

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA
UNAD
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGIA PARA EL DESARROLLO DEL
APRENDIZAJE AUTÓNOMO
ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ECEDU

**Estudio de las Estrategias de lectura para comprensión de textos en Inglés en
estudiantes del grado 10-3 de la I.E. Simón Bolívar de Soracá**

Dora Yamile Velasco Cordero
40037058

Asesora
Imelda Torres González

Tunja, 10 de octubre de 2015

RAE

Tipo de documento

Trabajo de investigación realizado para optar por el título de Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo.

Título del documento

Estudio de las Estrategias de lectura para comprensión de textos en Inglés en estudiantes del grado 10-3 de la Institución Educativa Simón Bolívar de Soracá

Autora

Velasco Cordero, Dora Yamile

Palabras Clave

Comprensión lectora, lengua extranjera, metacognición, estrategias de lectura, aprendizaje autónomo.

Descripción.

En el presente trabajo se realiza un estudio de tipo descriptivo de las estrategias de lectura que usan los estudiantes del grado 10-3 de la Institución Educativa Simón Bolívar de Soracá en el curso de Inglés, cuando abordan textos en esta lengua; actividad en la cual presentan problemas de comprensión. Para realizar una indagación sobre este tema se llevó a cabo un estudio de tipo cuantitativo identificando las posibles causas que inciden en desempeño de los estudiantes en actividades de lectura, a través de una autoevaluación, mediante el uso del Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés (CELI); para complementar la información recolectada en el cuestionario, se realizó una caracterización de la población a través de la aplicación de una encuesta.

En el desarrollo del estudio se pudo determinar la importancia de la autonomía en el uso de las estrategias de lectura, por cuanto es el propio lector quien decide qué estrategias utilizar, cuándo y cómo, lo que será presentado en los resultados obtenidos.

Fuentes.

Documentales:

Alderson, C. (2000). *Assessing reading*. New York: Cambridge University Press.

Alvarado, K. (2003). *Los procesos metacognitivos: La metacomprensión y la actividad de lectura*. Revista Electrónica Actualidades Educativas en Educación (3), 1-17. Recuperado de: <http://www.redalyc.org>

Crispín, M.L. (Coord). (2011). *Aprendizaje autónomo. Orientaciones para la docencia*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.

Espinoza, H.A. (2008). *Estrés y comprensión de la lectura*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello. Recuperado de: <https://books.google.com/>

Fernández Toledo, P. Entrenamiento estratégico en la enseñanza de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera. *Porta Linguarum* (6), 7-22. Recuperado de: <http://www.ugr.es>

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Nueva York: Cambridge University Press

Grabe, W. & Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading*. New York: Routledge. Recuperado de: <https://books.google.com/>

López, G. & Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali: Universidad del Valle.

Recuperado de: <http://objetos.univalle.edu.co>

Mokharti, K. & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education* (25), 2-10. Recuperado de: <http://ncde.appstate.edu/publications/journal-developmental-education-jde>

Pinzas, J. (2012). *Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión de lectura*. Recuperado el 14 de octubre de 2015 del sitio Web Documentos de Google: http://es.slideshare.net/geraldinehuertas/presentacion-power-point-12940060?next_slideshow=1

Ramírez L, J. & Pereira R, S. (2006)._ *Adaptación de un instrumento para evaluar el conocimiento de estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios venezolanos al leer textos académicos en inglés*. *Laurus* (12), 148-169. Recuperado de: <http://www.redalyc.org>

Richards, J. & Renandya, W. (2002). *Methodology in language teaching. An antology of current practice*. New York: Cambridge University Press.

Said Hung, E. (Ed). (2013). *Habilidades cognitivas y socioemocionales*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte. Recuperado de: <http://www.uninorte.edu.co>

Schunk, Dale. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Juárez: Pearson.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó

Zhang, L. & Wu, A. (Abril, 2009). Chinese senior high school EFL students' Metacognitive awareness and reading-strategy-use. *Reading in a foreign language*. (8), 37-49. Recuperado de: <http://nflrc.hawaii.edu/>

Contenidos

El presente trabajo contiene un estudio en el que se identifican las estrategias utilizadas por los buenos lectores cuando abordan textos en lengua materna, las cuales emplean a nivel

cognitivo, para luego entender cómo se lleva a cabo el proceso lector en lengua extranjera. La metacognición contempla la utilización de estrategias como planear, monitorear, supervisar y evaluar las estrategias de lectura, según la demanda de la tarea a desarrollar. A partir de ello se identifican las estrategias de lectura aplicadas por los estudiantes del grado 10-3 de la Institución Educativa Simón Bolívar de Soracá, cuando leen textos en Inglés y los factores que inciden en que su aplicación sea efectiva o no; se analizan factores como procedencia, edad y sexo de los estudiantes, nivel educativo de los padres, número de libros en el hogar, y percepción por la lectura en general y en Inglés.

Metodología

El presente estudio se desarrolla bajo el enfoque cuantitativo, mediante un diseño descriptivo para definir en qué medida las estrategias de lectura empleadas por los estudiantes del grado 10-3 de la IE Simón Bolívar, son las apropiadas para leer textos en Inglés, y también para identificar los factores que inciden en su uso. Los estudiantes seleccionados representan al conjunto de estudiantes de grado décimo que a corto plazo podrán beneficiarse del estudio.

Como instrumentos de recolección de datos se utilizó, en primer lugar el cuestionario CELI, que es una adaptación del test SORS (Survey of Reading Strategies), cuyo propósito es reconocer la conciencia metacognitiva sobre las estrategias lectoras que poseen los estudiantes, adolescentes y adultos, cuando leen textos en Inglés. El cuestionario CELI conserva este propósito original, sólo que fue traducido al español de forma tal que conservara los criterios originales y fuese comprendido por estudiantes hispanohablantes; aunque este cuestionario fue aplicado inicialmente a estudiantes venezolanos que iniciaban la universidad, los ítems que lo componen pueden aplicarse a estudiantes de secundaria por cuanto son adolescentes, población a la que se dirige el test SORS adaptado por el cuestionario CELI.

También, se aplicó una encuesta, como prueba piloto, para hacer la caracterización de los estudiantes, a partir de la cual se recolectaron datos sobre su entorno socioeconómico y familiar, y su percepción ante las actividades de lectura en inglés. Los datos recogidos fueron sometidos a un análisis descriptivo para reconocer las estrategias de lectura empleadas por cada estudiante y cómo los factores mencionados anteriormente inciden en su uso.

Línea de investigación: Argumentación, Pedagogía y Aprendizaje. El máximo nivel de comprensión se da cuando el lector asume una posición crítica ante el texto, pero para llegar a este nivel es necesario poner en juego estrategias de tipo cognitivo y metacognitivo. Es importante, por tanto, conocer las estrategias de lectura empleadas por los estudiantes al leer textos en Inglés, y los factores, en especial socioeconómicos y familiares, que afectan o motivan su uso, para implementar acciones de tipo didáctico que estimulen el desarrollo de procesos superiores de pensamiento que les permita tomar de una posición crítica ante los textos que leen, para lo cual se requiere tener conciencia de las estrategias a seguir.

Conclusiones

A partir de la aplicación de instrumentos de recolección de información que diligenciaron los estudiantes que conformaron la muestra, se pudo determinar que la mayoría de ellos se encuentran en un nivel medio en cuanto al uso de estrategias de lectura en Inglés, de las cuales la relacionada con resolución de problemas es fortaleza, pero las estrategias de tipo global y de apoyo presentan falencias, lo cual provoca que tengan dificultades en la comprensión de textos en Inglés y que su gusto por la lectura de estos textos se vea afectado de forma negativa.

En cuanto a los factores que inciden en la comprensión de lectura de textos en Inglés, se logró identificar, a partir de la caracterización de los estudiantes y de su entorno familiar realizada a través de la encuesta aplicada influyen en el gusto por la lectura y en que se utilicen o no las estrategias de lectura requeridas para comprender textos en Inglés.

El uso efectivo de las estrategias de lectura de textos en inglés se ve afectado por factores de tipo socioeconómico, especialmente. Dentro de los factores que inciden en estos desempeños sobresalen el sexo, el sector de residencia, el nivel de escolaridad de los padres y su percepción de la lectura en inglés, que parecen incidir de cierta manera en tal desempeño. El contacto continuo con la lectura en lengua materna, hace que, de forma autónoma, se entrenen en el uso de estrategias lectoras que posteriormente transferirán a la lectura de textos

en inglés, gracias a lo cual logran incrementar sus conocimientos sobre la lengua inglesa, con lo que disminuyen cada vez más los obstáculos ofrecidos por los textos en lengua inglesa

Los resultados obtenidos son un punto de inicio para investigar sobre otros factores que pueden obstaculizar o favorecer el desarrollo y uso de estrategias de lectura de textos en Inglés.

Índice General

Introducción.....	1
Justificación.....	3
Definición del problema.....	5
Descripción del problema.....	5
Objetivos.....	9
General.....	9
Específicos.....	9
Marco Teórico.....	10
Aspecto Metodológico.....	22
Tipo de investigación.....	22
Fases de la investigación.....	24
Población y muestra.....	26
Recursos.....	28
Cronograma.....	28
Resultados.....	29
Discusión.....	53
Conclusiones y Recomendaciones.....	57
Referencias.....	59
Anexos.....	62
Cuestionario CELI.....	63
Encuesta.....	64
Media de cada ítem incluido en el Cuestionario CELI.....	67

Lista de Tablas

Tabla 1	Nivel de estrategias de lectura de inglés de cada estudiante.....	30
Tabla 2	Edades de los estudiantes que conforman la muestra.....	33
Tabla 3	Estrato al que pertenecen los estudiantes que conforman la muestra.....	33
Tabla 4	Distribución de la muestra por sexo.....	34
Tabla 5	Distribución de los estudiantes según el sector en que viven.....	34
Tabla 6	Personas con quienes viven los estudiantes en casa.....	34
Tabla 7	Nivel de escolaridad de los padres.....	35
Tabla 8	Número de libros por hogar.....	35
Tabla 9	Apoyo que reciben los estudiantes en la realización de tareas.....	36
Tabla 10	Lectura en el tiempo libre.....	36
Tabla 11	Gusto por la lectura en Inglés u otro idioma.....	36
Tabla 12	Percepción hacia las lecturas presentadas en clase de Inglés.....	37
Tabla 13	Expectativas de mejoramiento académico y/o económico.....	37
Tabla 14	Contraste entre TEL, edad, sexo, sector de residencia y estrato.....	38
Tabla 15	Nivel de estrategias alcanzado por hombres y mujeres.....	39
Tabla 16	Nivel de estrategias de lectura según sector de residencia.....	39
Tabla 17	Contraste entre TEL y personas que viven con los estudiantes.....	40
Tabla 18	Contraste entre TEL y nivel de escolaridad de padres.....	42
Tabla 19	Contraste entre TEL y número de libros en el hogar.....	44
Tabla 20	Contraste entre TEL y apoyo en tareas.....	45
Tabla 21	Contraste entre TEL y lectura en tiempo libre.....	46
Tabla 22	Contraste entre TEL y gusto por leer.....	47
Tabla 23	Contraste TEL y percepción lecturas presentadas en clase.....	48
Tabla 24	Contraste entre TEL y expectativas inmediatas.....	51

Lista de Figuras

Figura 1. Cuestionario CELI.....	25
Figura 2. Porcentajes Estrategias Globales, de Resolución de Problemas y de Apoyo.....	31
Figura 3. Porcentajes Total de Estrategias de Lectura (TEL).....	32
Figura 4. Porcentaje de personas que viven con estudiantes en nivel ALTO.....	40
Figura 5. Porcentaje de personas que viven con estudiantes en nivel MEDIO.....	41
Figura 6. Porcentaje de personas que viven con estudiantes en nivel BAJO.....	41
Figura 7. Nivel de escolaridad padres.....	43
Figura 8. Porcentaje de número de libros en el hogar.....	44
Figura 9. Personas que colaboran con tareas de los estudiantes por niveles.....	45
Figura 10. Gusto por lectura en inglés y otros idiomas por nivel de estrategias alcanzado..	47
Figura 11. Número de estudiantes que consideran interesantes las lecturas.....	49
Figura 12. Número de estudiantes que consideran las lecturas complicadas porque no conocen el vocabulario.....	49
Figura 13. Número de estudiantes que consideran las lecturas extensas y tediosas.....	50
Figura 14. Número de estudiantes que consideran las lecturas cortas, agradables y comprensibles.....	50
Figura 15. Número de estudiantes que no consideran las lecturas interesantes.....	51
Figura 16. Expectativas de los estudiantes en el futuro inmediato.....	51

Introducción

A través del tiempo, el ser humano se ha preocupado por conservar sus conocimientos académicos, sociales y culturales; para ello se ha asegurado de generar estrategias que permitan perpetuarlos en las siguientes generaciones. La lectura, como avance cultural, ha permitido perpetuar dichos conocimientos que en la época actual se ven multiplicados día a día; vivimos bajo el influjo de la sociedad del conocimiento en la que es necesario desarrollar habilidades de lectura que garanticen un mejor acceso a distintas realidades; aquellos que no logran comprender su realidad están condenados a no progresar académica ni económicamente.

No en vano, los países que lideran pruebas de evaluación de competencias, como las pruebas Pisa, son países desarrollados que forman en sus estudiantes estrategias de comprensión que les permitan resolver problemas propios de su cotidianidad. Los textos de lectura son herramientas que permiten formar dichas estrategias, pues a partir de ellos se pueden plantear diferentes situaciones que exigen del lector el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas. Sin embargo, las pruebas Pisa y Saber han evidenciado el bajo nivel de lectura y, por ende de conocimientos, que poseen los estudiantes de colegios públicos, especialmente. Ahora, en lo que a lectura comprensiva de textos en Inglés se refiere, la prueba Saber 11 refleja también que los estudiantes, al poseer bajo nivel de lectura no adquieren el suficiente vocabulario y que por no tener el suficiente vocabulario no desarrollan un mejor nivel de lectura.

Como contribución a la resolución de esta problemática, se presenta a consideración el trabajo de investigación denominado “Estudio de las Estrategias de lectura para comprensión de textos en Inglés en estudiantes del grado 10-3 de la I.E. Simón Bolívar de Soracá”, con la cual se busca identificar en qué medida el uso de estrategias de lectura al leer textos en Inglés se ve afectada por el contexto socioeconómico y familiar de los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Simón Bolívar del municipio de Soracá, Boyacá, ya que poseen dificultades para comprender este tipo de textos.

Los buenos lectores evidencian el uso adecuado de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas al momento de comprender textos en lengua materna, especialmente en educación primaria y secundaria. Son escasas las referencias sobre experiencias que identifiquen el uso de estrategias de lectura de textos en inglés a nivel de educación media, y los factores socioeconómicos y familiares que inciden en su uso, razón por la cual, los resultados esperados son algo inciertos, pero a partir de la realización del estudio se pretende aclarar estos aspectos para realizar intervenciones posteriores.

Si se identifican las estrategias y los factores mencionados, se iniciará el camino hacia un cambio de metodología que beneficiará estos estudiantes, pues para diseñar una propuesta didáctica es necesario primero reconocer factores que contribuyen o no al desarrollo de la comprensión para favorecer un mejor aprendizaje de la lengua inglesa y poner así a su disposición mejores condiciones de acceso a las demandas del mundo globalizado que utiliza la lengua inglesa como idioma internacional para permitir un mejor intercambio de ideas y productos, y ponerlo a la vanguardia de los avances que diariamente se generan a nivel mundial y que son publicados en esta lengua.

Justificación

La actividad lectora es origen y, a la vez reflejo de las habilidades de pensamiento que se ponen en marcha cada vez que se intenta comprender y re-crear el contenido de un texto. A través de la lectura es posible activar experiencias y conocimientos previos para adquirir nuevos conocimientos acerca del mundo y desarrollar estrategias que contribuyan a la comprensión de textos más complejos.

Sin embargo, la situación presentada por los estudiantes del grado Décimo 3 de la Institución Educativa Simón Bolívar de Soracá, refleja que al momento de realizar actividades de lectura tienen dificultades para reconocer, muchas veces, la información literal, haciendo más difícil que infieran información y asuman una postura frente al texto. Contribuye a esta situación el hecho de que previamente no habían sido expuestos a actividades de lectura de textos en lengua inglesa e iniciaron este proceso cuando cursaron grado noveno, durante el transcurso del cual muchos estudiantes lograron una mejoría, sin embargo, otros no, pese a que les fueron presentados textos sencillos sobre temas que captaron su atención. Se observa así que presentan dificultad para desarrollar y utilizar estrategias de lectura eficaces, limitación que los aleja de desarrollar las competencias de lectura exigidas por los estándares de lengua extranjera: Inglés, implementados por el Ministerio de Educación Nacional, en el entendido de que según éstos, “en los últimos grados se busca fortalecer el dominio de funciones analíticas y argumentativas, aunque no con el mismo nivel de su lengua materna”(MEN, 2006, p.30), que en lectura se traducirían en el dominio de los niveles literal, inferencial y crítico de lectura, pero la realidad es que muchos estudiantes aún no logran un nivel inferencial al abordar textos de tipo narrativo, descriptivo y expositivo.

Para dar solución a esta situación se requiere identificar en qué medida utilizan estrategias de lectura, y si su uso se ve afectado por factores socioeconómicos y familiares para intervenir, a futuro, en la implementación de estrategias que desarrollen su nivel de conciencia metacognitiva que contribuirá a que los estudiantes tengan control sobre las acciones que realizan al leer en Inglés, con lo cual será posible potenciar las habilidades lectoras y, con ellas, favorecer el uso eficaz de estrategias de lectura y el conocimiento de la lengua inglesa,

y construir un autoconcepto positivo en el estudiante, lo cual lo motivará a seguir creando sus propias estrategias de aprendizaje que lo harán cada vez más autónomo.

Este estudio se realizó bajo la opción de grado de proyecto de investigación, pues busca a partir de los conocimientos propios del campo de la Psicología Cognitiva en lo relacionado con estrategias de aprendizaje (Metacognición), construir nuevo conocimiento y aplicarlo en la realización de un estudio de tipo descriptivo que permita reconocer los factores socioeconómicos y familiares que afectan que los estudiantes pongan en práctica las estrategias adecuadas. A partir de los resultados obtenidos, el estudio contribuirá en la elaboración de propuestas que conduzcan al mejoramiento de la habilidad lectora comprensiva de textos en Inglés y preparar así estudiantes capaces de asumir éxito las exigencias que plantean el mundo globalizado y la Sociedad de Conocimiento que exigen el conocimiento de una segunda lengua, específicamente el Inglés, razón por la cual se articula con la línea de Argumentación, Pedagogía y Aprendizaje, pues a partir del conocimiento de las estrategias de lectura empleadas por los estudiantes, es posible implementar acciones de tipo didáctico que estimulen el desarrollo de procesos superiores de pensamiento que les permita tomar de una posición crítica ante los textos que leen, para lo cual se requiere tener conciencia de las estrategias a seguir. Si mejora la calidad de la lectura, también lo hará la calidad del aprendizaje. Desde el reconocimiento de las estrategias utilizadas por los estudiantes al leer textos en Inglés y de los factores socioeconómicos y familiares que afectan su uso, se abrirá un espacio para que el estudiante sea capaz de planificar, revisar y evaluar dichas estrategias y, con ello también se permitirá el desarrollo de un aprendizaje autónomo, lo cual se enmarca dentro de los objetivos de la Especialización en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo que busca construir espacios para el fortalecimiento del aprendizaje autónomo en las instituciones educativas, que favorece el desarrollo integral del estudiante a partir de la autogestión y autorregulación del aprendizaje.

Definición del Problema

Descripción del problema

El Ministerio de Educación Nacional, a través de la prueba Saber 11, mide el nivel de conocimientos que sobre el Inglés, como lengua extranjera, poseen los estudiantes próximos a terminar sus estudios de educación secundaria. Los resultados a nivel nacional van en ascenso, pero la mayoría de colegios oficiales se encuentran lejos de los altos puntajes obtenidos por los colegios privados. Esta realidad se refleja en la clasificación de los colegios con mejores desempeños en Inglés publicada por Milton Ochoa con base en los resultados emitidos por el ICFES en el año 2014, según la cual el mejor colegio oficial se ubicó en el puesto 166 con un puntaje de 74,05, frente al mejor puntaje que fue de 93,76; dentro de los 500 mejores promedios en Inglés sólo se encuentran 9 colegios oficiales.

Como criterios para dicha medición, el Ministerio de Educación Nacional, desde el 2007, adoptó los niveles establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia, con base los cuales trazó como meta que los estudiantes que se encuentran en grado once posean el nivel B1, por lo que deben ser capaces de comprender “los puntos principales de textos claros y en lengua estándar que tratan de cuestiones cotidianas” (Icfes, 2014), como uno de los requerimientos mínimos. Sin embargo, según el documento Plan Nacional de Inglés 2015-2025 (2014, p.9), sólo el 6% de los estudiantes que culminan grado 11 alcanzan el nivel B1 o más, diez años después del lanzamiento del Programa Nacional de Bilingüismo.

La Institución Educativa Simón Bolívar de Soracá no es ajena a esta realidad; aunque se ha venido mejorando aún queda mucho por hacer, teniendo en cuenta que gran parte de los estudiantes que se encuentran cursando grado décimo presentan problemas para llevar a cabo un nivel de lectura satisfactorio en lengua inglesa, pues muchas veces no logran reconocer la información que se encuentra a nivel literal, situación que dificulta un mejor desempeño. En el año 2016 los jóvenes del grado Décimo 3 presentarán la prueba Icfes Saber 11, por lo que es necesario detectar si las deficiencias presentadas se relacionan con el uso consciente o no de estrategias de lectura y en qué medida su contexto socioeconómico y familiar influye en

esta situación, para de esta manera poder adoptar las estrategias más adecuadas en procura de mejorar el nivel de comprensión lectora de textos en lengua inglesa.

Al recibir estos estudiantes en grado noveno, manifestaron que se les dificultaba leer comprensivamente en lengua inglesa porque nunca antes se habían visto enfrentados a este tipo de actividad, por lo que se inició el proceso desde cero en grado noveno. Sin embargo, son notorios el poco vocabulario que poseen y el bajo desarrollo de habilidades de pensamiento, no solo en lectura sino en el desarrollo de las diferentes actividades de clase, producto también de la poca responsabilidad que tienen ante el desarrollo de las actividades, especialmente las que deben realizar fuera del aula de clase, razón por la cual, hay estudiantes que hacen trampa con tal de obtener una buena calificación y así fracasen en el intento vuelven a hacerlo. Esto refleja un escaso desarrollo de la autonomía que no permite que el estudiante se responsabilice del desarrollo de sus propias habilidades y de la importancia de su rol en las actividades de aprendizaje, esta situación genera que el estudiante posea escaso conocimiento de vocabulario del Inglés, lo cual podría limitar su desempeño en comprensión de textos.

Teniendo en cuenta que la lectura es un excelente medio de aprendizaje, se pretende determinar en qué medida el conocimiento y empleo consciente de estrategias de lectura inciden en la habilidad del estudiante para comprender textos, de lo cual dependerá que el estudiante se forme un alto autoconcepto y se motive a efectuar su aprendizaje de forma autónoma.

Son múltiples las causas para el problema definido: falta de docentes en inglés en básica primaria, el alto número de estudiantes en cada curso y los problemas familiares y sociales que viven los estudiantes. Como docentes es difícil dar solución a estos factores, pero sí se puede tratar de identificar los factores que inciden en el poco conocimiento de estrategias de lectura que puede afectar el desempeño en comprensión lectora y en la calidad del aprendizaje. La Metacognición explica cómo a partir de la aplicación de un conjunto de estrategias el individuo puede controlar la forma en que usa sus habilidades cognitivas en el desarrollo de una tarea y reflexionar sobre qué implica este proceso. Si el docente es capaz de identificar las estrategias que usan sus estudiantes al leer textos en Inglés, porqué las usan y porqué no, tendrá mayores bases para elaborar una propuesta que permita adecuar su uso en el aula de clase, en especial en actividades de comprensión lectora de textos en Inglés, para de

esta manera, hacer que el estudiante sienta mayor confianza a la hora de abordar nuevas actividades y eleve su autoconcepto, que aprenda a ver en el error una oportunidad para mejorar y no para desistir.

Las mayoría investigaciones relacionadas con la utilización de estrategias metacognitivas en la lectura de textos, se enfocan en su uso en lengua materna, y las pocas relacionadas con su uso en lectura comprensiva en inglés como lengua extranjera han sido realizadas a estudiantes universitarios; dichas investigaciones se han llevado a cabo, en su mayoría, utilizando un enfoque cuantitativo mediante la utilización de instrumentos como la prueba MARSÍ o la prueba SORS, diseñadas ambas por Mokhtari y Reichards, y Mokhtari y Sheorey, respectivamente, para identificar el uso de estrategias metacognitivas al leer material académico en inglés; la prueba SORS es una modificación que sus creadores hicieron a la prueba MARSÍ, pues ésta mide estrategias de lectura en hablantes nativos de Inglés; la prueba SORS dirige su aplicación a adolescentes y adultos aprendices de Inglés como segunda lengua. Dicha prueba mide el nivel de conciencia metacognitiva que poseen los estudiantes al leer textos académicos en inglés como lengua extranjera y su percepción de estrategias de lectura.

Es escasa la información sobre estudios de este tipo realizados en educación secundaria, al igual que la bibliografía sobre el uso de estrategias metacognitivas en lengua extranjera, sin embargo, sí se dispone de información sobre el uso de éstas en lengua materna. En la bibliografía consultada y en las investigaciones revisadas, se concluye que las estrategias de lectura son utilizadas de manera similar en lengua materna y lengua extranjera, salvo algunas estrategias adicionales que realiza el lector en lengua extranjera.

Cabe citar la investigación realizada por Zhang y Wu (2009), de tipo cuantitativo, en la cual se indagó sobre las estrategias utilizadas por estudiantes chinos de últimos niveles de bachillerato, para abordar textos en Inglés como lengua extranjera. Tras aplicárseles a 270 estudiantes el test SORS y pruebas estandarizadas de inglés y pruebas diseñadas por docentes de inglés de los mismos estudiantes, y haberse realizado un análisis cuantitativo de los datos recolectados, concluyeron que es posible transferir estrategias de lectura utilizadas en lengua materna a la lectura de una lengua extranjera (Inglés) y que los ejercicios de comprensión brindan oportunidades para que los estudiantes utilicen estrategias de lectura variadas, al igual que para el entrenamiento metacognitivo.

Dentro de las estrategias de lectura que pueden ser transferidas se encuentran, a modo general, la regulación de la velocidad de lectura, la interpretación de aspectos verbales y no verbales, la activación de conocimientos previos, la generación y verificación de hipótesis, realización de inferencias y la reflexión sobre la forma y el contenido del texto, las cuales se dan a nivel metacognitivo; sin embargo, en la lectura de textos en inglés estas pueden verse afectadas por la estructura de la lengua, el vocabulario presentado y la actitud de los estudiantes frente a las actividades de lectura.

De lo anterior se desprende que si los estudiantes no poseen estrategias de lectura adecuadas en lengua materna, tendrán dificultades para comprender textos en lengua inglesa; por eso, en el ámbito de la lectura es importante que los estudiantes sepan utilizar estrategias de metacognitivas que permitirán que tomen conciencia de para qué y cómo realizar de forma eficaz el proceso lector y activar esquemas requeridos para lograr que los nuevos conocimientos sean perdurables, para que logren convertirse en lectores autónomos, pero también es necesario identificar los factores sociales, económicos y familiares que bloquean su uso.

Objetivos

General

Identificar los factores que inciden en el nivel de comprensión lectora de textos en Inglés de los estudiantes del grado 10-3 de la Institución Educativa Simón Bolívar de Soracá

Específicos

- Reconocer el tipo de estrategias que utilizan los estudiantes del grado Décimo 3 para comprender textos en Inglés, mediante la aplicación de un instrumento que muestre la forma en que abordan un texto.
- Identificar los factores que inciden en el desarrollo de estrategias de lectura, a partir de la caracterización de los estudiantes y su entorno familiar.
- Identificar las estrategias de comprensión de textos que se utilizan en lengua materna para la comprensión de textos en Inglés, a nivel de enseñanza secundaria.

Marco Teórico

Normalmente la lectura es asumida como la decodificación de símbolos escritos, por lo cual en la escuela el niño inicia el proceso lector reconociendo en primer lugar las vocales y algunas consonantes, que son repetidas tomando como modelo al profesor. Se le enseña primero a escribir y luego a leer, pero de forma mecánica y autoritaria, pues no se deja que el niño se salga de ciertos parámetros. En la escritura importa más que no se salga del renglón que, que haga cada letra en la dirección adecuada, y en lectura, que lea fuerte y vocalizando bien, ojalá sólo el libro de texto; se enseña a “leer”, pero no a comprender.

En lengua inglesa sucede lo mismo. Los estudiantes no llevan un proceso continuo de lectura desde la primaria, y si lo hacen es de forma esporádica, porque el docente de primaria se siente inseguro al no haber sido formado para enseñar Inglés. Los estudiantes van avanzando por el sistema educativo sin haber formado las habilidades necesarias para la lectura, no sólo en inglés, sino también en otras áreas; muchas veces, el profesor no tiene la preparación suficiente para detectar problemas de lectura y tomar acciones para corregirlos.

Existe aún la creencia entre los maestros de que leer consiste sólo en pasar la vista por unas palabras o frases y decodificar el lenguaje presentado, olvidando que la lectura no es sólo un proceso visual sino también mental, pues permite conectar ideas nuevas mediante habilidades realizadas a nivel cerebral, con lo que se conoce; leer es

manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita evidenciar o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba. (Solé, 1992, p.18)

Esto implica que para leer es necesario emplear estrategias, definidas como “un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información” (Ferreiro & Gómez, 2002, p.21), pues leer consiste en establecer un diálogo con el texto, es un proceso interactivo entre lector y texto, en el que el lector es un sujeto activo que busca apropiarse del texto, comprenderlo, para lo cual necesita poner en acción estrategias que faciliten la descodificación y la

comprensión. Dichas estrategias le ayudarán a ser consciente de qué aspectos entiende o no entiende de un texto y qué hacer para superar las dificultades presentadas.

La lectura es un escenario que aporta muchos significados que el lector debe identificar o resignificar, lo cual implica que leer no es un acto mecánico, sino que en cambio, requiere la realización detenida de un diálogo con el texto, pues la lectura es un proceso de construcción de significado que se da a partir de la interacción entre lector, texto y contexto. El texto se refiere al objeto de lectura y comprende la intención del autor y la estructura y contenido del texto; el contexto puede ser de orden psicológico, social y físico (tiempo disponible, el ruido, momento del día, etc). El lector es quien interactúa con el texto con base en sus experiencias y conocimientos previos, habilidades y estrategias.

Desde el enfoque Constructivista se plantea que al momento de leer, el lector activa sus conocimientos previos sobre el tema del texto o su experiencia con estructuras de textos similares, para proceder a procesar la información presentada y construir nuevo conocimiento (sentido). Cuando esto se logra, puede hablarse de comprensión. De esta manera, se puede definir la comprensión lectora como la “capacidad de un individuo para identificar, inferir, reflexionar y evaluar la información contenida en textos escritos continuos y/o discontinuos que se producen en diversos contextos” (Said , 2013, p.62.), lo que le exige poner en acción un conjunto de estrategias de tipo cognitivo y metacognitivo.

Dentro de las estrategias de tipo cognitivo que se ponen en acción al momento de leer, Pinzas (2012), menciona las siguientes:

- Saber conectar o asociar. Se refiere a recordar sus experiencias o conocimientos sobre el tema del texto, es decir, activar conocimientos previos.
- Saber crear imágenes mentales, es decir imaginar lo que se va leyendo.
- Saber identificar ideas importantes, es decir identificar la información esencial.
- Saber inferir. Estar en capacidad de entender la información explícita del texto.
- Saber anticipar contenidos, es decir hacer predicciones sobre el contenido del texto, formular hipótesis.
- Saber sintetizar. Poner en pocas palabras el tema central.
- Saber formular preguntas sobre el contenido del texto.

La comprensión es planteada como un producto de la lectura, sin embargo, ésta se va dando durante la lectura y se ve favorecida por el desarrollo de operaciones cognitivas antes, durante y después de la lectura. Es así como antes de leer es necesario tener un propósito de lectura en mente, observar aspectos verbales y no verbales del texto (títulos, subtítulos, esquemas, imágenes) y realizar la activación de conocimientos previos, para tener una idea global del contenido del texto. Durante la lectura, el lector formula y verifica hipótesis, elabora inferencias, es decir, identifica información que no está expresada de forma literal en el texto; durante este proceso también debe deducir el significado de palabras desconocidas a partir de pistas que ofrece el texto o de la descomposición de las palabras. Durante la lectura, la memoria a corto plazo tiene un papel importante, pues de la habilidad de recordar depende que se conserve o no el hilo de lo leído y que tenga o no que leer otra vez. Finalizada la lectura, es necesario darle sentido a lo leído a partir del “establecimiento de relaciones, que el lector debe comprobar comparando sus propias elaboraciones con lo que se presenta como nuevo, para así llegar a una representación coherente del conocimiento” (López & Arciniegas, 2004, p. 10). A partir de ello reconoce la idea principal del texto junto con palabras clave que permitan entenderlo, para finalmente resumirlo y asumir una postura crítica frente a lo expresado en él.

Los procedimientos (estrategias) mencionadas son propias de los buenos lectores que a lo largo de su vida las van desarrollando y refinando. Al momento de abordar un texto, identifican sus estrategias y deciden dónde, cuándo y cómo utilizarlas, es decir, ejercen un control sobre el proceso de lectura. “Parecen ser más sensibles a las inconsistencias del texto..., tienden a usar pistas basadas en el significado para evaluar si han entendido lo leído” (Richards & Renandya, 2002, p. 41).

Los lectores poco eficientes, así conozcan estrategias, no tienen control sobre ellas y, por ende, no son capaces de tener control sobre la lectura. “No pueden inferir, a menudo, la información a nivel superficial, tienen conocimiento poco desarrollado sobre cómo funciona el sistema de lectura y les es difícil evaluar el texto en busca de claridad, consistencia y verosimilitud” (Richards & Renandya, 2002, p.41).

Las estrategias favorecen la comprensión. Por ello, el lector eficiente parte, en primer lugar, de abordar el texto de lectura con una intención, qué quiere lograr con ella: informarse

sobre un tema, distraerse, divertirse. Luego, se enfoca en los aspectos del texto que más contribuyan a alcanzar el objetivo propuesto, lo que le permite identificar qué es importante y qué no, para proceder a fijar mayor atención en los aspectos más relevantes; luego, revisa sus conocimientos previos para relacionarlos con la nueva información, para enseguida plantear preguntas sobre lo que se va comprendiendo o las dudas u obstáculos que va experimentando a lo largo del texto, y trata de superar las falencias en comprensión organizando ideas, utilizando un diccionario, subrayando ideas importantes, resumiendo o esquematizando la información. Es claro en estos procedimientos, cómo la actividad de comprensión demanda una gran actividad mental, que en gran medida debe ser consciente y requiere de la ejecución de estrategias, ante lo cual, el campo de la Metacognición ofrece una visión de qué procedimientos ejecuta una persona para completar satisfactoriamente una tarea, en este caso, leer comprensivamente.

Ríos, 1991, citado por Espinoza (2000), afirma que ante la tarea de comprensión lectora, se asumen las siguientes estrategias metacognitivas:

- **Planificación:** Como se dijo anteriormente, antes de leer el lector debe tener en mente un propósito y establece qué estrategias utilizar para alcanzarlo, partiendo la activación de sus conocimientos previos sobre el tema o la estructura del texto, sus cualidades y limitaciones como lector, de las características del texto y del contexto, es decir establece un plan de acción para enfrentar las exigencias que demanda el texto.
- **Supervisión.** Se lleva a cabo durante el proceso de lectura. El lector verifica si las estrategias puestas en acción son efectivas para lograr el resultado esperado y si no lo son, adopta una nueva estrategia, como escanear el texto para recuperar información clave o releerlo, en sí, realiza los ajustes necesarios para lograr la comprensión del texto.
- **Evaluación.** Se lleva a cabo al término del proceso. El lector determina si el procedimiento seguido permitió conseguir el producto final, la comprensión, y en qué medida se alcanzaron los logros planteados al inicio del proceso.

Grabe & Stoller (2002) plantean de forma más detallada las estrategias megacognitivas implicadas en la lectura comprensiva, así:

- Tener en mente un propósito de lectura: buscar información, aprender, por placer.
- Planear qué hacer (acciones a seguir).
- Realizar una vista previa del texto.
- Predecir el contenido del texto o de una parte del texto.
- Revisar las predicciones.
- Plantear preguntas acerca del texto.
- Responder las preguntas planteadas.
- Conectar el texto con los conocimientos previos.
- Resumir el contenido del texto.
- Hacer inferencias.
- Conectar una parte del texto con otra.
- Prestar atención a la estructura del texto.
- Releer.
- Suponer el significado de palabras nuevas, a partir del contexto.
- Observar marcadores textuales para establecer relaciones.
- Evaluar la comprensión.
- Identificar dificultades.
- Tomar acciones para corregir la falta de comprensión.
- Asumir una postura ante el autor y el texto.
- Juzgar en qué medida se lograron los propósitos de lectura.
- Reflexionar sobre qué se aprendió a partir del texto.

El uso de estas estrategias metacognitivas es flexible, pues el lector decide en qué momento las utiliza, ya que no tienen un orden definido, y cuáles son las que necesita. A un estudiante se le puede indicar qué hacer a lo largo de una actividad de lectura, pero es necesario que la consciencia metacognitiva del estudiante se haga presente para que por sí sólo decida las acciones a tomar para que su acción lectora sea eficaz.

El Constructivismo establece la necesidad de que el estudiante construya su propio aprendizaje, sin embargo, muchas veces éste no logra esta meta. Es allí donde el maestro

debe ser un mediador que ayude al estudiante a pensar y a hacerlo consciente de cómo aprende, que el estudiante “se cuestione, revise, planifique, controle y evalúe su propia acción de aprendizaje” (Crispín, 2011, p.49). El estudiante debe ser capaz de medir los avances realizados y las dificultades experimentadas y, de acuerdo con ellos, mantener o cambiar las estrategias de aprendizaje empleadas. De esta forma logrará un aprendizaje autónomo, que consiste en el “proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socioafectivos” (Crispín, 2011, p.49). Esa toma de conciencia se llama metacognición.

En el ámbito de la comprensión lectora se aplican estas premisas, pero surge el reto para el profesor de cómo enseñarle al estudiante que no ha logrado construir sus propias estrategias, las estrategias que necesita en los distintos momentos y niveles de lectura, cómo enseñarle a ejercer control sobre los procesos cognitivos (percepción, atención, memoria y comprensión), es decir, enseñarle a hacer uso de estrategias metacognitivas, que se denominan de la siguiente manera según la estrategia cognitiva que regulan:

- **Metaatención.** Se centra en la capacidad de eliminar mentalmente elementos distractores. Ésta, muchas veces requiere de esfuerzo, una gran concentración; sin no existe control sobre la atención, no es posible llevar a cabo una tarea de forma eficaz.
- **Metamemoria.** Es tener conciencia de la importancia de recordar, lo cual requerirá de la aplicación de técnicas para lograrlo, como subrayar o hacer esquemas. La persona es capaz también de discriminar la información que es necesario procesar en la memoria y por cuánto tiempo.
- **Metalectura.** Es tener conocimiento de las operaciones mentales vinculadas con la actividad de lectura: “qué debemos hacer para leer, para qué se lee un texto, qué exige leer bien, qué elementos influyen positiva o negativamente en el proceso de leer y cómo se controlan etc” (Carrasco, 1997, p. 143).
- **Metacomprensión.** Es tener conocimiento de los procesos que facilitan la comprensión, es decir, qué hacer para comprender y cómo hacerlo. Es tener conciencia de si va comprendiendo o no y de cómo lo va logrando.

Las estrategias metacognitivas se refieren al hecho de tener conciencia de qué procedimientos (estrategias) utilizar en diferentes situaciones y porqué hacerlo, para lo cual es necesario partir de la reflexión. Las estrategias metacognitivas en la lectura permiten tomar conciencia de qué es lo que se necesita para comprender un texto, qué está pasando –a nivel cognitivo- mientras se lleva a cabo el proceso, si se está comprendiendo o no, si se están consiguiendo las metas” (López & Arciniégas, 2004, p.24).

Es claro que durante el proceso de la lectura comprensiva de textos en general se pone en juego la puesta en marcha de habilidades de orden cognitivo y metacognitivo, pero es necesario determinar en qué medida la lectura comprensiva en una lengua extranjera (en este caso, inglés) falla por no poseer las habilidades necesarias para leer comprensivamente en lengua materna, o por no tener un conocimiento suficiente de la lengua meta, y qué factores dificultan el aprendizaje y uso de estrategias de lectura en la comprensión de textos en inglés.

Alderson (2000), afirma con base en estudios realizados, que la comprensión de lectura en segunda lengua se ve afectada por el conocimiento que se tenga de ésta, más que por las falencias que se posean en comprensión de lectura en lengua materna. Esto implica que es necesario seleccionar textos que no sean muy complejos en cuanto a vocabulario, gramática y estructura. Richards & Renandya (2002) plantean que cuando se enseñan estrategias de lectura, los estudiantes mejoran su desempeño en pruebas de comprensión, es decir, que al comprender una segunda lengua es posible que los estudiantes se “bloqueen” cuando se encuentren con palabras desconocidas, pero si adopta la estrategia adecuada, por ejemplo, ignorar la palabra y seguir leyendo, no va a ver truncado su proceso de comprensión del texto. El mismo autor plantea que es necesario enseñar al estudiante a reconocer la estructura textual y de la lengua (inglés) para que desarrolle mejores habilidades de comprensión. Sugiere también realizar lectura extensiva con el fin de incrementar el vocabulario y tener mayor fluidez en la lectura, y asegurar así una mayor comprensión. Considera pertinente la enseñanza de estrategias de lectura, pero debido a que no existen muchos estudios sobre estrategias de lectura en segunda lengua, se adaptan las que se conocen en la comprensión de textos en lengua materna, que en síntesis son las mismas propuestas anteriormente por Collins y Smith (1980), sólo que Richards y Renandya (2002) aclaran que las estrategias enseñadas deben ser “recicladas” constantemente en nuevos textos y tareas, de modo que los estudiantes puedan “comprender la utilidad de las estrategias y exista transferencia del entrenamiento de

un tipo de texto o tarea a otro". (Richards & Renandya, 2002, p. 288); sugieren además que antes de la fase de modelado se lleve a cabo discusiones con los estudiantes sobre la importancia de aprender y utilizar estrategias, y que al finalizar se deje tarea para reforzar el uso de estrategias; la tarea consiste en terminar de leer lo iniciado en clase y en seguir algunas instrucciones escritas, como, por ejemplo, escribir el nombre del texto leído, la cantidad de páginas leídas, su opinión sobre la lectura del texto y las estrategias utilizadas.

Fernández Toledo (2005) concluye a partir de una serie de estudios, que las estrategias utilizadas en lengua materna pueden ser transferidas a la lengua meta, en este caso el Inglés. Reconoce los componentes que facilitan la comprensión de textos escritos:

- La experiencia previa lectora en la lengua materna. Dependiendo de cómo se lea en lengua materna se puede lograr o no la comprensión de una lengua extranjera
- El conocimiento previo sobre el tema del texto, cuya influencia en la comprensión parece ser variable dependiendo de factores como la dificultad del texto.
- La competencia lingüística en la lengua meta, es decir, el conocimiento de la parte gramatical, en este caso, del Inglés.
- El uso de estrategias, especialmente metacognitivas, en el reconocimiento de patrones en los textos, así como en el procesamiento lector en general, como búsqueda de información clave dentro del texto, la detección de marcadores estructurales, la realización de preguntas sobre el contenido y la realización de mapas conceptuales.

Fernández Toledo llevó a cabo un estudio en el 2000 que buscaba hallar la relación entre el uso consciente de estrategias y la comprensión de géneros en Inglés como lengua extranjera. A partir de los resultados se evidenció que quienes leen textos en inglés como lengua extranjera, utilizan las mismas estrategias utilizadas en lengua materna.

Los hablantes de una segunda lengua o de una lengua extranjera parecen beneficiarse de un tratamiento contrastivo en el aprendizaje, en este caso de la comprensión lectora, de tal modo que parece ser de gran efectividad el sacar el máximo provecho de las relaciones entre lengua materna y lengua meta de manera explícita, algo que cuando se ha hecho en el aula de idiomas no ha sido

sin cierta culpabilidad o sensación de poca ortodoxia. (Fernández Toledo, 2005, p.17)

Zhang y Wu (2009), tras un estudio realizado a estudiantes de secundaria en China, concluyeron que las estrategias de lectura de la lengua materna son transferidas a la lectura de textos en lengua extranjera (en este caso en Inglés). Estrategias como la regulación de la velocidad de lectura, la interpretación de aspectos verbales y no verbales, la activación de conocimientos previos, la formulación y verificación de hipótesis, la realización de inferencias y la reflexión sobre la forma y el contenido del texto, que se presentan a nivel metacognitivo. Al igual que Fernández Toledo (2005), Zhang y Wu (2009) encontraron que la lectura de textos en inglés puede verse afectadas por el conocimiento de la estructura de la lengua y del vocabulario presentado, pero además por la actitud de los estudiantes frente a las actividades de lectura.

Sin embargo, Grabe (2009) afirma que pese a que exista una transferencia de estrategias de lengua materna (L1) a la lengua extranjera (L2), el vocabulario presente en el lector antes de aprender a leer también influye en la comprensión. En lengua materna (L1), antes de aprender a leer, el niño conoce miles de palabras de forma oral, cosa que no ocurre en al iniciar el proceso de lectura en lengua extranjera (L2), situación en la cual

los aprendices de L2 realmente no se pueden dar el lujo de esperar varios años para construir su conocimiento lingüístico antes de comenzar a leer, así que deben desarrollar recursos lingüísticos al mismo tiempo de desarrollan habilidades de comprensión lector. (Grabe, 2009, p. 130)

Esta dificultad se manifiesta en el aula de clase en que el desconocimiento de vocabulario provoca también que el lector use en forma frecuente el diccionario, lo cual provoca que olvide lo leído y tenga que volver a leer, haciendo que la lectura sea un proceso lento, poco dinámico y poco fructífero.

La competencia lingüística en lengua materna (L1) puede, como lo indica la Hipótesis del Umbral Lingüístico, interferir negativa o positivamente en la lectura en lengua extranjera (L2). Cuando su interferencia es positiva, permite que el lector reconozca similitudes entre ambas lenguas, como en el caso de los cognados, y pueda seguir su proceso de lectura; cuando su interferencia es negativa, el lector percibe falsas similitudes que asume como

ciertas (como sucede con los falsos cognados), lo cual lo desvía del camino hacia una comprensión eficaz.

La lectura comprensiva de textos en lengua extranjera también puede verse afectada, según López y Séré (2001) por aspectos afectivos como la actitud del lector hacia la actividad de lectura, su interés por el tema presentado y la carga afectiva que encierran ciertas palabras. Como actitud se considera la aceptación o el rechazo hacia la lectura; por esta razón, la lectura debe tener en cuenta significativas para el lector, mucho más si está escrito en otra lengua. El tema del texto es clave para despertar o no el interés del lector “ese interés le sirve de apoyo y favorece la comprensión del texto” (López & Séré, 2001, p. 43). Del interés que sienta el lector depende la activación de conocimientos previos sobre el tema del texto, lo cual es clave para lograr la comprensión y para seguir o no leyendo.

Existen otros factores que generan dificultades en la comprensión de textos. El primero se relaciona con el texto en cuanto a su organización, el grado de complejidad del lenguaje presentado en él y el tema desarrollado que debe estar relacionado con el contexto social y cultural del lector.

El contexto socioeconómico y familiar también influye en que el lector desarrolle o no las estrategias necesarias para abordar comprensivamente un texto.

El nivel socioeconómico de los padres y la familia; los valores y actitudes de la familia y de un grupo social más amplio; el nivel educativo de los padres; la interacción entre padre e hijos; los recursos de lectoescritura disponibles en casa, en la comunidad y en las escuelas; la preparación de los profesores; y las políticas y prácticas de las instituciones educativas de todo tipo. (Grabe, 2009, p.156)

Nuestra sociedad se encuentra estratificada en clase baja, clase media y clase alta; dicha discriminación económica y social también genera cierta discriminación hacia un aprendizaje de calidad de la segunda lengua. Los niños pertenecientes a familias con bajos ingresos parecen llevar la peor parte, pues ven limitada su experiencia lectora, pues “la pobreza y la poca educación de los padres se relacionan con dificultades en el desarrollo y el aprendizaje de los niños” (Schunk, 1997, p. 466). Al existir bajos ingresos, las oportunidades de adquirir material de lectura son escasas, y esto, unido al bajo nivel educativo de los padres hace que

en la familia no exista amplitud de vocabulario a la hora de expresarse ni existan espacios para que los niños observen leer a sus padres ni para que éstos últimos lean con ellos.

La lectoescritura de un niño surge como resultado de la interacción entre el desarrollo cognitivo y un ambiente de apoyo que estimule la exploración y el compromiso. El ambiente de apoyo incluye tempranas experiencias con el lenguaje oral y escrito, observación de experiencias de lectura y escritura de los demás e interacción con textos escritos. (Grabe, 2009, p. 157)

Al no existir un contacto frecuente con material de lectura se limita la oportunidad de tener conocimientos, lo que se verá reflejado más adelante en el desarrollo de la competencia lectora.

En clase media y alta existen mayores oportunidades de lectura, pues mejoran los ingresos y, con ellos hay mayor oportunidad de acceder a material de lectura, situación posibilitada también por un mayor nivel educativo de los padres que genera que posean mayores expectativas en cuanto a la educación de sus hijos, lo cual motiva a sus hijos a aprender. Sin embargo, los niños pertenecientes a familias de clase alta disponen de mejores oportunidades para interactuar en una lengua extranjera desde el inicio de su proceso educativo, porque pueden disfrutar de una formación bilingüe a la que los demás niños no pueden acceder por el tema de costos. Además, la motivación por aprender otro idioma es mayor porque tienen mayores oportunidades de ir al extranjero. De ahí que los colegios privados de élite obtengan resultados superiores en la prueba de Inglés SABER 11 y mantengan una enorme ventaja con respecto al desempeño de los estudiantes pertenecientes a colegios oficiales.

La comprensión de lectura es un proceso complejo por sí mismo que requiere del conocimiento de la realidad, de la lengua y de la experiencia continua con material de lectura. En lengua extranjera, se hacen más evidentes las falencias en estos aspectos que se ven favorecidas por condiciones de tipo social, económico y familiar, pero es necesario determinar en qué medida influyen en el desarrollo y aplicación de estrategias de lectura en nuestro contexto, pues no existen investigaciones concluyentes en Colombia.

Para identificar el uso de estrategias de lectura en lengua extranjera, a nivel metacognitivo, se dispone la prueba SORS (Survey of Reading Strategies) como instrumento de medición, de la cual existe evidencia de su utilización en estudiantes universitarios. La prueba SORS

fue ideada por Kouider Mokharti y Rav Sheorey (2002) con el fin de identificar el nivel de conciencia metacognitiva y la percepción del uso de estrategias de lectura en adolescentes y adultos mientras leen textos académicos en Inglés; está conformada por 30 ítems organizados alrededor de tres tipos de estrategias a evaluar: globales, de resolución de problemas, y de apoyo. Las estrategias globales se refieren a las acciones que realiza el lector antes de leer el texto para monitorear su lectura, como “tener un propósito de lectura, observar previamente la longitud y organización del texto, o usar ayudas tipográficas y tablas y figuras” (Mokhtari & Sheorey, 2002, p. 4). Las estrategias de resolución de problemas se enfocan a las acciones y procedimientos que realiza el lector para solucionar problemas de comprensión mientras lee. Entonces, el lector puede, “ajustar la velocidad de lectura según la dificultad del texto, adivinar el significado de palabras desconocidas y releer el texto para mejorar la comprensión” (Mokhtari & Sheorey, 2002, p.4). Finalmente, las estrategias de apoyo hacen referencia a las técnicas a las que acude el lector para comprender mejor, como “usar el diccionario, tomar notas, subrayar o destacar información textual” (Mokhtari & Sheorey, 2002, p.4).

Jorge Ramírez y Silvia Pereira adaptaron la prueba SORS para ser aplicada a estudiantes aprendices de inglés como lengua extranjera cuya lengua materna es el español, específicamente a estudiantes universitarios venezolanos, tras verificar su validez y confiabilidad. Esta adaptación se denomina “Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés”, o prueba CELI, está compuesta por 24 ítems y evalúa las mismas estrategias planteadas en la prueba SORS. Sus autores dan los siguientes datos de confiabilidad de la prueba:

- Consistencia interna alfa de Cronbach (α): de 0,79.
- Alfa para el factor I: 0,70, para el factor II: 0,62 y para el factor III: 0,71.

El cuestionario, tipo encuesta, es otro instrumento que facilita la recolección de datos para ser analizados a la luz de las variables que se desea medir alrededor de un problema de investigación. Normalmente consta de preguntas abiertas o cerradas que deben reflejar de forma clara y precisa el punto de vista de los encuestados; además deben ser dispuestas de tal manera que permita la realización de una tabulación y un análisis adecuados, para posteriormente realizar la discusión sobre dichos datos.

Aspecto Metodológico

Tipo de Investigación

La investigación será realizada con base en el enfoque cuantitativo, mediante un diseño descriptivo, por cuanto es necesario hacer una medición del nivel de estrategias de lectura, a nivel metacognitivo, aplicadas en la lectura de textos en inglés y de los factores socioeconómicos y familiares que inciden en éste. Las variables a considerar son: a) estrategias usadas en la lectura de textos en inglés a partir de cuestionario CELI y b) factores socioeconómicos y familiares que inciden en el uso de las estrategias mencionadas. El diseño descriptivo permite definir en qué medida los factores socioeconómicos y familiares, especialmente, inciden en el nivel de aplicación de estrategias de lectura de los estudiantes que componen la muestra cuando se enfrentan a textos en inglés, y si ello depende de la edad, el sexo, y la procedencia de los estudiantes, del nivel de escolaridad de sus padres y el apoyo de éstos en la realización de tareas, el número de libros en cada hogar y su actitud hacia la lectura de textos en inglés, así como sus expectativas a un futuro inmediato.

Se partió de la observación cuantitativa como técnica de recolección de datos necesarios para medir el desempeño de los estudiantes en cuanto al uso de estrategias de lectura de textos en Inglés. Para ello se hizo uso del cuestionario CELI (Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés) que es una adaptación al español del test SORS (Survey of Reading Strategies), diseñado por Mokhari y Reichard para medir la conciencia metacognitiva y el uso estrategias de lectura en textos académicos por parte de estudiantes, adolescentes y adultos, de inglés como segunda lengua.

El Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés fue adaptado por Silvia I. Pereira R. y Jorge J. Ramirez L, en el año 2002, para hacer un diagnóstico de las estrategias utilizadas por estudiantes que iniciaban estudios universitarios y estudiaban inglés como lengua extranjera. Este cuestionario está compuesto por 24 ítems agrupados en tres categorías de estrategias: Estrategias Globales (GLOB), Estrategias de Resolución de Problemas (PROB) y Estrategias de Apoyo (APO). Los autores fundamentan la validez del instrumento en que los ítems están debidamente fundamentados teóricamente y fue evaluado por jueces expertos.

En segundo lugar, se aplicó una encuesta diseñada por la docente investigadora con la cual se buscó recolectar información relacionada con los aspectos socioeconómicos y familiares mencionados previamente. Ésta se compone de 8 puntos con preguntas cerradas, de las cuales los puntos 2 a 8 son de opción múltiple, para permitir una mejor tabulación de las respuestas seleccionadas por los estudiantes. En el primer punto de la encuesta se buscó recolectar datos como sexo, edad, lugar de residencia, estrato socioeconómico y personas con quien vive en casa cada estudiante. En el segundo punto se indagó acerca del nivel de escolaridad de los padres de los estudiantes, indicando si habían iniciado y/o terminado en especial, la primaria y la secundaria, o no sabían leer ni escribir. En el tercer punto se indagó por el acompañamiento que reciben a la hora de hacer tareas, dando como opciones de respuesta: padres, hermanos u otros. En el cuarto punto se quiso establecer la cantidad de libros presentes en cada hogar en tres rangos: ninguno, menos de 20 o más de 20. En el quinto punto se les pidió información sobre qué materiales impresos que leen en el tiempo libre (libros, revistas, periódicos u otros). En el sexto punto se indagó sobre su gusto por la lectura en inglés u otros idiomas. En el séptimo punto se quiso conocer su percepción ante los textos presentados en clase de inglés, si los consideraban interesantes, complicados, extensos y tediosos, agradables y comprensibles, o para nada interesantes, con las opciones de selección Siempre, A veces y Nunca. Por último, en el octavo punto, se les cuestionó sobre sus expectativas en el futuro inmediato, como seguir estudios superiores, continuar trabajando en el campo, cambiar su forma de vida, conformar una familia, y se les dio la opción “No lo he pensado. La confiabilidad de este instrumento radica en que no hubo problemas por parte de los estudiantes para abordar las preguntas y el tiempo para diligenciarlo no fue extenso (máximo 10 minutos)

Línea de investigación: Argumentación, Pedagogía y Aprendizaje. La argumentación se establece en la lectura cuando el lector asume una posición crítica ante el autor y ante el texto, es el máximo nivel de lectura comprensiva. La adecuada utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas permiten alcanzar este nivel, por tanto a partir de la identificación de las estrategias de lectura de textos en Inglés y de los factores socioeconómicos que inciden en su uso, se iniciará el camino para definir estrategias de enseñanza que contribuyan a mejorar el nivel de comprensión lectora de estos textos y también el aprendizaje del Inglés, ya que la lectura es fuente de conocimiento.

Fases de la Investigación

El siguiente cronograma recopila las actividades realizadas desde la observación del problema, pasando por aquellas realizadas en el Seminario de Trabajo de Investigación y terminando con aquellas relacionadas con la realización del estudio en la parte práctica y la presentación del informe final. Se explicarán las fases más relevantes en el estudio.

<i>ACTIVIDAD</i>	FEBR	MARZO	MAYO	AGOSTO	SEPT	OCT
Observación de desempeño en lectura.	5				25	
Formulación del problema		16				
Exploración y elaboración del marco teórico			3			
Diseño metodológico			10			
Definición alcance de la propuesta y resultados esperados			24			
Ampliación del Marco Teórico				31		
Planificación de la investigación					8	
Aplicación cuestionario CELI					25	
Aplicación encuesta						1
Tabulación y análisis de resultados						2-5
Redacción discusión, conclusiones y recomendaciones						6-8
Presentación informe final						8

Observación de desempeño en lectura de textos en Inglés

Durante el transcurso del año 2014 se evidenció la existencia de problemas de comprensión de textos en Inglés, en actividades como en la realización de ejercicios gramaticales, el seguimiento de instrucciones, el desarrollo de evaluaciones escritas (en las que deben comprender oraciones independientes y un texto) y talleres de lectura comprensiva. Desde febrero del presente año se siguió observando esta situación, se notó cierto avance, pero aún algunos estudiantes no reconocían información literal.

Planificación de la investigación

Con la previa autorización de las directivas del colegio, el día 25 de septiembre a las 9:30 de la mañana se aplicó el Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés (CELI), en medio físico, a los 27 estudiantes que integran el curso 10-3, al mismo tiempo. Se les indicó que las respuestas dadas no se tendrían en cuenta como calificación en la materia de Inglés, sino que

en cambio, con sus respuestas honestas contribuirían en la realización de una investigación dirigida a detectar sus estrategias de lectura aplicadas en la lectura de textos en Inglés.

Ítems	Nunca o casi nunca	Ocasionalmente	De vez en cuando (50%)	Por lo general	Siempre o casi siempre
Antes de comenzar a leer, hago una revisión del texto para ver de qué se trata.	1	2	3	4	5
Hago uso de mi conocimiento previo sobre el tema para comprender mejor lo que leo.	1	2	3	4	5
Mientras leo, hago anotaciones a fin de comprender mejor la lectura.	1	2	3	4	5
Cuando leo, lo hago despacio y cuidadosamente para asegurar mi comprensión del texto.	1	2	3	4	5
Antes de comenzar a leer, reviso el texto para identificar sus características (tamaño y organización)	1	2	3	4	5
Cuando leo y me desconcentro, trato de retomar el texto de nuevo.	1	2	3	4	5
Cuando leo, subrayo o remarco información en el texto para recordarla mejor.	1	2	3	4	5
Ajusto mi velocidad de lectura al nivel de dificultad del texto.	1	2	3	4	5
Cuando leo, decido qué partes voy a leer con más cuidado y cuáles voy a ignorar.	1	2	3	4	5
Cuando leo, anoto palabras claves del contexto para entender mejor el texto.	1	2	3	4	5
Cuando leo y el texto se me hace difícil, presto más atención a lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5
Algunas veces me detengo y anoto ideas importantes de lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5
Cuando leo, consulto material de apoyo (ej. el diccionario) para tratar de entender mejor la lectura.	1	2	3	4	5
Cuando leo, parafraseo (repito las ideas con mis propias palabras) para comprender mejor el texto.	1	2	3	4	5
Cuando leo, analizo los dibujos y gráficos que aparecen en el texto para comprender mejor el texto.	1	2	3	4	5
Cuando leo, utilizo señales tipográficas (signos, caracteres, etc.) para identificar información relevante en el texto.	1	2	3	4	5
Reviso el texto de arriba a abajo para encontrar la relación entre sus ideas.	1	2	3	4	5
Antes de comenzar a leer, trato primero de adivinar de qué se trata el texto.	1	2	3	4	5
Cuando el texto se me hace difícil, lo releo para entenderlo mejor.	1	2	3	4	5
Me hago preguntas acerca del texto que me gustaría saber responder.	1	2	3	4	5
Reviso para ver si mis predicciones sobre el contenido del texto eran ciertas o falsas.	1	2	3	4	5
Cuando leo, trato de adivinar el significado de palabras o frases desconocidas tomando en cuenta el contenido del texto.	1	2	3	4	5
Cuando leo, traduzco palabras y frases del inglés a mi lengua materna para comprender mejor el texto.	1	2	3	4	5
Cuando leo, pienso en mis conocimientos del tema en ambas lenguas: mi lengua materna e inglés.	1	2	3	4	5

Figura 1. Cuestionario CELI. Nota: Tomada de Ramírez L, J. & Pereira R, S. (2006).

Los estudiantes dieron respuesta a cada uno de los 24 ítems que componen el cuestionario, seleccionando una respuesta por ítem, de conformidad con la escala Likert en que está estructurado este instrumento, cuyas opciones de respuesta son: Nunca o casi nunca, con valor de 1; Ocasionalmente, con valor de 2; De vez en cuando (50%), con valor de 3; Por lo general, con valor de 4; y Siempre o casi siempre con valor de 5.

Posteriormente, el día 1 de octubre se realizó la encuesta dirigida a recolectar datos de tipo socioeconómico y familiar, en medio físico, a los mismos estudiantes, al mismo tiempo. No hubo dificultades en el desarrollo de la encuesta; le tomó a los estudiantes entre 5 y 10 minutos completarla.

En ambos instrumentos de recolección de datos se le solicitó a los estudiantes que pusieran el número de su código en la lista oficial de estudiantes de grado 10-3, en vez de su nombre, como una forma de mantener la confidencialidad de los participantes.

Recolección de los datos

Los resultados obtenidos en el cuestionario CELI fueron consignados en hojas de registro, especificando el nivel obtenido por cada estudiante en cada estrategia y en el total de estrategias de lectura (TEL). Los resultados de la encuesta también fueron consignados en hojas de registro..

Análisis de los datos

Se realizó un análisis descriptivo de los datos relacionados con el nivel de estrategias de cada estudiante al abordar textos en inglés, representados en forma porcentual y gráfica. El programa Excel fue seleccionado para realizar los cálculos de media, desviación estándar y varianza. También se analizó la información recolectada sobre los factores socioeconómicos y familiares mencionados, se organizó en tablas y se representó en porcentajes y gráficos; estos datos fueron contrastados con los resultados de la prueba CELI, por medio de tablas cruzadas.

Elaboración del informe

Con base en los resultados obtenidos se estableció el nivel de estrategias de lectura en el que se encuentran los estudiantes cuando leen textos en inglés y qué factores socioeconómicos y familiares inciden en dicho desempeño lector, y por ende, en el nivel de comprensión de los estudiantes, Será el inicio para adoptar estrategias en intervenciones

posteriores en los estudiantes que conforman la población y en los demás estudiantes de la institución.

Población y Muestra

La población está conformada por estudiantes que cursan grado décimo en la Institución Educativa Simón Bolívar de Soracá, Boyacá. Sus edades oscilan entre los 14 y los 18 años, pertenecen a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, y, en su mayoría, proceden del sector rural; actualmente, se encuentran matriculados en la institución desde febrero de 2015. Este universo se encuentra representado por los estudiantes del grado 10-3, porque con ellos es factible comprobar las dificultades en comprensión lectora y los factores que inciden en tal situación.

La muestra comprende 27 estudiantes que conforman el grado 10-3, para lo cual se empleó el método de muestreo no probabilístico (muestra dirigida), pues representan una problemática que es común a los estudiantes de grado décimo, como es el bajo desempeño de la mayoría de estudiantes en actividades de comprensión lectora y, por ende, en su rendimiento académico. A partir de los datos obtenidos se tendrá un punto de inicio para elaborar una propuesta de intervención que garantice un mejor abordaje de la lectura de textos en inglés en el grado en cuestión, a mediano plazo.

Para determinar el tamaño de la muestra se empleó la fórmula,

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

donde

n = tamaño de la muestra que se va a calcular,

N = tamaño del universo (27 estudiantes)

Z_{α} = 1.96 al cuadrado (cuando se desea un nivel de confiabilidad del 95%)

p = proporción esperada

d = margen de error (5%)

Para hacer el cálculo se empleó la calculadora del blog Netquest, que arrojó el tamaño de la muestra recomendado es de 26 estudiantes, para una confiabilidad del 95% y un margen de error del 5%.

27	TAMAÑO DEL UNIVERSO Número de personas que componen la población a estudiar.	5	MARGEN DE ERROR Menor margen de error requiere mayores muestras.
50	HETEROGENEIDAD % Es la diversidad del universo. Lo habitual suele ser 50%.	95	NIVEL DE CONFIANZA Cuanto mayor sea el nivel de confianza, mayor tendrá que ser la muestra. Lo habitual suele ser entre el 95% y el 99%.

CALCULAR

EL TAMAÑO MUESTRAS RECOMENDADO ES

26

Recursos

Materiales: Hojas de registro, cuestionario CELI y encuestas, en medio físico; acceso a libros e internet

Humanos: Estudiantes del grado 10-3, docente investigador y tutor asesor del trabajo de investigación.

Financieros: \$100.000

Resultados

Resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario CELI

El cuestionario CELI fue el instrumento utilizado para recolectar información sobre el nivel de estrategias empleada por los estudiantes cuando leen textos en inglés. Fue aplicado el 25 de septiembre y para ello, en primer lugar se le dio una copia del cuestionario a los estudiantes y se les explicó el propósito de éste y la forma de seleccionar cada opción presentada en una escala Likert relacionada con cada una de las 24 estrategias seleccionadas dentro del cuestionario; las opciones de respuesta son: 1= Nunca/casi nunca, 2= Ocasionalmente, 3= De vez en cuando, 4= Por lo general, y 5= Siempre/ casi siempre. Hubo dificultades en la comprensión de algunos enunciados, razón por la cual fueron explicados uno por uno. A continuación, la descripción general del cuestionario CELI.

ESTRATEGIAS EVALUADAS	QUE MIDE	ÍTEMES
GLOBALES	Análisis global del texto	1,5,8,9,17,18,21,22
DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Acciones para solucionar dificultades de comprensión ofrecidas por el texto.	4,6,11,13,19,23,24
DE APOYO	Técnicas y recursos usados como apoyo a la comprensión textual.	2,3,7,10,12,14,15,16,20

Los datos fueron registrados en hojas de Excel en las cuales se realizó el cálculo de los promedios individuales y generales en cada una de las estrategias evaluadas, así:

Para calcular el promedio de la Estrategia Global se procedió a sumar las respuestas dadas a los enunciados 1, 5, 8, 9, 17, 18, 21 y 22 y se dividió por el total de enunciados incluidos, en este caso 8. Para calcular el promedio de la Estrategia de Resolución de problemas se sumaron las respuestas dadas a los enunciados 4, 6, 11, 13, 19, 23 y 24 y el resultado se dividió por 7. Para calcular el promedio de la Estrategia de Apoyo, se sumaron las respuestas dadas a los enunciados 2, 3, 7, 10, 12, 14, 15, 16 y 20, para ser dividido el resultado por 9. Cada promedio indica cuál o cuáles estrategias emplea más cuando lee textos en inglés. Finalmente, el porcentaje total (TEL), que indica la frecuencia con que cada estudiante usa estrategias de lectura al leer textos en inglés, se extrajo al sumar los promedios de las tres

estrategias analizadas y el resultado se dividió por 24. En la siguiente tabla se presentan los datos obtenidos en cuanto a uso de estrategias, tras realizar los procedimientos señalados.

Tabla 1 Nivel de estrategias de lectura de inglés de cada estudiante

ESTUDIANTE	ESTRATEGIAS DE LECTURA GLOBALES	ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	ESTRATEGIAS DE APOYO	TOTAL DE ESTRATEGIAS DE LECTURA
1	2.8 (MEDIO)	3.7 (ALTO)	2.8 (MEDIO)	3.1
2	3.1 (MEDIO)	3.7 (ALTO)	2.5 (MEDIO)	3.1
3	3,5 (ALTO)	4 (ALTO)	3.1 (MEDIO)	3.5
4	2.6 (MEDIO)	4.1 (ALTO)	2.1 (MEDIO)	2.9
5	1.6 (BAJO)	3.2 (MEDIO)	2.3 (BAJO)	2.3
6	4.3 (ALTO)	4.2 (ALTO)	4 (ALTO)	4.1
7	3.1 (MEDIO)	2.4 (BAJO)	2.8 (MEDIO)	2.7
8	3.2 (MEDIO)	2.8 (MEDIO)	1.8 (BAJO)	2.6
9	2.2 (BAJO)	2.2 (BAJO)	2.2 (BAJO)	2.2
10	1.8 (BAJO)	3.5 (ALTO)	2.8 (MEDIO)	2.7
11	2.3 (BAJO)	2.5 (MEDIO)	2.2 (BAJO)	2.3
12	2.7 (MEDIO)	3 (MEDIO)	3 (MEDIO)	2.9
13	2.8 (MEDIO)	3.2 (MEDIO)	2.6 (MEDIO)	2.8
14	3.3 (MEDIO)	3.7 (ALTO)	2.5 (MEDIO)	3.1
15	2.5 (MEDIO)	4.1 (ALTO)	3.2 (MEDIO)	3.2
16	2.6 (MEDIO)	3.5 (ALTO)	3 (MEDIO)	3
17	2 (BAJO)	3.5 (ALTO)	2.6 (MEDIO)	2.7
18	3.8 (ALTO)	3.7 (ALTO)	3.2 (MEDIO)	3.5
19	4.1 (ALTO)	4.2 (ALTO)	3 (MEDIO)	3.7
20	4.1 (ALTO)	4.2 (ALTO)	3.8 (ALTO)	4
21	3.6 (ALTO)	3.8 (ALTO)	3.7 (ALTO)	3.7
22	3 (MEDIO)	3.5 (ALTO)	3.3 (MEDIO)	3.2
23	3.3 (MEDIO)	4.7 (ALTO)	3.2 (MEDIO)	3.7
24	3.2 (MEDIO)	3.2 (MEDIO)	2.6 (MEDIO)	3
25	2.8 (MEDIO)	3 (MEDIO)	3.1 (MEDIO)	2.9
26	2.5 (MEDIO)	3.5 (ALTO)	1.8 (BAJO)	2.6
27	3.7 (ALTO)	5 (ALTO)	3.6 (ALTO)	4.1
MEDIA	3.0	3.6	2.8	3.1
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	0.69	0.67	0.59	0.5
VARIANZA	0.28	0.48	0.44	0.35

Los puntajes entre 3.5 o más se catalogan en nivel alto, entre 2.5 y 3.4 nivel medio, y 2.4 o menos se catalogan en nivel bajo. Los resultados presentados en la Tabla 1 están representados porcentualmente de la siguiente manera:

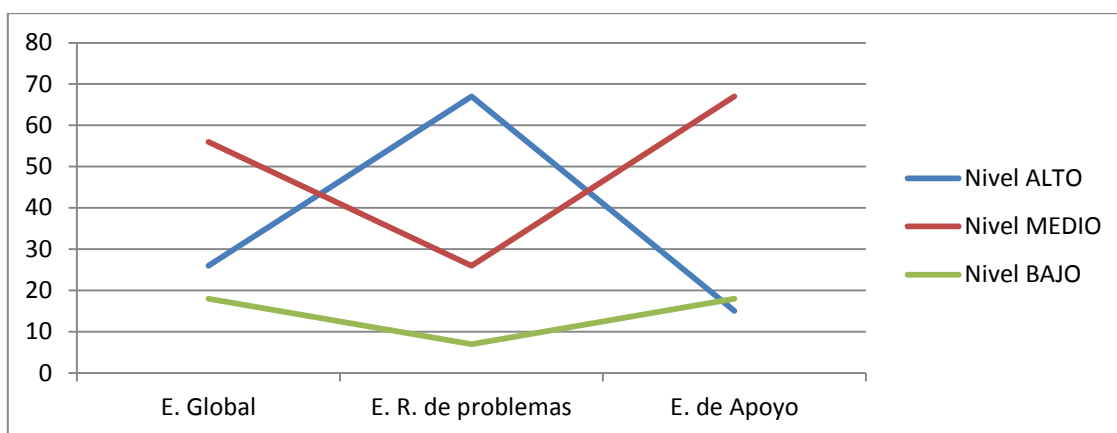


Figura 2. Porcentajes Estrategias Globales, de Resolución de Problemas y de Apoyo

Los datos indican que la mayoría de estudiantes (56%) que conforman la muestra utilizan estrategias globales de lectura a un nivel medio cuando leen textos en inglés. El 18% muestra no hacer un uso satisfactorio de esta estrategia y el 26% se encuentra en un nivel alto en cuanto al empleo de estas estrategias, lo que les permite tomar acciones previas a la lectura, como, por ejemplo, identificar el tema a partir de marcadores textuales, gráficas e imágenes.

En cuanto a la estrategia de resolución de problemas, la mayoría de los estudiantes (67%) muestran un nivel alto en cuanto a su aplicación en textos en inglés, seguidos por un 26% en nivel medio y un 7% en nivel bajo. Estos porcentajes reflejan que la mayoría de estudiantes tratan de dar solución a las dificultades que encuentran para comprender un texto en inglés.

En cuanto a las estrategias de apoyo, la mayoría de estudiantes (67%) emplean dichas estrategias a un nivel medio, 18% a un nivel bajo, y solamente el 15% lo hace a un nivel alto que son quienes tienen facilidad para acudir a técnicas que les permiten ir comprendiendo el texto como, por ejemplo, hacer anotaciones mientras leen.

Al establecer el nivel de estrategias en general (Total de Estrategias de Lectura), se obtuvieron los siguientes resultados:

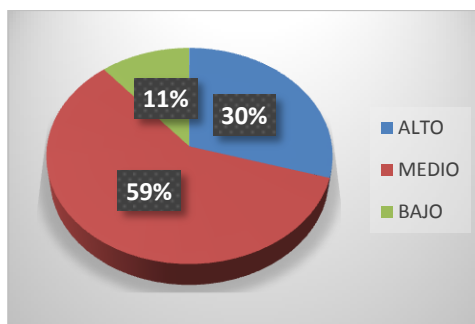


Figura 3. Porcentajes Total de Estrategias de Lectura (TEL)

La mayor parte de los estudiantes (59%) se encuentra en un nivel medio en cuanto a utilización de estrategias de lectura al leer textos en inglés, lo que muestra que pueden presentar algunas dificultades de comprensión, las cuales aumentan para el 11% de los estudiantes que se encuentran en nivel bajo. Solamente el 30% de los estudiantes muestra que tiene mayores probabilidades de comprender un texto en inglés.

Resultados obtenidos a partir de la aplicación de la encuesta

La encuesta hace parte de una prueba piloto y fue aplicada el 1 de octubre en el aula de clase. Cada estudiante recibió la encuesta en medio físico, la cual fue contestada en un tiempo máximo de 10 minutos. Se explicó el objetivo de la encuesta y el procedimiento a seguir. El compendio de respuestas a cada punto de la encuesta fue almacenada en hojas de registro; luego, los resultados relacionados con cada aspecto en cuestión fueron comparados en tablas cruzadas, como las que se presentan al inicio de la presentación de resultados referentes a cada aspecto estudiado.

La encuesta está conformada por 8 puntos preguntas cerradas, de las cuales los puntos 2 a 8 de opción múltiple para facilitar su tabulación. En el primer punto de la encuesta se recolectaron datos como sexo, edad, lugar de residencia, estrato socioeconómico y personas con quien vive en casa. En el segundo punto se buscó información sobre el nivel de escolaridad de los padres de los estudiantes, indicando si habían iniciado y/o terminado en especial, la primaria y la secundaria. En el tercer punto se indagó por el acompañamiento que reciben a la hora de hacer tareas, de lo cual se asume su nivel de independencia y confianza para solucionar dificultades propias de éstas. En el cuarto punto se buscó información sobre el número de libros en cada hogar en tres rangos: ninguno, menos de 20 o más de 20, con el fin de determinar la familiaridad con textos de lectura. En el quinto punto se les pidió

información sobre qué leen en el tiempo libre (libros, revistas, periódicos u otros), para conocer si realizan lectura extensiva y gustan de leer. En el sexto punto se indagó sobre su gusto por la lectura en inglés u otros idiomas, en orden a identificar ésta como causa o consecuencia del bajo nivel de lectura comprensiva. En el séptimo punto se quiso conocer su percepción ante los textos presentados en clase de inglés, para identificar si éstos eran causa directa del nivel de lectura. Por último, en el octavo punto, se les cuestionó sobre sus expectativas en el futuro inmediato, para conocer si tienen motivación por seguir estudios superiores, ya que la lectura en inglés será indispensable y, con ello, el uso de estrategias. La confiabilidad de este instrumento radica en que no hubo problemas por parte de los estudiantes para abordar las preguntas.

Caracterización de los estudiantes que conforman la muestra

En cuanto a la edad, la muestra presenta la siguiente distribución:

Tabla 2 Edades de los estudiantes que conforman la muestra

EDAD (EN AÑOS)	NÚMERO DE ESTUDIANTES	%
14	2	7.4
15	11	40.7
16	9	33.3
17	3	11.1
18	2	7.4

La mayoría de los estudiantes que conforman la muestra (40.7%) tienen 15 años de edad, le siguen el 33.3% con 16 años de edad, el 11.1% con 17 años de edad y, casualmente a la menor edad (14) y la mayor edad (18) les corresponde el 7.4%, cada una.

En cuanto al estrato se recolectaron los siguientes datos:

Tabla 3 Estrato al que pertenecen los estudiantes que conforman la muestra

ESTRATO	NÚMERO DE ESTUDIANTES	%
1	3	11.1
2	18	66.6
3	3	11.1
No respondió	4	14.8

Los estudiantes en su gran mayoría (66.6%) pertenecen al estrato 2, mientras que el 11.1% pertenece al estrato 1 y el 11.1% al estrato 3. El 14.8% no completó este dato en la encuesta.

Tabla 4 Distribución de la muestra por sexo

SEXO	NÚMERO DE ESTUDIANTES	
	NÚMERO DE ESTUDIANTES	%
FEMENINO	10	37
MASCULINO	17	62.9

En lo que respecta al sexo, los datos recolectados indican que el número de hombres es mayor entre los estudiantes que conforman la muestra, pues representa el 62.9%, frente al 37% de mujeres.

Tabla 5 Distribución de los estudiantes según el sector en que viven

SECTOR	NÚMERO DE ESTUDIANTES	
	ESTUDIANTES	%
RURAL	21	77.7
URBANO	6	22.2

La mayor parte de los estudiantes (77.7%) viven en la parte rural del municipio, mientras que el 22.2% lo hace en la parte urbana.

En cuanto a las personas con quien viven los estudiantes, la mayoría lo hace con sus padres (77.7%), el 7.4% con padrastro y madre, el 7.4% con madre, el 3.7% con sus abuelos y el 3.7% no respondió.

Tabla 6 Personas con quienes viven los estudiantes en casa

PERSONAS CON QUIENES VIVE	FRECUENCIA	%
PADRE Y MADRE	21	77.7
PADRASTRO Y MADRE	2	7.4
MADRE	2	7.4
ABUELOS	1	3.7
NO RESPONDIÓ	1	3.7

Sobre el nivel de escolaridad de los padres de los estudiantes se recogieron los siguientes datos:

Tabla 7 Nivel de escolaridad de los padres

NIVEL DE ESCOLARIDAD	PADRE	%	MADRE	%
No lee ni escribe	1	3.7		
No terminó la primaria	7	25.9	7	25.9
Terminó la primara	7	25.9	7	25.9
No terminó la secundaria	8	29.6	8	29.6
Terminó secundaria	4	14.8	5	18.5
TOTAL	27	100	27	100

La mayoría de padres (29.6%) y la mayoría de madres (29.6%) han iniciado estudios de secundaria, pero no los han terminado; solamente el 14.8% de los padres y el 18.5% de las madres son bachilleres. Los porcentajes son iguales al 25.9% para los padres y madres que no terminaron primaria y los que sí lo hicieron.

En cuanto al número de libros en casa, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 8 Número de libros por hogar

NÚMERO DE LIBROS	FRECUENCIA	%
NINGUNO	1	3.7
MENOS DE 20	14	51.8
MÁS DE 20	12	44.4

El 51.8% de los estudiantes disponen de menos de 20 libros en el hogar, lo que les ofrece menos posibilidades de entrar en contacto con la lectura frente al 44.4% de los estudiantes que tiene a disposición más de 20 libros en el hogar.

Los siguientes son los resultados acerca del apoyo que reciben los estudiantes en la realización de tareas:

Tabla 9 Apoyo que reciben los estudiantes en la realización de tareas

PERSONA(S)	FRECUENCIA	%
NADIE (SOLO)	15	55.6
PADRES	5	18.5
HERMANOS	5	18.5
OTROS	2	7.4

El 55.6% de los estudiantes realiza las tareas solo, lo que denota mayor autonomía a poco acompañamiento; el 18.5% de los estudiantes recibe ayuda de sus padres, el 18.5% recibe ayuda de sus hermanos y el 7.4% recibe ayuda de otras personas para hacer las tareas.

Tabla 10 Lectura en el tiempo libre

LEE	FRECUENCIA	%
LIBROS	12	44.4
PERIÓDICOS	9	33.3
REVISTAS	1	3.7
OTROS	2	7.4
NO LEE	3	11.1

La mayoría de los estudiantes expresa leer en su tiempo libre. La mayoría se inclina por leer libros (44.4%), en segundo lugar se encuentran los periódicos (33.3%), les siguen las revistas (3.7%), otros (lectura en Internet, historietas) con el 7.4%, y finalmente el 11.1% no lee en su tiempo libre.

En lo relacionado con su gusto por la lectura en Inglés o en otros idiomas, los estudiantes expresaron lo siguiente:

Tabla 11 Gusto por la lectura en Inglés u otro idioma

	FRECUENCIA	%
LE GUSTA LEER EN INGLÉS	11	40.7
NO LE GUSTA LEER EN INGLÉS	15	55.5
LE GUSTA LEER EN OTRO IDIOMA	1	3.7

A la mayoría de estudiantes no les gusta leer textos en Inglés, mientras que al 40.7% sí le gusta y al 3.7% gusta por la lectura en otro idioma.

Tabla 12 Percepción ante las lecturas presentadas en la clase de Inglés

LAS LECTURAS SON	SIEMPRE	%	A VECES	%	NUNCA	%
CON TEMAS INTERESANTES	15	55.5	12	44.4		
COMPLICADAS PORQUE NO CONOCE EL VOCABULARIO			16	59.2	11	40.7
EXTENSAS Y TEDIOSAS			3	11.1	24	88.8
CORTAS, AGRADABLES Y COMPRENSIBLES	20	74	7	25.9		
PARA NADA INTERESANTES			3	11.1	24	88.8

A partir de los datos recolectados que la percepción hacia las lecturas presentadas en clase de inglés es positiva por parte de los estudiantes. El 55.5% de los estudiantes piensa que las lecturas tratan temas interesantes y el 44.4% dice que a veces. Ante la pregunta de si son extensas o tediosas, el 88.8% opina que nunca lo son, mientras que el 11.1% expresa que a veces. Sobre el ítem de si las lecturas son cortas, agradables y comprensibles, el 74% afirma que siempre son así, frente al 25.9% que considera que a veces lo son. El 88.8% opina que nunca son para nada interesantes y el 11.1% piensa que a veces. El único aspecto que no obtuvo un resultado tan positivo como los anteriores es el referente a si las lecturas son complicadas porque no conoce el vocabulario, a lo que el 59.2% respondió que a veces y el 40.7% respondió que nunca.

Sobre el último aspecto incluido en la encuesta relacionado con las expectativas de los estudiantes a corto plazo los resultados fueron los siguientes:

Tabla 13 Expectativas de mejoramiento académico y/ o económico

EXPECTATIVAS	FRECUENCIA	%
TRABAJAR EN EL CAMPO		
TRABAJAR EN DONDE VIVE		
CAMBIAR DE FORMA DE VIDA	1	3.7
CONTINUAR ESTUDIOS SUPERIORES	26	96.2
CONFORMAR UNA FAMILIA		
NO LO HE PENSADO		

La gran mayoría de los estudiantes (96.2%) desean seguir estudios superiores frente al 3.7% al que no le llama la atención esta opción y, en cambio, expresa que quiere cambiar de forma de vida. Esto indica que la mayoría comprende la importancia de estudiar como forma académica y/o económicamente.

Contraste entre el nivel de estrategias de lectura y los datos recogidos en la encuesta

Relación entre Total de Estrategias de Lectura (TEL), edad, sexo, sector de residencia y estrato

Tabla 14 Contraste entre TEL, edad, sexo, sector de residencia y estrato

ESTUDIANTE	TEL	NIVEL ESTRATEGIAS	EDAD	SEXO	SECTOR RESIDENCIA	ESTRATO
6	4.1	ALTO	15	F	URBANO	2
27	4.1	ALTO	15	F	URBANO	2
20	4	ALTO	18	M	URBANO	NR
19	3.7	ALTO	14	F	RURAL	2
21	3.7	ALTO	15	M	RURAL	1
23	3.7	ALTO	16	F	RURAL	2
3	3.5	ALTO	16	M	RURAL	2
18	3.5	ALTO	16	M	RURAL	2
15	3.2	MEDIO	15	F	RURAL	1
22	3.2	MEDIO	16	M	RURAL	3
1	3.1	MEDIO	15	M	RURAL	2
2	3.1	MEDIO	16	M	RURAL	2
14	3.1	MEDIO	16	M	RURAL	2
16	3	MEDIO	14	F	RURAL	NR
24	3	MEDIO	16	M	RURAL	2
4	2.9	MEDIO	17	M	RURAL	2
12	2.9	MEDIO	15	F	RURAL	NR
25	2.9	MEDIO	16	M	RURAL	2
13	2.8	MEDIO	16	F	RURAL	2
7	2.7	MEDIO	15	M	RURAL	2
10	2.7	MEDIO	15	M	RURAL	1
17	2.7	MEDIO	18	F	RURAL	2
8	2.6	MEDIO	15	M	RURAL	3
26	2.6	MEDIO	17	M	URBANO	2
11	2.3	BAJO	15	F	URBANO	2
5	2.3	BAJO	17	M	URBANO	2
9	2.2	BAJO	15	M	RURAL	NR

ALTO: 3.5 o más

MEDIO: 2.5-3.4

BAJO: 2.4 o menos

NR: No respondió

A partir de los datos recolectados se puede afirmar que la edad ni el estrato afectan de manera importante el nivel de aplicación de estrategias de lectura de textos en inglés. Parece existir una ligera diferencia en cuanto a sexo y sector de residencia.

Tabla 15 Nivel de estrategias alcanzado por hombres y mujeres

NIVEL	MUJERES	HOMBRES
-------	---------	---------

ESTRATEGIAS	No.	%	No.	%
ALTO	4	40	4	23.5
MEDIO	5	50	11	64.7
BAJO	1	10	2	11.7

Según muestra la tabla, las mujeres tienen un mejor desempeño en comprensión de textos en inglés pues el 40% poseen un nivel ALTO frente al 23.5% de los hombres que obtuvieron dicho nivel; además los dos mejores puntajes en TEL son de mujeres. Aunque en el nivel MEDIO se destacan los hombres, en el nivel BAJO también.

El sector de residencia también incide en los resultados obtenidos en uso de estrategias. El desempeño fue ALTO en la mitad de estudiantes que viven en la zona urbana, mientras que la mayoría de estudiantes que poseen desempeño MEDIO viven en la zona rural. Es de notar que fue mayor el porcentaje de estudiantes del sector urbano con nivel BAJO, frente al 50% de estudiantes con desempeño ALTO.

Tabla 16 Nivel de estrategias de lectura según sector de residencia

NIVEL ESTRATEGIAS	SECTOR RURAL		SECTOR URBANO	
	No.	%	No.	%
ALTO	5	23.8	3	50
MEDIO	15	71.4	1	16.6
BAJO	1	4.7	2	33.3

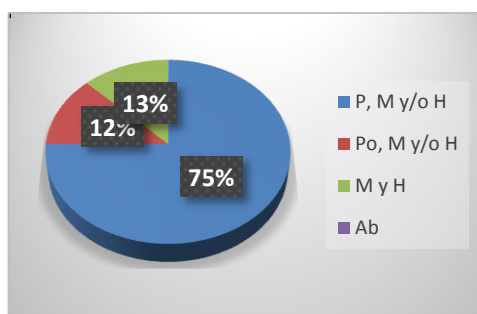
Relación entre el TEL y miembros de la familia con quien vive cada estudiante

Tabla 17 Contraste entre TEL y personas que viven con los estudiantes

ESTUDIANTE	TEL	NIVEL ESTRATEGIAS	PERSONAS CON QUIENES VIVE EN CASA				
			PADRE	MADRE	HERMANO(S)	TÍO	OTRO
6	4.1	ALTO	X	X	X		Abuela
27	4.1	ALTO	X	X			
20	4	ALTO		X	X		
19	3.7	ALTO	X	X	X		
21	3.7	ALTO		X	X		Padrastro

						Abuelos
23	3.7	ALTO	X	X	X	
3	3.5	ALTO	X	X	X	
18	3.5	ALTO	X	X	X	
15	3.2	MEDIO	X	X	X	
22	3.2	MEDIO	X	X		
1	3.1	MEDIO	X	X		
2	3.1	MEDIO	X	X	X	
14	3.1	MEDIO	X	X	X	
16	3	MEDIO	X	X	X	
24	3	MEDIO	X	X		
4	2.9	MEDIO	X	X	X	
12	2.9	MEDIO	X	X		
25	2.9	MEDIO	X	X	X	
13	2.8	MEDIO	X	X	X	
7	2.7	MEDIO	X	X	X	Abuela
10	2.7	MEDIO		X	X	
17	2.7	MEDIO			X	Abuelos
8	2.6	MEDIO	NR	NR		
26	2.6	MEDIO		X	X	Padraastro
11	2.3	BAJO	X	X		
5	2.3	BAJO	X	X	X	
9	2.2	BAJO	X	X	X	

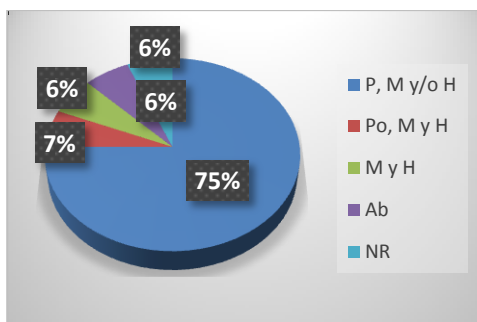
Porcentualmente, los resultados se presentan de la siguiente manera:



P, m y/o H= Padre, Madre y/o Hermano(s) Po, M y/o H= Padraastro, Madre y/o hermano
 M y H= Madre y hermanos Ab= Abuelos

Figura 4. Porcentaje de personas que viven con estudiantes en nivel ALTO

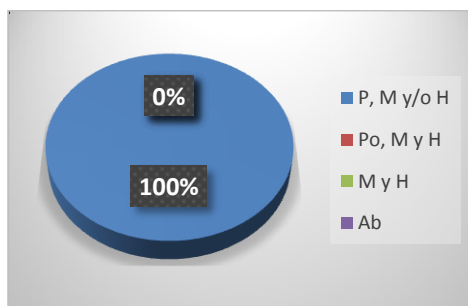
El 75% de los estudiantes con nivel alto de estrategias de lectura en inglés vive con sus padres y/o hermanos, mientras que el 13% vive con padraastro, madre y hermanos y el 12% vive con su madre y hermanos.



P, m y/o H= Padre, Madre y/o Hermano(s) Po, M y/o H= Padrastro, Madre y/o hermano
M y H= Madre y hermanos Ab= Abuelos NR= No Respondió

Figura 5. Porcentaje de personas que viven con estudiantes en nivel MEDIO

El 75% de los estudiantes con nivel medio de estrategias vive con sus padres y/o hermanos, frente al 7% que vive con padrastro, madre y hermanos, el 6% con madre y hermanos y el 6% con sus abuelos; el restante 6% no llenó esta información en la encuesta.



P, m y/o H= Padre, Madre y/o Hermano(s) Po, M y/o H= Padrastro, Madre y/o hermano
M y H= Madre y hermanos Ab= Abuelos

Figura 6. Porcentaje de personas que viven con estudiantes en nivel BAJO

La totalidad de los estudiantes con bajo nivel de estrategias de lectura en inglés viven con sus padres y/o hermanos.

A partir del conjunto de datos representados en los gráficos se puede afirmar que la mayoría de estudiantes vive con sus padres y este hecho no hace diferencia en su nivel de lectura; tampoco hay diferencias en su desempeño cuando vive con padrastro, sólo con la madre o sólo con los abuelos.

Relación entre el TEL y nivel educativo de padres, hermanos y otros

Tabla 18 Contraste entre TEL y nivel de escolaridad de padres.

ESTUDIANTE	TEL	NIVEL ESTRATEGIAS	NIVEL DE ESCOLARIDAD							
			NLE	NTP	TP	NTS	TS	I	U	P
6	4.1	ALTO						Padre Madre	Hermano	
27	4.1	ALTO			Padre Madre	Padre Madre				
20	4	ALTO		Padre Madre				Hermano		
19	3.7	ALTO				Padre	Madre		Hermano	
21	3.7	ALTO			Padre Madre					
23	3.7	ALTO								
3	3.5	ALTO				Madre	Padre			
18	3.5	ALTO				Padre	Madre			
15	3.2	MEDIO					Padre Madre			
22	3.2	MEDIO	Padre				Madre			
1	3.1	MEDIO		Padre Madre					Hermano	
2	3.1	MEDIO		Padre Madre					Hermano	
14	3.1	MEDIO				Padre Madre				
16	3	MEDIO		Padre Madre						
24	3	MEDIO			Padre Madre			Hermano		
4	2.9	MEDIO			Padre Madre					
12	2.9	MEDIO			Padre Madre			Hermano		
25	2.9	MEDIO		Padre Madre			Hermano			
13	2.8	MEDIO			Padre	Madre				
7	2.7	MEDIO		Padre Madre						
10	2.7	MEDIO			Padre	Madre				Herm
17	2.7	MEDIO		Padre Madre					Hermano	
8	2.6	MEDIO			Madre Tío	Padre				
26	2.6	MEDIO				Padre Madre			Hermano	
11	2.3	BAJO			Madre		Padre			
5	2.3	BAJO				Padre Madre				
9	2.2	BAJO				Padre Madre	Hermano			

NLE= No sabe leer ni escribir
 NTS= No terminó la secundaria
 U= Estudió en la universidad

NTP= No terminó la primaria
 TS= Terminó la secundaria
 P= Tiene estudios de posgrado

TP= Terminó la primaria
 I= Estudió en un instituto

El nivel de escolaridad de los padres parece no incidir de manera directa sobre el nivel de uso de estrategias de lectura de textos en inglés; sin embargo, el 62.5 % de los estudiantes en nivel ALTO tienen padres que iniciaron o terminaron la secundaria, en comparación con los

niveles MEDIO Y BAJO. Ningún estudiante tiene padres que hayan cursado estudios universitarios ni de posgrado.

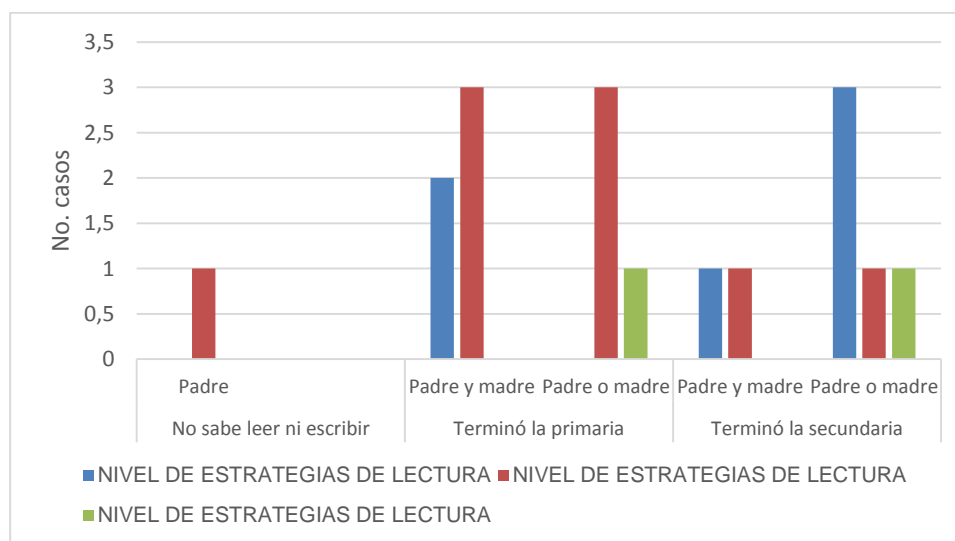


Figura 7. Nivel de escolaridad padres

A partir de la gráfica se puede apreciar que los padres con mayor nivel de escolaridad (secundaria) son los de aquellos estudiantes cuyo nivel de estrategias es alto; la mayoría de padres de los estudiantes con nivel medio terminaron estudios de primaria; el número de padres de estudiantes con nivel bajo, que terminaron la primaria es menor que en el nivel medio, mientras que el número de padres que terminaron la secundaria es igual en nivel medio y bajo.

Relación entre TEL y número de libros en casa

Tabla 19 Contraste entre TEL y número de libros en el hogar

ESTUDIANTE	TEL	NIVEL ESTRATEGIAS	NÚMERO DE LIBROS EN EL HOGAR		
			Ninguno	Menos de 20	Más de veinte
6	4.1	ALTO			X
27	4.1	ALTO			X
20	4	ALTO			
19	3.7	ALTO		X	X
21	3.7	ALTO		X	
23	3.7	ALTO		X	
3	3.5	ALTO		X	
18	3.5	ALTO			X
15	3.2	MEDIO			X
22	3.2	MEDIO		X	
1	3.1	MEDIO			X

2	3.1	MEDIO		X
14	3.1	MEDIO	X	
16	3	MEDIO	X	
24	3	MEDIO	X	
4	2.9	MEDIO		X
12	2.9	MEDIO	X	
25	2.9	MEDIO	X	
13	2.8	MEDIO	X	
7	2.7	MEDIO	X	
10	2.7	MEDIO		X
17	2.7	MEDIO		X
8	2.6	MEDIO	X	
26	2.6	MEDIO	X	
11	2.3	BAJO		X
5	2.3	BAJO		X
9	2.2	BAJO	X	

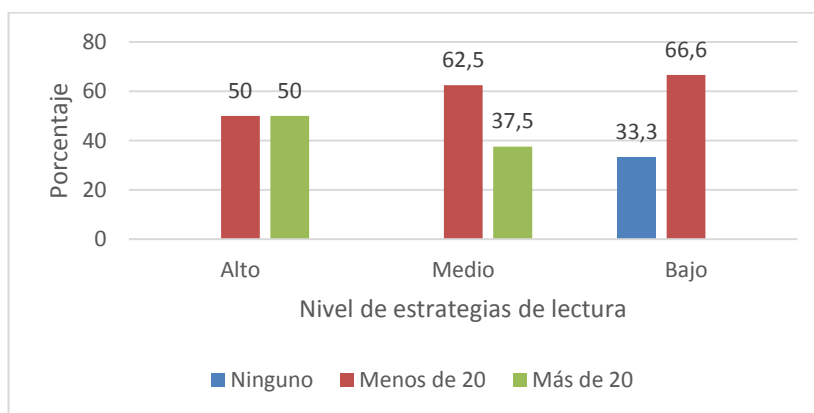


Figura 8. Porcentaje de número de libros en el hogar

En los hogares de los estudiantes con nivel alto de estrategias de lectura hay una proporción 50/50 entre la existencia de menos de 20 y más de 20 libros en el hogar, mientras que en la mayoría de hogares de estudiantes con nivel medio (62.5%) y con nivel bajo de estrategias (66.6%) existen menos de 20 libros. La no existencia de libros se presenta en los hogares de los estudiantes con nivel bajo de estrategias de lectura (33.3%). A partir de los resultados se puede afirmar que entre más acceso existe a libros en el hogar, más posibilidades existen de leerlos y desarrollar estrategias de lectura fuera del colegio.

Relación entre el TEL y apoyo en la realización de tareas

Tabla 20 Contraste entre TEL y apoyo en tareas

ESTUDIANTE	TEL	NIVEL ESTRATEGIAS	HACE LAS TAREAS			
			SOLO	APOYO DE PADRES	APOYO DE HERMANOS	APOYO DE OTROS
6	4.1	ALTO	X			
27	4.1	ALTO	X			
20	4	ALTO	X			X
19	3.7	ALTO	X			
21	3.7	ALTO	X			
23	3.7	ALTO	X			
3	3.5	ALTO	X			
18	3.5	ALTO	X			
15	3.2	MEDIO	X	X		
22	3.2	MEDIO	X			
1	3.1	MEDIO			X	
2	3.1	MEDIO			X	
14	3.1	MEDIO	X			
16	3	MEDIO		X		
24	3	MEDIO				X
4	2.9	MEDIO	X			
12	2.9	MEDIO			X	
25	2.9	MEDIO		X		
13	2.8	MEDIO	X			
7	2.7	MEDIO			X	X
10	2.7	MEDIO	X		X	
17	2.7	MEDIO		X	X	
8	2.6	MEDIO			X	
26	2.6	MEDIO				
11	2.3	BAJO		X	X	
5	2.3	BAJO	X			
9	2.2	BAJO	X			

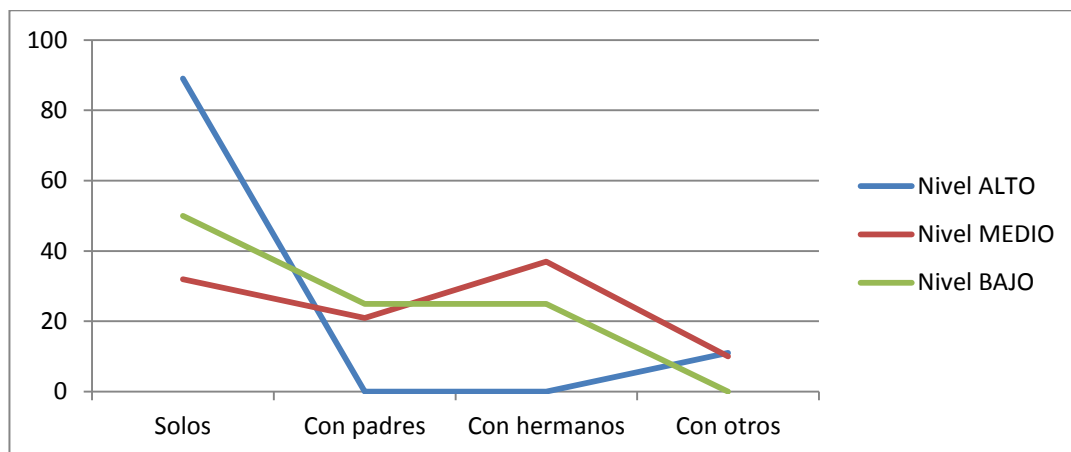


Figura 9. Personas que colaboran con tareas de los estudiantes por niveles

La totalidad de los estudiantes que se encuentran en el nivel ALTO de estrategias de lectura hacen las tareas solos; hay un estudiante que señala hacerlas solo, pero acude también a la ayuda de sus amigos más cercanos, por lo que en la figura está representado con el 11%.

En cuanto al nivel MEDIO de estrategias de lectura la mayoría recibe al apoyo de sus padres (21%), de sus hermanos (37%) y de otros (21%). Sólo el 32% señala que hace las tareas solo, aunque es necesario aclarar que algunos estudiantes que reciben apoyo también hacen las tareas solos.

En cuanto al nivel BAJO de estrategias de lectura, la mitad de los estudiantes hace las tareas solo (2 estudiantes); un tercer estudiante es quien recibe apoyo de sus padres y hermanos, por lo que está representado en los dos porcentajes de 25%.

Relación entre TEL y la lectura en el tiempo libre

Tabla 21 Contraste entre TEL y lectura en tiempo libre

ESTUDIANTE	TEL	NIVEL ESTRATEGIAS	LEE				NO LEE
			Libros	Periódicos	Revistas	Otros	
6	4.1	ALTO	X	X	X		
27	4.1	ALTO	X				
20	4	ALTO				X	
19	3.7	ALTO	X				
21	3.7	ALTO	X	X			
23	3.7	ALTO	X		X		
3	3.5	ALTO	X	X			
18	3.5	ALTO		X	X		
15	3.2	MEDIO	X	X			
22	3.2	MEDIO		X			
1	3.1	MEDIO	X				
2	3.1	MEDIO				X	
14	3.1	MEDIO		X			
16	3	MEDIO		X			
24	3	MEDIO				X	
4	2.9	MEDIO				X	
12	2.9	MEDIO		X			
25	2.9	MEDIO		X			
13	2.8	MEDIO		X			
7	2.7	MEDIO		X			
10	2.7	MEDIO			X	X	
17	2.7	MEDIO	X	X	X		
8	2.6	MEDIO		X			
26	2.6	MEDIO	X				
11	2.3	BAJO	X				
5	2.3	BAJO	X	X			
9	2.2	BAJO				X	

El 85.1% de los estudiantes está familiarizado con la lectura de textos impresos durante su tiempo libre, mientras que el 7.4% prefiere leer en internet y al 11.1 no le gusta leer. Dentro de los textos impresos se encuentran los libros, las revistas, los periódicos y las historietas. Ningún estudiante de nivel alto manifiesta que no le guste leer en su tiempo libre, mientras que en los demás casos sí sucede.

Relación entre TEL y gusto por leer en lengua extranjera

Tabla 22 Contraste entre TEL y gusto por leer

ESTUDIANTE	TEL	NIVEL ESTRATEGIAS	LE GUSTA LEER		
			EN INGLÉS		EN OTRO IDIOMA
			SI	NO	
6	4.1	ALTO	X		
27	4.1	ALTO	X		
20	4	ALTO	X		
19	3.7	ALTO	X		
21	3.7	ALTO	X		
23	3.7	ALTO	X		
3	3.5	ALTO	X		
18	3.5	ALTO		X	
15	3.2	MEDIO		X	
22	3.2	MEDIO	X		
1	3.1	MEDIO	X		
2	3.1	MEDIO		X	
14	3.1	MEDIO		X	
16	3	MEDIO	X		
24	3	MEDIO		X	
4	2.9	MEDIO		X	
12	2.9	MEDIO	X		
25	2.9	MEDIO		X	
13	2.8	MEDIO		X	
7	2.7	MEDIO		X	
10	2.7	MEDIO		X	
17	2.7	MEDIO		X	
8	2.6	MEDIO		X	
26	2.6	MEDIO		X	
11	2.3	BAJO		X	
5	2.3	BAJO		X	
9	2.2	BAJO		X	

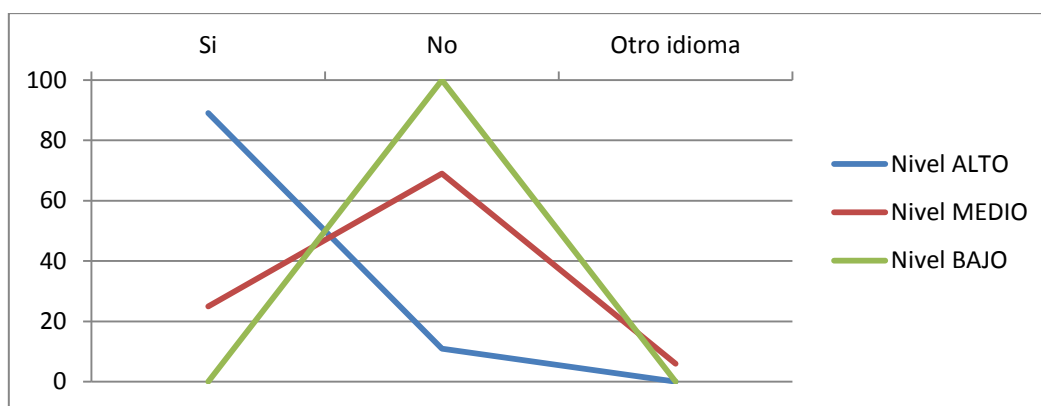


Figura 10. Gusto por lectura en inglés y otros idiomas por nivel de estrategias alcanzado

La mayoría de los estudiantes con nivel alto de estrategias de lectura de textos en inglés (89%) expresaron en la encuesta gustar leer textos en inglés; sólo el 11% manifiesta lo contrario. Se reduce el número de estudiantes que les gusta leer textos en inglés en los estudiantes que poseen nivel medio de estrategias de lectura, pues a la mayoría (69%) no le gusta, comparado con el 25% que sí le gusta y el 6% que gusta leer en otro idioma. En cuanto a los estudiantes que poseen un nivel bajo de estrategias de lectura, a ninguno le gusta leer textos en inglés.

Relación entre el TEL y condiciones de lecturas presentadas en clase de Inglés

Tabla 23 Contraste entre TEL y percepción lecturas presentadas en clase

E	TEL	NIVEL ESTRATEGIAS	LAS LECTURAS PRESENTADAS SON														
			1			2			3			4			5		
			S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N
6	4.1	ALTO	X				X			X	X					X	
27	4.1	ALTO	X			X				X	X					X	
20	4	ALTO	X			X				X	X					X	
19	3.7	ALTO	X			X				X	X					X	
21	3.7	ALTO	X			X				X	X					X	
23	3.7	ALTO	X			X				X	X					X	
3	3.5	ALTO		X			X			X	X					X	
18	3.5	ALTO		X			X			X	X				X		
15	3.2	MEDIO	X			X				X	X					X	
22	3.2	MEDIO		X			X			X		X				X	
1	3.1	MEDIO		X			X			X			X			X	
2	3.1	MEDIO		X			X			X		X				X	
14	3.1	MEDIO		X			X			X	X				X		
16	3	MEDIO		X			X			X	X					X	
24	3	MEDIO	X				X			X			X			X	
4	2.9	MEDIO		X			X			X		X				X	
12	2.9	MEDIO	X				X			X		X				X	
25	2.9	MEDIO	X				X			X	X					X	
13	2.8	MEDIO	X				X			X	X					X	

7	2.7	MEDIO		X		X		X		X		X					
10	2.7	MEDIO	X			X		X	X						X		
17	2.7	MEDIO	X			X		X	X						X		
8	2.6	MEDIO		X		X		X	X						X		
26	2.6	MEDIO	X			X		X		X					X		
11	2.3	BAJO		X		X		X	X						X		
5	2.3	BAJO	X			X		X	X						X		
9	2.2	BAJO		X		X		X	X						X		
TOTAL			15	12	0	0	16	11	0	3	24	20	7	0	0	3	24

- 1= Con temas interesantes
 - 2= Complicadas porque no conoce el vocabulario
 - 3= Extensas y tediosas
 - 4= Cortas, agradables y comprensibles.
 - 5= Para nada interesantes
- S= Siempre
 - AV= A veces
 - N= Nunca

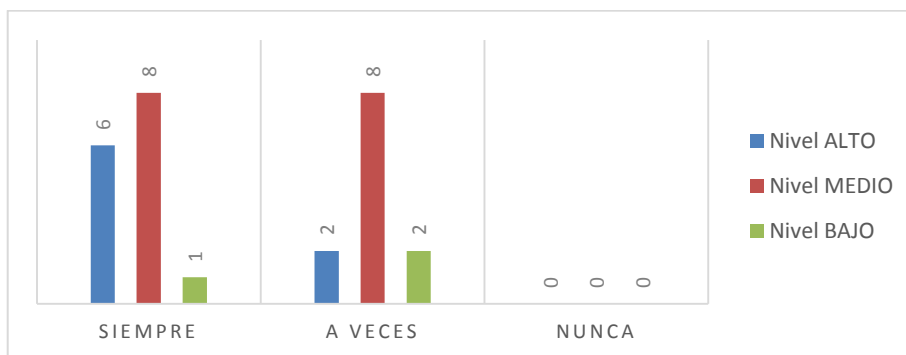


Figura 11. Número de estudiantes que consideran interesantes las lecturas

La mayoría de estudiantes piensa que las lecturas presentadas en clase de inglés SIEMPRE son interesantes; es la opinión del 75% de los estudiantes con nivel alto de estrategias de lectura de textos en inglés, el 50% de los estudiantes con nivel medio y del 33.3% de los estudiantes con nivel bajo. El 50% de los estudiantes con nivel medio, el 25% de los estudiantes con nivel alto y el 66.6 de los estudiantes con nivel bajo, piensan que las lecturas trabajadas en clase de inglés A VECES son interesantes. Ninguno de los estudiantes encuestados cree que las lecturas mencionadas nunca son interesantes.

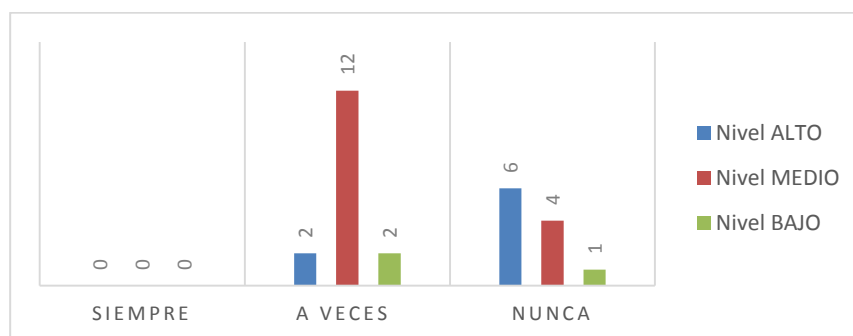


Figura 12. Número de estudiantes que consideran las lecturas complicadas porque no conocen el vocabulario

Con respecto a la afirmación número 2, el 25% de estudiantes con nivel alto de estrategias de lectura en inglés, el 75% con nivel medio y el 66.6% con nivel bajo consideran que A VECES las lecturas presentadas en clase de inglés son complicadas porque desconocen el vocabulario. Entre tanto, al 75% de los estudiantes con nivel alto, al 25% con nivel medio y al 33.3 con nivel bajo nunca les parece complicadas. El vocabulario desconocido parece no ser una dificultad para los estudiantes con nivel de estrategias alto, en general, mientras que para el nivel medio y bajo sí. Entre mejor usan sus estrategias, menos se afecta su comprensión por vocabulario desconocido.

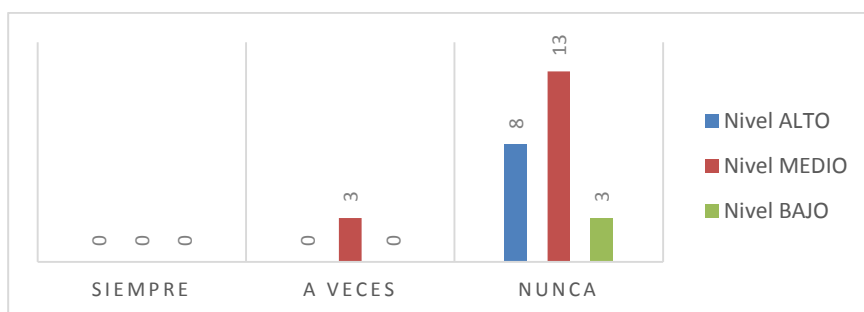


Figura 13. Número de estudiantes que consideran las lecturas extensas y tediosas

Sobre el tercer aspecto, el 100% de los estudiantes con nivel alto, el 81.25% de los estudiantes con nivel medio y el 100% de los estudiantes con nivel bajo, creen que las lecturas trabajadas en inglés NUNCA son extensas ni tediosas; sólo el 18.75% de los estudiantes con nivel medio opina que A VECES lo son.

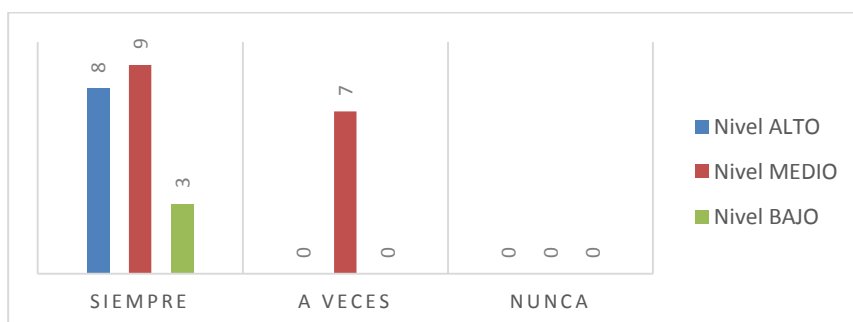


Figura 14. Número de estudiantes que consideran las lecturas cortas, agradables y comprensibles

En cuanto al cuarto aspecto, la mayoría de estudiantes tiene la percepción de que las lecturas presentadas en clase de inglés son cortas agradables y comprensibles, pues el 100% de los estudiantes en nivel alto, el 56.25% de los estudiantes en nivel medio y el 100% de los estudiantes en nivel bajo así lo consideran.

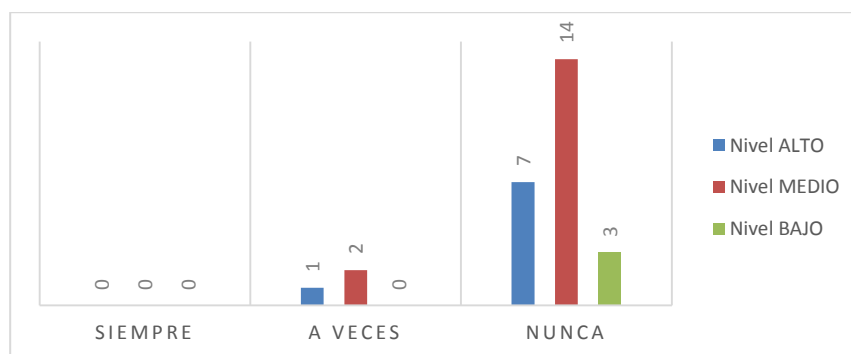


Figura 15. Número de estudiantes que no consideran las lecturas interesantes

En el quinto aspecto planteado se confirma la percepción de los estudiantes expuesta en el primer aspecto. La mayoría de estudiantes piensa que las lecturas trabajadas en clase de inglés son interesantes. El 87.5% de estudiantes con nivel alto de estrategias consideran que NUNCA son para nada interesantes, al igual que el 89.5% de los estudiantes en nivel medio y el 100% en nivel bajo. El 12.5% de los estudiantes en nivel alto y el 12.5 de los estudiantes en nivel medio opinan que las lecturas a veces no son interesantes para ellos.

Relación entre TEL y expectativas de mejoramiento académico y/o económico

Tabla 24 Contraste entre TEL y expectativas inmediatas

ESTUDIANTE	TEL	NIVEL ESTRATEGIAS	EXPECTATIVAS EN EL FUTURO INMEDIATO					
			TC	TV	CFV	ES	CF	NP
6	4.1	ALTO			X	X		
27	4.1	ALTO				X		
20	4	ALTO				X		
19	3.7	ALTO				X		
21	3.7	ALTO				X		
23	3.7	ALTO				X		
3	3.5	ALTO				X		
18	3.5	ALTO				X		
15	3.2	MEDIO				X		
22	3.2	MEDIO				X		
1	3.1	MEDIO				X		

2	3.1	MEDIO		X
14	3.1	MEDIO		X
16	3	MEDIO		X
24	3	MEDIO		X
4	2.9	MEDIO		X
12	2.9	MEDIO		X
25	2.9	MEDIO		X
13	2.8	MEDIO		X
7	2.7	MEDIO	X	
10	2.7	MEDIO	X	X
17	2.7	MEDIO	X	
8	2.6	MEDIO	X	
26	2.6	MEDIO	X	
11	2.3	BAJO	X	
5	2.3	BAJO	X	
9	2.2	BAJO	X	

TC= Trabajar en el campo TV= Trabajar en donde vive CFV= Cambiar de forma de vida
 ES= Continuar estudios superiores CF= Conformar una familia NP= No lo he pensado

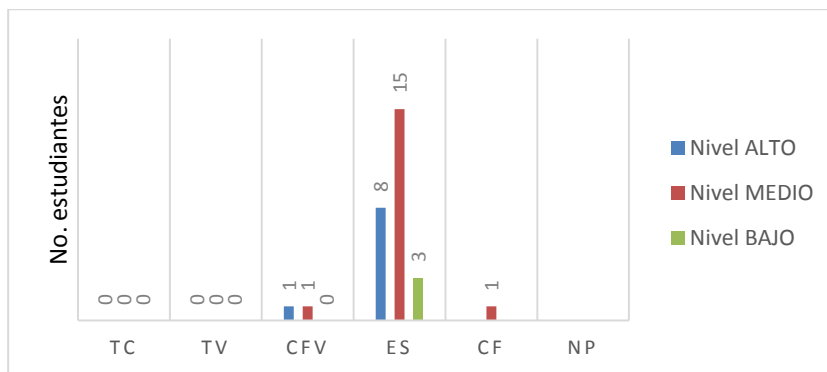


Figura 16. Expectativas de los estudiantes en el futuro inmediato

La tabla refleja que el 100% de los estudiantes que poseen un nivel alto de estrategias de lectura de textos en inglés tiene el deseo de seguir estudios superiores, al igual que el 93.75% de los estudiantes con nivel medio y el 100% de estudiantes con nivel bajo; sólo el 6.25% de los estudiantes en nivel medio no piensa seguir estudios superiores, pero sí quiere cambiar su forma de vida. Adicionalmente, además de seguir estudios superiores, el 12.5 de estudiantes con nivel alto considera cambiar su forma de vida y el 6.25 de estudiantes en nivel medio quiere formar una familia.

Discusión

El objetivo del presente estudio fue determinar en qué medida ciertos factores, en especial socioeconómicos y familiares, inciden en el uso de estrategias de lectura de textos en inglés que hacen los estudiantes del grado Décimo 3 de la Institución Simón Bolívar de Soracá y su relación con las estrategias usadas en la lengua materna, el idioma Español.

Fue necesario identificar en primer lugar las estrategias de lectura en inglés empleadas por los estudiantes y el nivel en que lo hacían. De esta manera, se halló a partir de la aplicación del cuestionario CELI, que la mayoría de estudiantes se encuentra en el nivel medio, que las estrategias más empleadas son las de resolución de problemas, y que las acciones que más realizan al leer en inglés son: consultar material de apoyo, como el diccionario, analizar dibujos y gráficos presentes en el texto, leer despacio y cuidadosamente para comprender mejor y tratar de retomar el texto cuando se distrae. El hecho de que los estudiantes se encuentren en un nivel medio de estrategias de lectura indica que, no planean, supervisan ni evalúan las estrategias empleadas, de forma óptima, para lograr la meta de comprensión de textos en inglés, por lo que el nivel de conciencia cognitiva no es total.

Los resultados de la encuesta indican que factores socioeconómicos como la edad, el hecho de vivir o no con los padres u otros familiares, así como el estrato socioeconómico, no inciden directamente en que los estudiantes tengan o no un mejor desempeño en cuanto al uso de estrategias de lectura al leer textos en inglés. Sin embargo, factores como el sexo, el lugar de residencia (rural/urbano), el nivel de escolaridad de los padres y el número de libros en el hogar sí afectan dicho desempeño.

En cuanto al sexo, las mujeres ponen en acción estrategias de lectura con mayor efectividad que los hombres al leer textos en inglés. 40% de las mujeres utilizan estrategias de lectura de alto nivel frente al 23.5% de los hombres; además el 10% de las mujeres, frente al 11% de los hombres, lo hacen a un nivel bajo.

Con respecto al sector de residencia de los estudiantes, se halló que los estudiantes que viven en la zona urbana poseen mejores resultados que los que viven en la zona rural en cuanto al uso de estrategias de lectura, pues el 50% de los estudiantes que viven en la zona

urbana se encuentra en un nivel alto de uso de estrategias de lectura en inglés mientras que sólo el 23.8% de quienes viven en la zona rural lograron este nivel. Este hecho se relaciona con los resultados obtenidos en cuanto al número de libros en el hogar y el nivel de escolaridad de los padres. Se encontró que cuando es mayor el número de libros (tomando un rango de más de 20 libros), el desempeño en la aplicación de estrategias de lectura, también lo es. En los hogares de los estudiantes que se encuentran en nivel alto es donde hay mayor frecuencia de este rango de libros en comparación con los hogares de los estudiantes que se encuentran en nivel medio y bajo.

El nivel de escolaridad de los padres también incide en el nivel de estrategias de lectura de textos en inglés. La proporción de padres que terminaron estudios de secundaria es mayor cuando el nivel de estrategias de lectura en inglés es alto, mientras que la proporción de padres que terminaron estudios de primaria es mayor cuando el nivel de estrategias es medio. Esto se puede indicar que a mayor nivel educativo de los padres, mayor será la probabilidad de utilización y conocimientos dentro de la familia, es decir, el bagaje cultural será mayor y el estudiante dispondrá de mejores estrategias para activar conocimientos previos al momento de leer.

Aunque la autonomía no fue un factor que se analizó directamente en el estudio, si se evidenció que permite un mejor desempeño en cuanto al desarrollo de estrategias de lectura. Los estudiantes con alto nivel de estrategias de lectura en inglés poseen un mayor nivel de autonomía, lo cual se manifiesta en el hecho de que el 89% de ellos hace sus tareas solos, lo cual los motiva a ser menos dependientes de los demás y los motiva también a solucionar las dificultades que las tareas traen consigo. De allí se desprende que la estrategia de resolución de problemas sea la mejor empleada en lectura. El hecho de hacer por sí mismos las tareas, favorece el desarrollo de estrategias metacognitivas porque el estudiante debe comprender para qué es la tarea, qué debe hacer y decidir cómo hacerlo de la mejor manera.

Los estudiantes que poseen un nivel medio de estrategias de lectura de textos en inglés son menos autónomos porque la mayoría de ellos (58%) reciben apoyo en casa y los hace más dependientes que el 32% que hace las tareas solo. Parece ser que el hecho de disponer de mayor ayuda les facilita las cosas y no los motiva realizar las tareas solos y, por ende, no se sienten obligados a desarrollar y/o utilizar estrategias, lo cual se manifiesta en su desempeño en lectura en inglés, donde la mayoría de actividades son individuales.

Sin embargo, los estudiantes que poseen un nivel bajo de estrategias hacen las tareas solos y no utilizan las estrategias requeridas en lectura como lo hacen los estudiantes que se encuentran en nivel bajo. Podría relacionarse con la parte afectiva, pero no estuvo dentro del propósito del estudio medir este factor; sin embargo si puede relacionarse con el hecho de que están menos familiarizados con la lectura de textos impresos en el tiempo libre, en comparación con el 85.1% de los estudiantes en nivel alto de estrategias de lectura que leen libros, revistas o periódicos en su tiempo libre. Esta lectura extensiva, aunque no es en lengua inglesa, enriquece su vocabulario y la práctica de estrategias de lectura en lengua materna, que serán transferidas a la lectura de textos en inglés.

Se quiso indagar también si el desarrollo de estrategias de lectura se relaciona con la percepción que tienen los estudiantes por las lecturas en inglés. Se encontró que el gusto por la lectura en inglés es notorio en los estudiantes con alto nivel de estrategias de lectura (89%), mientras que la mayoría de estudiantes con nivel medio (69%) y la totalidad con nivel bajo manifestaron no tener tal gusto. Este hecho se puede relacionar con el resultado de lectura durante el tiempo libre que refleja que no les gusta leer libros en lengua materna, por los factores expuestos previamente (número de libros en el hogar, nivel de escolaridad de los padres).

Pese a lo anterior, la mayoría de estudiantes tiene una opinión positiva de las actividades de lectura presentadas en clase de inglés, pues consideran que tratan temas interesantes (lo que facilita la activación de conocimientos previos), no son extensas ni tediosas, y que en cambio son cortas agradables y comprensibles. La mayoría de estudiantes en nivel medio (69%) y la totalidad de quienes están en nivel bajo opinan que las lecturas a veces son complicadas porque no conocen el vocabulario, y ya que no poseen un nivel óptimo de estrategias de lectura y recurren (acorde con los resultados del cuestionario CELI) con frecuencia al uso del diccionario hecho que les dificulta aún más mantener el hilo de lo leído, lo cual compromete la comprensión de los textos en inglés. Esto puede también comprometer su anhelo de la mayoría de estudiantes (96.2%) de realizar estudios superiores, porque solamente el 30% de estudiantes posee las estrategias requeridas para leer textos en inglés que son requisito en la universidad y, con seguridad, en su vida laboral.

Los hallazgos presentados en este trabajo pueden ser tenidos en cuenta como punto de inicio para mejorar la comprensión de textos en inglés en estudiantes de educación secundaria, pues a partir de la identificación de las estrategias de lectura que emplean y de los factores socioeconómicos que inciden en su uso se podrá realizar acciones que concienticen al estudiante y a sus familiares cercanos sobre la importancia de, en la medida de lo posible, enriquecer la experiencia lectora de los estudiantes y, con ello el aprendizaje y desarrollo de estrategias, no solo para la lectura en inglés sino también en lengua materna y en las demás materias que conforman el plan de estudios.

Conclusiones y Recomendaciones

A partir del diligenciamiento del Cuestionario CELI que realizaron los estudiantes que conformaron la muestra, se pudo determinar que la mayoría de ellos (59%) se encuentran en un nivel medio en cuanto al uso de estrategias de lectura en Inglés, de las cuales la relacionada con resolución de problemas es fortaleza (con una media de 3.6), pero las estrategias de tipo global y de apoyo presentan falencias (con una media de 3.1 y 2.8, respectivamente), lo cual provoca que tengan dificultades en la comprensión de textos en Inglés y que su gusto por la lectura de estos textos se vea afectado de forma negativa, afirmación sustentada en el hecho de que a ningún estudiante con nivel bajo de estrategias de lectura le gusta leer textos en Inglés, y al 69% de los estudiantes en nivel medio, tampoco, mientras que en el nivel alto al 89% si le gusta leerlos.

En cuanto a los factores que inciden en la comprensión de lectura de textos en Inglés, se logró identificar, a partir de la caracterización de los estudiantes y de su entorno familiar realizada a través de la encuesta aplicada, que 1)el sexo (40% de las mujeres están en nivel alto de estrategias de lectura), 2)el sector de residencia (50% de los estudiantes que viven en la parte urbana del municipio están en nivel alto), 3)el nivel educativo de los padres (el 62.5% de los estudiantes en nivel alto tienen padres que iniciaron o terminaron la secundaria, mientras que en los demás niveles escasamente terminaron la primaria) y 4)el número de libros en el hogar (existen más de 20 libros en el 50% de los hogares de estudiantes con nivel alto, en el 37.5% en nivel medio y 0% en nivel bajo) influyen en el gusto por la lectura y en que se utilicen o no las estrategias de lectura requeridas para comprender textos en Inglés.

A partir del Cuestionario CELI se pudo establecer, también que los estudiantes logran transferir algunas estrategias de lectura en lengua materna a la lectura de textos en Inglés, dentro de las cuales se destacan: 1)Realizar una vista previa del texto (imágenes, dibujos, señales tipográficas), 2)conectar el tema del texto con conocimientos previos, y 3)prestar atención a su estructura. Sin embargo, existen problemas para 1)plantear y responder preguntas para el texto, 2)formular y comprobar hipótesis, 3)evaluar la comprensión, y 4)tomar acciones para corregirlos, como parafrasear o releer. Entre las estrategias menos empleadas están: 1)Identificar y extraer información importante, pues no acostumbran

destacar ni anotar ideas importantes de lo que van leyendo, y 2) decidir qué partes leer con más cuidado y cuáles ignorar.

Llama la atención que en el cuestionario CELI, la estrategia con mejor puntuación fue la relacionada con consultar material de apoyo (como el diccionario) para tratar de entender mejor el texto, lo que no permite desarrollar la estrategia metacognitiva de suponer el significado de palabras nuevas a partir del contexto. También, para entender el texto acostumbran traducir palabras y frases del Inglés a la lengua materna, lo cual podría desembocar en fallos en la comprensión por una posible interferencia lingüística negativa. Estos dos aspectos pueden causar que la lectura se torne lenta y que el lector pierda la idea de lo que se va leyendo, porque mientras hace las respectivas equivalencias lingüísticas, olvida lo leído y debe una y otra vez lo mismo. De ahí que existan problemas para resumir el texto y, aún más para realizar inferencias y comprender el texto a un mayor nivel (nivel crítico).

Teniendo en cuenta que los textos presentados en clase de inglés son interesantes, breves, agradables y comprensibles (según el criterio de la mayoría de estudiantes) y que la mayoría de estudiantes poseen un nivel medio de estrategias de lectura en inglés, se puede concluir que no realizan una transferencia eficaz de sus estrategias de comprensión en lengua materna por el desconocimiento del vocabulario presentado y, probablemente por la interferencia negativa de la lengua materna. Sin embargo, los estudiantes que se encuentran en nivel alto de estrategias de lectura en inglés utilizan las estrategias adecuadas, especialmente las de resolución de problemas, para sortear este tipo de obstáculos y logran la comprensión del texto. El 75% de estos estudiantes realizan lectura extensiva de libros en español; este contacto continuo con la lectura en lengua materna, hace que, de forma autónoma, se entrenen en el uso de estrategias lectoras que posteriormente utilizarán al leer textos en inglés antes, durante y luego de la lectura, y a través de la lectura incrementar sus conocimientos sobre la lengua inglesa, con lo que disminuirán cada vez más los obstáculos ofrecidos por los textos en lengua inglesa.

Es necesario realizar un estudio más detallado sobre otros factores que pueden incidir en la comprensión de textos en inglés, en especial aquellos relacionados con la motivación con el fin de establecer cómo ésta puede contrarrestar los efectos provocados por los factores socioeconómicos y familiares sobre el uso de las estrategias de lectura en inglés.

Referencias

- Alderson, C. (2000). *Assessing reading*. New York: Cambridge University Press.
- Alvarado, K. (2003). *Los procesos metacognitivos: La metacomprensión y la actividad de lectura*. Revista Electrónica Actualidades Educativas en Educación (3), 1-17.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org>
- Beltrán Llera, J. & Bueno, J.A.. (1995). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Marcombo.
Recuperado de: <https://books.google.com.co>
- Carrasco, J.B. (1997). *Hacia una enseñanza eficaz*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design. Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage. Recuperado de: <http://datateca.unad.edu.co/>
- Crispín, M.L. (Coord). (2011). *Aprendizaje autónomo. Orientaciones para la docencia*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Espinoza, H.A. (2008). Estrés y comprensión de la lectura. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello. Recuperado de: <https://books.google.com/>
- Fernández Toledo, P. Entrenamiento estratégico en la enseñanza de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera. *Porta Languarum* (6), 7-22. Recuperado de: <http://www.ugr.es>
- Ferreiro, E. & Gómez, M. (Coord). (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Recuperado de: <https://books.google.com/>
- Grabe, William. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Nueva York: Cambridge University Press.

- Grabe, W. & Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading*. New York: Routledge.
Recuperado de: <https://books.google.com/>
- Hueso, A. & Cascant, M. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de la investigación*.
Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València. Recuperado de:
<https://riunet.upv.es>
- ICFES. (s.f.). *Examen de estado de calidad de la educación superior descripción del informe individual de resultados*. Recuperado de: <http://www.icfesinteractivo.gov.co>
- López, C. & Séré, A. (2001). *La lectura en Lengua Extranjera: El caso de las lenguas Románicas*. Hamburgo: Helmut Buske Verlag
- López, G. & Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali: Universidad del Valle.
Recuperado de: <http://objetos.univalle.edu.co>
- Martínez, R. (s.f.) *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de Investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: CIDE.
- MEN. (2006). *Formar en lenguas extranjeras ¡El reto! Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*.
- Mineducación. (2014). *Programa Nacional de Inglés (2015-2025). Documento de Socialización*. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co>
- Mokharti, K. & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education* (25), 2-10. Recuperado de:
<http://ncde.appstate.edu/publications/journal-developmental-education-jde>
- Monje A, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana. Recuperado de:
<http://datateca.unad.edu.co>

- Pievi, N. & Bravin, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar>
- Pinzas, J. (2012). *Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión de lectura*. Recuperado el 14 de octubre de 2015 del sitio Web Documentos de Google: http://es.slideshare.net/geraldinehuertas/presentacion-power-point-12940060?next_slideshow=1
- Ramírez L, J. & Pereira R, S. (2006). *Adaptación de un instrumento para evaluar el conocimiento de estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios venezolanos al leer textos académicos en inglés*. *Laurus* (12), 148-169. Recuperado de: <http://www.redalyc.org>
- Richards, J. & Renandya, W. (2002). *Methodology in language teaching. An anthology of current practice*. New York: Cambridge University Press.
- Said Hung, E. (Ed). (2013). *Habilidades cognitivas y socioemocionales*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte. Recuperado de: <http://www.uninorte.edu.co>
- Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana. Recuperado de: <http://datateca.unad.edu.co>
- Schunk, Dale. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Juárez: Pearson.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó
- Zhang, L. & Wu, A. (Abril, 2009). Chinese senior high school EFL students' Metacognitive awareness and reading-strategy-use. *Reading in a foreign language*. (8), 37-49. Recuperado de: <http://nflrc.hawaii.edu/>

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario CELI

Ítems	Nunca o casi nunca	Ocasionalmente	De vez en cuando (50%)	Por lo general	Siempre o casi siempre
Antes de comenzar a leer, hago una revisión del texto para ver de qué se trata.	1	2	3	4	5
Hago uso de mi conocimiento previo sobre el tema para comprender mejor lo que leo.	1	2	3	4	5
Mientras leo, hago anotaciones a fin de comprender mejor la lectura.	1	2	3	4	5
Cuando leo, lo hago despacio y cuidadosamente para asegurar mi comprensión del texto.	1	2	3	4	5
Antes de comenzar a leer, reviso el texto para identificar sus características (tamaño y organización)	1	2	3	4	5
Cuando leo y me desconcentro, trato de retomar el texto de nuevo.	1	2	3	4	5
Cuando leo, subrayo o remarco información en el texto para recordarla mejor.	1	2	3	4	5
Ajusto mi velocidad de lectura al nivel de dificultad del texto.	1	2	3	4	5
Cuando leo, decido qué partes voy a leer con más cuidado y cuáles voy a ignorar.	1	2	3	4	5
Cuando leo, anoto palabras claves del contexto para entender mejor el texto.	1	2	3	4	5
Cuando leo y el texto se me hace difícil, presto más atención a lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5
Algunas veces me detengo y anoto ideas importantes de lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5
Cuando leo, consulto material de apoyo (ej. el diccionario) para tratar de entender mejor la lectura.	1	2	3	4	5
Cuando leo, parafraseo (repito las ideas con mis propias palabras) para comprender mejor el texto.	1	2	3	4	5
Cuando leo, analizo los dibujos y gráficos que aparecen en el texto para comprender mejor el texto.	1	2	3	4	5
Cuando leo, utilizo señales tipográficas (signos, caracteres, etc.) para identificar información relevante en el texto.	1	2	3	4	5
Reviso el texto de arriba a abajo para encontrar la relación entre sus ideas.	1	2	3	4	5
Antes de comenzar a leer, trato primero de adivinar de qué se trata el texto.	1	2	3	4	5
Cuando el texto se me hace difícil, lo releo para entenderlo mejor.	1	2	3	4	5
Me hago preguntas acerca del texto que me gustaría saber responder.	1	2	3	4	5
Reviso para ver si mis predicciones sobre el contenido del texto eran ciertas o falsas.	1	2	3	4	5
Cuando leo, trato de adivinar el significado de palabras o frases desconocidas tomando en cuenta el contenido del texto.	1	2	3	4	5
Cuando leo, traduzco palabras y frases del inglés a mi lengua materna para comprender mejor el texto.	1	2	3	4	5
Cuando leo, pienso en mis conocimientos del tema en ambas lenguas: mi lengua materna e inglés.	1	2	3	4	5

Anexo 2. Encuesta

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA –UNAD
 ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 PROYECTO DE GRADO
 ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

ESTIMADO ESTUDIANTE:

Con el propósito de adelantar un estudio acerca de los factores que inciden en la comprensión lectora de textos en inglés, lo invito a diligenciar la presente encuesta en forma sincera. Su aporte es muy valioso.

1. Código del estudiante: _____ Lugar de residencia: _____
 Sexo: _____ Estrato socioeconómico: _____
 Edad: _____ En casa vive con:

2. Ahora, marque con una X el nivel educativo logrado por sus padres y familiares con los que vive.

	PADRE	MADRE	HERMANO	TIO	OTRO
1. No sabe leer ni escribir					
2. No terminó la primaria					
3. Terminó la primaria					
4. No terminó la secundaria					
5. Terminó la secundaria					
6. Estudió en un instituto					
7. Estudió en la universidad					
8. Tiene estudios de posgrado					

3. Las tareas y actividades escolares en su casa las realiza con:

Solo

Con el apoyo de sus padres

Con el apoyo de sus hermanos

Con el apoyo de sus tíos

Con el apoyo de otra persona

Quién _____

4. ¿Cuántos libros hay en su casa? Ninguno Menos de 20 Más de 20

5. En su tiempo libre se interesa por leer:

Libros

Periódicos

Revista

Otro

Cuál _____

No se interesa por leer

6. Le gusta leer textos en otros idiomas diferentes al Español:

Inglés

Francés

Alemán

Otro

Cuál _____

No le gusta leer textos en otros idiomas diferentes al Español

7. En las clases de Inglés del colegio, las lecturas presentadas son:

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1. Con temas interesantes			
2. Complicadas porque no conoce el vocabulario			
3. Extensas y tediosas			
4. Cortas, agradables y comprensibles			
5. Para nada interesantes			

8. Al graduarse de bachillerato, sus expectativas son:

Continuar trabajando en el campo Continuar estudios superiores

Trabajar en donde vive Conformar una familia

Cambiar de forma de vida No lo he pensado aún

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 3. Media de cada ítem incluido en el Cuestionario CELI

ESTUDIANTE	ÍTEM 1	ÍTEM 2	ÍTEM 3	ÍTEM 4	ÍTEM 5	ÍTEM 6	ÍTEM 7	ÍTEM 8
1	5	5	3	4	4	5	1	5
2	3	5	2	4	4	4	3	4
3	3	4	2	5	4	5	1	5
4	4	2	2	3	4	2	3	2
5	2	4	1	3	2	4	2	3
6	5	4	3	5	4	5	4	5
7	3	3	4	3	4	3	2	3
8	4	3	1	3	3	2	1	3
9	4	4	3	4	1	1	1	2
10	3	4	2	4	5	5	2	3
11	2	1	2	3	3	1	2	3
12	3	3	2	3	4	4	2	4
13	4	3	2	4	3	4	2	4
14	4	4	3	4	5	4	1	2
15	2	4	3	4	2	4	3	2
16	2	3	3	1	3	5	4	2
17	4	3	1	4	3	3	1	1
18	4	3	3	4	4	5	3	4
19	5	4	3	4	4	5	5	5
20	4	4	3	4	5	5	4	4
21	4	4	3	3	3	4	4	4
22	2	3	2	3	4	2	3	2
23	5	4	3	5	4	5	2	1
24	3	4	2	4	4	2	4	3
25	3	4	3	3	3	3	3	3
26	3	4	1	4	1	5	1	2
27	5	4	4	4	4	3	4	4
TOTAL	95	97	66	99	94	100	68	85
MEDIA:	3,51	3,59	2,44	3,66	3,48	3,70	2,51	3,14

Ítem 1: Antes de comenzar a leer, hago una revisión del texto para ver de qué se trata.

Ítem 2: Hago uso de mi conocimiento previo sobre el tema para comprender mejor lo que leo.

Ítem 3: Mientras leo, hago anotaciones a fin de comprender mejor la lectura.

Ítem 4: Cuando leo, lo hago despacio y cuidadosamente para asegurar mi comprensión del texto.

Ítem 5: Antes de comenzar a leer, reviso el texto para identificar sus características (tamaño y organización).

Ítem 6: Cuando leo y me desconcentro, trato de retomar el texto de nuevo.

Ítem 7: Cuando leo, subrayo o remarco información en el texto para recordarla mejor.

Ítem 8: Ajusto mi velocidad de lectura al nivel de dificultad del texto.

ÍTEM 9	ÍTEM 10	ÍTEM 11	ÍTEM 12	ÍTEM 13	ÍTEM 14	ÍTEM 15	ÍTEM 16
1	3	1	2	5	4	5	1
3	4	3	1	5	2	4	4
3	2	3	2	5	4	5	4
1	1	3	1	4	3	3	3
1	1	3	1	4	2	4	3
3	4	2	4	5	4	5	4
4	2	2	2	2	3	4	3
3	2	2	1	3	2	3	3
1	1	1	1	4	3	2	4
3	4	3	2	1	2	3	4
1	2	2	2	4	3	3	4
3	4	3	2	4	4	4	3
2	3	4	3	2	3	4	2
1	1	1	1	5	3	5	4
2	3	4	3	5	2	4	5
5	3	4	3	5	2	5	2
1	3	4	3	4	2	4	4
3	4	4	3	4	2	4	4
2	3	5	4	5	1	3	1
1	3	5	2	1	5	5	5
3	3	4	3	5	4	5	4
3	4	4	4	5	4	3	4
4	3	5	2	5	3	5	4
2	3	4	3	4	1	3	2
2	3	3	2	4	4	3	3
1	1	0	3	4	4	5	5
3	3	3	3	4	4	4	4
62	73	82	63	108	80	107	93
2,29	2,70	3,03	2,33	4	2,96	3,96	3,44

Ítem 9: Cuando leo, decido qué partes voy a leer con más cuidado y cuáles voy a ignorar.

Ítem 10: Cuando leo, anoto palabras claves del contexto para entender mejor el texto.

Ítem 11: Cuando leo el texto y se me hace difícil, presto más atención a lo que estoy leyendo.

Ítem 12: Algunas veces me detengo y anoto ideas importantes de lo que estoy leyendo.

Ítem 13: Cuando leo, consulto material de apoyo (ej. el diccionario) para tratar de entender mejor la lectura.

Ítem 14: Cuando leo, parafraseo (repito las ideas con mis propias palabras) para comprender mejor el texto.

Ítem 15: Cuando leo, analizo los dibujos y gráficos que aparecen en el texto para comprender mejor el texto.

Ítem 16: Cuando leo, utilizo señales tipográficas (signos, caracteres, etc.) para identificar información relevante.

ÍTEM 17	ÍTEM 18	ÍTEM 19	ÍTEM 20	ÍTEM 21	ÍTEM 23	ÍTEM 24
1	1	1	2	1	5	5
3	3	4	3	3	3	3
1	3	5	4	4	3	2
4	2	2	1	2	2	3
1	1	1	3	2	5	3
3	5	4	4	5	5	4
4	2	3	3	3	2	2
4	2	3	1	3	4	3
1	1	1	1	4	3	2
3	4	5	3	2	4	3
3	2	2	1	2	2	4
3	2	2	3	1	2	3
4	2	4	2	2	3	2
5	4	4	1	4	4	4
3	3	3	2	2	5	4
3	1	5	2	2	3	2
2	1	3	3	1	4	3
3	5	4	3	4	3	2
2	5	3	3	5	5	3
5	4	5	4	5	5	5
3	4	4	4	4	3	4
3	3	4	3	4	4	3
4	5	4	3	2	5	4
3	4	3	2	4	4	2
3	3	2	3	3	3	3
5	3	4	2	3	3	5
3	3	4	3	4	3	4
82	78	89	69	81	97	87
3,03	2,88	3,29	2,55	3	3,59	3,22

Ítem 17: Reviso el texto de arriba abajo para encontrar la relación entre sus ideas.

Ítem 18: Antes de comenzar a leer, trato primero de adivinar de qué se trata el texto.

Ítem 19: Cuando el texto se me hace difícil, lo releo para entenderlo mejor.

Ítem 20: Me hago preguntas acerca del texto que me gustaría saber responder.

Ítem 21: Reviso para ver si mis predicciones sobre el contenido del texto eran ciertas o falsas.

Ítem 22: Cuando leo trato de adivinar el significado de palabras o frases desconocidas tomando en cuenta el contenido del texto.

Ítem 23: Cuando leo, traduzco palabras y frases del inglés a mi lengua materna para comprender mejor el texto.

Ítem 24: Cuando leo, pienso en mis conocimientos del tema en ambas lenguas: mi lengua materna e inglés.