



POSGRADOS

UNIVERSIDAD VIRTUAL HISPÁNICA DE MÉXICO

Doctorado en Educación

TESIS DOCTORAL

Laura Lascialfare

Tlaxcala, 2015



POSGRADOS

“Influencia de las estrategias de prelectura en el mejoramiento de la comprensión lectora de textos en lengua italiana desde una perspectiva constructivista”.

Caso: Alumnos inscritos en el curso semi-intensivo de italiano del primer nivel de Comprensión de lectura del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la Facultad Estudios Superiores (FES)-Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).”

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctor en
Educación por:

LAURA LASCIALFARE

Dirigida por: **DR. GILBERTO NIETO LÓPEZ**

RESUMEN

El siguiente trabajo tiene como objetivo investigar si la fase de la prelectura influencia favorablemente el proceso de comprensión de lectura en una clase de italiano como lengua extranjera. Se estudió el caso de alumnos inscritos al curso semi intensivo de primer nivel de comprensión de lectura de italiano, en el Centro de Enseñanza de Idiomas de la Facultad Estudios Superiores Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Se utilizaron los enfoques cuantitativo y cualitativo. En lo que respecta al enfoque cuantitativo se usó: el examen diagnóstico, el cuestionario, la pre prueba, el tratamiento y la pos prueba; mientras que en lo concerniente al cualitativo se usaron: la entrevista, el diario de clase y la rúbrica. Para analizar los datos recopilados con los instrumentos del enfoque cuantitativo se hizo uso de la estadística descriptiva. Además, se codificaron, se interpretaron y se describieron los datos recolectados mediante el enfoque cualitativo. Como resultado del análisis se pudo concluir que el grupo que experimentó el tratamiento mejoró su comprensión lectora y su desempeño durante la clase de italiano.

Por lo expuesto anteriormente, se propone que en los cursos de comprensión de lectura se tenga presente y se trabaje la fase de pre lectura para ayudar a los estudiantes durante su proceso de lectura y, así, mejorar la comprensión de ésta.

ABSTRACT

The objective of this study was to ascertain whether pre-exposure to a text can improve reading comprehension in an Italian foreign language class. The study was carried out using students attending a semi-intensive first level reading comprehension course at the Centro de Enseñanza of the Facultad de Estudios Superiores Acatlán, of the Universidad Nacional Autónoma de México. Quantitative and qualitative methods were used. The quantitative approach involved a diagnostic exam, a questionnaire, a pre-trial, the treatment and a post-trial and a qualitative approach involved an interview, the class diary and a rubric.

In order to analyze the quantitative data, descriptive statistics were used. Also the qualitative data were codified, interpreted and described. From the analysis it was concluded that the experiment treatment improved reading comprehension and performance during the Italian class.

Accordingly, it is recommended that classes of reading comprehension incorporate a phase of pre-reading to help the students with the comprehension reading.

Reconocimiento y dedicatoria

De manera muy especial quisiera agradecer a mi director de tesis Dr. Gilberto Nieto López por apoyarme de manera incondicional en la construcción de esta investigación y también a los revisores de mi tesis por su tiempo y sus acertadas observaciones al trabajo de investigación.

De igual manera agradezco a mi amiga y compañera de trabajo Coral Aranguren Caso por su labor de revisión de estilo, gracias a su apoyo la tesis se puede leer en castellano sin interferencias del italiano, mi lengua materna.

Agradezco a todas las autoridades correspondientes por su apoyo durante mi tiempo de investigación y a todos los que, de una u otra forma, han colaborado para la realización exitosa de este proyecto.

Además dedico este trabajo a mi esposo, Carlo Peruzzi, que me apoyó durante todo el largo tiempo de la investigación con cariño y dedición, además de que me alentó en los momentos de desánimo que tuve al redactar la tesis. A mis hijos y mis nietos que aguantaron mis momentos de nervios y de largas ausencias por la realización de este proyecto. Por último quisiera dedicar este trabajo a mi amiga, Isabella Spagnolo, que nos dejó prematuramente, que con sus consejos y sus sugerencias fue una guía y me permitió terminar la investigación de modo satisfactorio.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	x
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	I
1.1. Antecedentes de investigación.....	1
1.2. Problema de investigación.....	3
1.3. Preguntas de investigación.....	8
1.4. Objetivos.....	9
1.4.1. Objetivo principal.....	9
1.4.2. Objetivos específicos.....	9
1.5. Viabilidad del proyecto.....	9
1.6. Hipótesis.....	10
1.6.1. Variable independiente.....	11
1.6.2. Variable dependiente.....	11
1.6.3. Amenazas.....	11
1.7. Justificación de la investigación.....	11
1.8. Delimitación de la investigación.....	15
 CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO. La complejidad de la actividad lectora en lengua extranjera.....	 II
2.1. El proceso de lectura.....	16
2.2. Complejidad de la actividad lectora.....	18
2.3. Concepción teórica en torno al proceso de lectura.....	24
2.4. La lectura en la didáctica de lengua extranjera.....	28
2.5. Los actores principales del proceso de comprensión de lectura en lengua extranjera.....	31
2.5.1. El lector en lengua extranjera.....	32
2.5.1.1. Las estrategias para alcanzar una buena comprensión lectora en lengua extranjera.....	38
2.5.2. El texto en lengua extranjera.....	42
2.5.3. Actividad lectora en lengua extranjera.....	45
2.5.4. Contexto en una clase de idiomas.....	46
2.6. Herramientas para explorar necesidades, intereses y conocimientos previos en una clase de lengua extranjera.....	46
2.7. Desarrollo de las habilidades lectoras en lengua extranjera.....	49
2.8. Las estrategias de prelectura.....	50
2.9. Las actividades de prelectura en textos en lengua extranjera.....	53
2.10. Mecanismos que se activan en el cerebro en el momento de leer.....	62
2.11. Cierre del capítulo.....	68

CAPÍTULO III: MARCO CONTEXTUAL. Planteamiento del estudio..... III

3.1.	Marco contextual.....	72
3.2.	Enfoque de la investigación.....	80
3.2.1.	Enfoque cuantitativo.....	81
3.2.1.1.	Test diagnóstico.....	83
3.2.1.2.	El cuestionario.....	85
3.2.1.3.	Pre-prueba.....	86
3.2.1.4.	Tratamiento.....	86
3.2.1.5.	Pos-prueba.....	89
3.2.2.	Enfoque cualitativo.....	89
3.2.2.1.	Estudio de casos.....	93
3.2.2.2.	Acceso al Campo.....	94
3.2.2.3.	Entrevista.....	94
3.2.2.4.	El diario de clase.....	98
3.2.2.5.	La rúbrica de evaluación.....	99
3.3.	Cierre del capítulo.....	104

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....IV

4.1.	Diseño de la investigación.....	109
4.2.	Muestra de la población.....	116
4.3.	Confiabilidad de los instrumentos de la investigación.....	119
4.4.	Test diagnóstico.....	121
4.5.	Cuestionario.....	124
4.6.	Pre-prueba y pos-prueba.....	126
4.7.	Tratamiento.....	127
4.7.1.	Validación del primer tratamiento.....	129
4.7.2.	Validación del segundo tratamiento.....	131
4.8.	Entrevista.....	132
4.9.	Diario de clase.....	133
4.10.	Rúbrica.....	135
4.5.	Procedimiento de la investigación.....	137
4.6.	Cierre del capítulo.....	139

CAPÍTULO V: RECOPIACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.....V

5.1.	Recopilación de datos y análisis de los resultados.....	141
5.2.	Enfoque cuantitativo con diseño cuasi-experimental.....	142
5.2.1.	Examen diagnóstico.....	142
5.2.2.	Cuestionario.....	147
5.2.2.1	Hábito de estudio.....	147

5.2.2.2.	Estilos de aprendizaje.....	152
5.2.2.3.	Estrategias utilizadas para mejorar la comprensión de lectura en italiano.....	157
5.2.3.	Pre-prueba.....	162
5.2.4.	1 ^{er} tratamiento.....	165
5.2.5.	2 ^{do} tratamiento.....	171
5.2.6.	Post-prueba.....	175
5.3.	Enfoque cualitativo.....	180
5.3.1.	Entrevista.....	181
5.3.2.	Diario de clase.....	194
5.3.3.	Rúbrica.....	203
5.4.	Cierre del capítulo.....	213
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....		VI
6.1.	Conclusiones.....	229
6.2.	Recomendaciones.....	235
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA.....		237
ANEXO 1 - Objetivos generales cursos de Comprensión de Lectura.....		xiv
ANEXO 2 – Examen diagnóstico.....		xvii
ANEXO 3 – Pre-prueba.....		xxii
ANEXO 4 – Libro de código.....		xxvii
ANEXO 5 - Primer tratamiento.....		xxix
ANEXO 6 – Libro de código primer tratamiento.....		xxxv
ANEXO 7 – Segundo tratamiento.....		xxxvii
ANEXO 8 – Libro de código segundo tratamiento.....		xliv
ANEXO 9 – Pos-prueba.....		xlvi
ANEXO 10 – Libro de código pos-prueba.....		li
ANEXO 11 – Cuestionario: hábitos de estudio.....		liii
ANEXO 12 – Libro de código hábitos de estudio.....		liv
ANEXO 13 – Cuestionario: estilos de estudio.....		lvi

ANEXO 14 – Libro de código estilos de estudio.....	lviii
ANEXO 15 – Cuestionario: análisis detallado del estilo de estudio de cada sujeto del grupo <i>avanzato</i>	lx
ANEXO 16 - Cuestionario: análisis detallado del estilo de estudio de cada sujeto del grupo <i>stabile</i>	lxvi
ANEXO 17 – Cuestionario: comprensión lectora en italiano.....	lxxi
ANEXO 18 – Libro de código comprensión lectora en italiano.....	lxxii
ANEXO 19 – Entrevista.....	lxxiv
ANEXO 20 – Diario de clase.....	lxxxvii
ANEXO 21 – Libro de código diario de clase.....	lxxxviii
ANEXO 22 –Rúbrica de clase.....	ci
ANEXO 23 – Libro de código rúbrica.....	cv
ANEXO 24 – Resultado de la rúbrica.....	cvii

Leggere, come io l'intendo, vuol dire profondamente pensare.

Vittorio Alfieri

Vorrei che tutti leggessero. Non per diventare letterati o poeti, ma perché nessuno sia più schiavo.

Gianni Rodari

INTRODUCCIÓN

Mucho se ha debatido acerca de qué es leer. A pesar de que para poder leer resulta necesario conocer los elementos visuales que conforman la escritura, existe consenso en que leer no es meramente decodificar sino comprender (Smith, 1989; Cassany, 2006).

La teoría de lectura entendida como proceso interactivo, surge a partir de los aportes teóricos de Goodman (1976); Smith (1989) y Rumelhart (1980) y se puede sintetizar a partir de las siguientes características:

- proceso global e indivisible;
- el sentido del mensaje escrito no está en el texto sino en la mente del autor;
- el lector construye el sentido a través de la interacción con el texto;
- la experiencia previa del lector juega un papel fundamental en la construcción del sentido textual.

Smith (1989) considera que la lectura es un proceso interactivo entre la información no visual (conocimientos previos del lector) y la información que aporta el texto, y cuyo sentido surge a partir de esta interacción. Goodman (1970) afirma que la lectura es un proceso que se da a partir de la necesidad del lector de confirmar las hipótesis que elabora frente a un texto. Según Cassany (2006, p.10): “leer exige decodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra”. Por lo dicho, no será nunca un buen lector quien descifre y traduzca literalmente unos signos sin integrarse a lo que comunica el texto, sin establecer relaciones entre los saberes del texto y los saberes previos que él, como lector, ha acumulado, sin establecer un vínculo entre su cultura y la del autor del texto.

La lectura implica una acción intelectual muy compleja que permite, no sólo reconocer los signos, sino elaborar un significado del texto que contemple el mismo que le dio su autor. De hecho la habilidad lectora se considera una

actividad múltiple: a) nuestro sistema cognitivo identifica las letras, b) construye una representación fonológica de las palabras y c) les proporciona un significado apropiado al contexto, asigna un valor sintáctico a cada palabra, da un significado a las frases para elaborar el sentido general del texto. Finalmente se realizan inferencias con base en los conocimientos previos del lector (Goodman, 1982).

El complejo proceso de la lectura ocurre sin que el lector sea consciente de ello, además de que no se desarrolla de modo espontáneo, sino que es algo que se va adquiriendo y construyendo a lo largo del proceso de aprendizaje de dicha actividad (Acosta Moré, 2009)

La lectura es un conocimiento indispensable para lograr la autonomía del individuo y su desarrollo crítico en la sociedad actual. En la época de la comunicación la lectura se ha vuelto imprescindible, ahora ya no sólo en lengua materna sino también en lenguas extranjeras (Cassany, 2006).

Las lenguas extranjeras han cobrado mucha importancia en la actualidad porque su estudio permite comunicarse en este mundo globalizado. Estudiar una lengua extranjera implica desarrollar las competencias que la conforman: a) la expresión oral, b) la comprensión auditiva, c) la expresión escrita y d) la comprensión lectora (Acosta Moré, 2009). De las habilidades anteriores destaca la lectura debido a su importancia en la adquisición de conocimientos, y como medio fundamental para aproximarse a distintas culturas y, en consecuencia, su incidencia en el logro de una formación más amplia (Acosta Moré, 2009).

La lectura no sólo constituye una herramienta para el aprendizaje del idioma, sino que aporta placer al sujeto que la lleva a cabo. O sea que el leer no debe limitarse a ser una tarea escolar, sino se debe ser considerada como una habilidad que permite comunicarse con el entorno y, sobre todo, que ofrece la

posibilidad de conocer otra cultura, otra manera de pensar el mundo (Acosta Moré, 2009).

Asimismo, en el estudio de un idioma extranjero la habilidad lectora permite el desarrollo de otras habilidades, tales como: a) el enriquecimiento del léxico, b) el conocimiento gramatical y c) el dominio lingüístico, lo cual favorece, a su vez, la comprensión auditiva (Acosta Moré, 2009).

Otro aspecto de suma importancia es el hecho de que aprender a leer en lengua extranjera a la edad que tienen los alumnos, es decir, con el nivel de conciencia de la edad adulta, permite transferir lo aprendido en la clase de lectura en lengua extranjera a su actividad lectora en lengua materna, volviendo a los participantes en este proceso, mejores lectores en su propia lengua (De la Garza, Sadurní, Lascialfare, 2013).

A pesar de los esfuerzos para desarrollar la habilidad lectora en general, y en particular la comprensión en los cursos de comprensión de lectura impartidos por el Centro de Enseñanza de Idiomas de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), aún persisten problemas que limitan el aprendizaje, cabe mencionar que fueron estas limitaciones las que llevaron a desarrollar la presente investigación.

El trabajo titulado: “Influencia de las estrategias de prelectura en el mejoramiento de comprensión lectora de un texto en lengua italiana desde una perspectiva constructivista. Caso: Alumnos inscritos en el curso semi-intensivo de italiano del primer nivel de Comprensión de lectura del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la Facultad Estudios Superiores (FES)-Acatlán Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)”, pretende ofrecer una mirada a la complejidad del proceso de lectura en general y, más específicamente, analizar la influencia de las estrategias de prelectura para obtener una mejora en la comprensión lectora en un grupo de estudiantes inscritos al curso semi intensivo del primer nivel de italiano.

Desde el punto de vista investigativo se plantea un estudio con enfoque mixto, de tipo cuasi experimental y no experimental y se enfoca en un estudio de campo con características exploratorias, además de que se tomó en cuenta el diseño correccional y descriptivo. Se considera que este diseño permitirá llegar a algunas conclusiones que podrán servir para orientar futuras investigaciones en el ámbito de la enseñanza de la comprensión lectora en italiano como lengua extranjera.

La investigación fue dividida en seis secciones:

1^{er} capítulo-- Planteamiento del problema, en el cual se explica el objetivo de la investigación, la hipótesis y las variables.

2^{do} capítulo-- El marco teórico en el que se basa la investigación. La complejidad del proceso de lectura. La lectura en lengua extranjera. Las estrategias de prelectura.

3^{er} capítulo-- El marco conceptual. Enfoque cuantitativo y cualitativo. Instrumentos utilizados para la investigación.

4^{to} capítulo-- Diseño de la investigación. Muestra de la población. Confiabilidad en los instrumentos utilizados en la investigación. Procedimiento de la investigación.

5^{to} capítulo-- Recopilación y análisis de los datos según el enfoque cuantitativo y cualitativo. Resultados del análisis.

6^{to} capítulo-- Conclusiones y sugerencias.

Para terminar se incluyen las Referencias Bibliográficas, así como anexos con materiales e instrumentos que fueron utilizados en la investigación.

CAPÍTULO I:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Antecedentes de investigación

Se parte de estudios hechos con alumnos de inglés, debido a que no se encontraron ninguna investigación empírica llevada a cabo con alumnos que estudiaran algún curso de Comprensión de Lectura de italiano, es por ello que se apoya en los siguientes trabajos.

García de Díaz (1997) realizó una investigación con una muestra de veintidós alumnos de inglés III del programa de Medicina de la UNEFM, (Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, Venezuela) cuyo objetivo era determinar la posibilidad de inducir a los lectores de Lengua Extranjera (L2) a ejercer un control meta-cognitivo de su inferencia para, de este modo, lograr una mejora cualitativa en su aprendizaje. García de Díaz empleó un estudio de campo fundamentado en un diseño cuasi-experimental. Partió de la aplicación de un examen diagnóstico para determinar la capacidad de los participantes para inferir la comprensión lectora mediante la meta-cognición. Luego aplicó un método de instrucción que fue diseñado con base en los resultados obtenidos y comprobó los resultados mediante una evaluación final. Los resultados evidenciaron que es posible inducir a los lectores en L2 a inferir meta-cognitivamente, y que ello mejora la calidad de sus inferencias. La investigación de García de Díaz se relaciona con la presente investigación, porque ambas se centran en las estrategias de lectura para fomentar una mejora de la habilidad lectora de los estudiantes.

Padrón (2001) realizó un trabajo cuya finalidad era determinar la influencia de estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora de estudiantes de inglés. Utilizó un diseño de tipo descriptivo, en el cual aplicó tres instrumentos para evaluar el resultado; el primero tenía como objetivo medir si los estudiantes usaban estrategias de aprendizaje de comprensión lectora; el segundo, estaba destinado a medir la efectividad de dichas estrategias, y el último pretendía evidenciar cuáles eran las estrategias meta-cognitivas usadas por los estudiantes. Los resultados demostraron que los alumnos de inglés que usaron las estrategias

meta-cognitivas obtuvieron mejores resultados en la comprensión lectora, además de que adquirieron un mejor nivel académico al finalizar el proceso.

Dicha investigación se relaciona con el presente estudio en la medida en que plantea la importancia del uso de estrategias de lectura como elemento de primera importancia en la comprensión lectora de alumnos de inglés como L2; de hecho, en su investigación, Padrón (2001) resalta que las estrategias juegan un papel fundamental en el momento de la comprensión de textos en los estudiantes de inglés.

Asimismo, contemplando el trabajo de Rodríguez y Sánchez (2004), porque su objetivo era hacer un análisis comparativo entre el enfoque conceptual de la lectura y las estrategias didácticas empleadas por los docentes de inglés para el desarrollo de la inferencia en la lectura en los estudiantes de Educación Media Diversificada. Rodríguez y Sánchez realizaron su estudio descriptivo con una muestra de diecisiete docentes (de un total de treinta y cuatro de Educación Media y Diversificada), a los que se les aplicó un instrumento que constaba de preguntas cerradas. Los resultados revelaron que los docentes, para desarrollar la inferencia de los estudiantes de comprensión de lectura, se inclinan hacia un enfoque cognitivo-transaccional. El trabajo de Rodríguez y Sánchez se relaciona con la presente investigación porque en este se estudió el uso de estrategias utilizadas para fomentar la comprensión lectora. Los resultados revelaron que el enfoque de transferencia (*bottom-up*) es el más usado por los docentes que se sirven de los símbolos lingüísticos para decodificar el texto, lo cual priva a los estudiantes de la activación de sus conocimientos previos, limitando, así, su interacción con el texto.

Justamente es esta activación de la información, en la que se pretende realizar en la fase de prelectura, mediante preguntas que activen los conocimientos previos de los lectores.

En 2005, Alba realizó un trabajo de investigación que pretendía determinar el uso de estrategias meta-cognitivas en la comprensión de lectura en estudiantes del

noveno semestre de Educación Mención Inglés de la UNEFM, también en este caso se trataba de la materia de inglés como L2. Dicho trabajo es de carácter descriptivo, con un diseño transaccional-descriptivo. La muestra fue de veinte sujetos (de 26 sujetos totales) los cuales cursaban por primera vez la asignatura (Literatura Anglosajona del Programa de Educación Mención de Inglés). Se utilizó como técnica la encuesta, y como instrumento se aplicaron un cuestionario y una prueba de comprensión lectora. Dicha investigación permitió concluir que si bien los alumnos consideran que usan estrategias meta-cognitivas para la comprensión de textos literarios escritos en inglés, no logran aplicarlas de manera efectiva. El estudio se relaciona con la presente investigación en cuanto que ambos resaltan la importancia de las estrategias de lectura en la comprensión de lectura.

El último trabajo analizado es el de Agüero y Govea Piña (2008), el cual trata de determinar la influencia de las preguntas previas como estrategias de prelectura en la comprensión de textos descriptivos en inglés. En esta investigación se tomó una muestra de treinta y ocho estudiantes que cursaban la asignatura Inglés Empresarial II, de la carrera Desarrollo Empresarial de la UNEFM. La muestra se dividió en dos grupos, a ambos se les aplicó un cuestionario para medir el nivel de comprensión lectora antes y después de la actividad. Los datos de las encuestas demostraron que las estrategias basadas en preguntas previas son efectivas para lograr la comprensión de textos descriptivos en inglés. Esta investigación se relaciona con el presente trabajo debido a que en ambos se estudia la influencia de la prelectura en la mejora de la comprensión de textos.

1.2. Problema de investigación

En 1975, para satisfacer las necesidades de la ENEP (Escuela Nacional Estudios profesionales) - Acatlán (actualmente Facultad de Estudios Superiores FES-Acatlán), donde se impartían trece licenciaturas, nueve de las cuales contemplaban en su plan de estudios el requisito del conocimiento de una o dos lenguas extranjeras, se creó el Departamento de Idiomas, el cual inició sus actividades en el segundo semestre académico de 1975, y ofrecía cursos de francés, inglés e italiano (citado en Lascialfare y Paéz, 2003).

En 1978, para hacer frente al desarrollo cuantitativo del Departamento de Idiomas, se constituyó el Centro de Idiomas Extranjeros (CIE), y se creó la Coordinación del Centro de Idiomas Extranjeros, y las jefaturas de los departamentos de francés, inglés e italiano (citado en Lascialfare y Paéz, 2003).

Actualmente los objetivos del Centro, que ahora se llama Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) –debido a que se imparten también idiomas indígenas como el Náhuatl y el Otomí- contemplan tres funciones sustantivas, con base en lo que estipula la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): docencia, investigación y difusión de la cultura.

El documento “Información básica sobre los requisitos de idiomas que fijan los planes de estudio de cada licenciatura y posgrado”, aprobado por el Consejo Técnico de la UNAM, precisa el objetivo del CEI:

“Impartir cursos de idiomas extranjeros para apoyar los estudios de licenciatura y dotar de un instrumento de investigación, cultura y trabajo profesional a la comunidad universitaria y circunvecina. Asimismo, complementa la formación profesional de los estudiantes, la cual quedaría incompleta sin el aprendizaje de lenguas extranjeras, necesaria para conocer los avances científicos y técnicos en otros países, así como para comunicarse con sus colegas extranjero, asistir a congresos y participar en asociaciones científicas internacionales. (citado en Lascialfare, Paéz, 2008: p. 10)

De acuerdo con el planteamiento del Consejo Técnico, los cursos de idiomas deben:

- Dotar al alumno de instrumentos que les permitan acceder a investigación escritas en lenguas extranjeras, a fin de enriquecer su trabajo profesional y ampliar su conocimiento de otras culturas, así como la suya propia.

- Preparar el alumno para acreditar los exámenes de requisito de la comprensión de lectura (CL) en lengua extranjera y de “posesión de idioma” contemplado en los planes de estudio de las carreras.
- Completar la formación profesional del alumno a fin de que acceda a la información científico-tecnológica actual que se publica en otros países.
- Desarrollar en el alumno habilidades lingüísticas que les permita tener un grado intermedio de dominio del idioma a fin de comunicarse con extranjeros, asistir a congresos y cursos, y en algunos casos, pertenecer a asociaciones científicas internacionales (citado en Lascialfare y Páez, 2008: pp. 10-11)

El CEI de la FES Acatlán ofrece sus cursos de idiomas mediante dos programas de estudio:

1. **Comprensión de Lectura (CL)**, que empezó su actividad en 1989 para responder a las exigencias del programa de las carreras que contemplan el requisito en uno o más idiomas. Anteriormente el plan de estudio preveía cursos de tres semestres de 150 horas aproximadamente y únicamente el examen final daba derecho a la constancia de requisito. Actualmente en el departamento de italiano se imparten dos tipos de cursos de comprensión de lectura: 1) **el curso semi-intensivo** tiene una duración de dos semestres (150 horas aproximadamente) y 2) **el curso intensivo** (presentado como piloto en 2014-II) modalidad mixta (presencial y en línea de 130 horas aproximadas). En cada nivel del curso semi-intensivo se presentan dos exámenes (parcial y final) de evaluación sumativa y al final de los dos semestres los alumnos pueden obtener la constancia de requisito. En el curso intensivo los alumnos presentan sólo un examen sumativo final, debido a que se evalúa el proceso de aprendizaje del alumno durante todo el semestre.

2. **Plan Global** (PG) consta de seis niveles (seis semestres) con una duración aproximada de 300 horas.

(citado en Lascialfare y Paéz, 2003, p.9).

Los estudiantes que asisten a los cursos de italiano se dividen en comunidad interna (de las carreras, postgrados, cursos de especialización o egresados de la FES Acatlán, con una fecha de egreso no mayor a dos años) o bien estudiantes de bachillerado, licenciatura o postgrado de cualquiera de las otras dependencias de la UNAM. También pueden inscribirse personas que no estudian en la FES Acatlán, ni en ninguna otra institución de la UNAM (Centro de Enseñanza de Idiomas, FES Acatlán).

Al momento de llevar a cabo esta investigación, primer semestre 2015 (2015-I), la aplicación de las pruebas piloto y segundo semestre 2015 (2015-II), y la aplicación de las pruebas definitivas, el Departamento de Italiano (DI) contaba con una planta docente de 25 profesores. En el semestre 2015-I la población de estudiantes era de 1,205, de los cuales 982 de PG y 179 de CL I (92) y CLII (87) y 44 inscritos a diversos talleres de conversación, cultura, gastronomía, y de preparación para acreditar exámenes de certificación a nivel internacional, entre otros que ofrece el DI.

Anteriormente, entre los inscritos a los cursos de CL de tres niveles, se podía apreciar una deserción muy alta, por ejemplo, en 2014-I en el primer semestre fue el 54.88% de los inscritos, en el segundo del 19.30% y, finalmente, en el tercero del 7.55%. Si a la deserción se suman los reprobados en el segundo nivel se llega al 24.56%, y en el tercero al 11.32% de alumnos que no terminaron exitosamente el curso. Se aprecia que la deserción (y el porcentaje de reprobados) fue muy alta, especialmente en el primer semestre del curso. En el semestre 2015-I de los 92 inscritos en CL I semi-intensivo hubo una deserción del 21.74% que asciende al 22.83% si se suman los reprobados (datos del Sistema de Administración Escolar del Centro de Enseñanza de Idiomas, BABEL).

Muchos son los factores externos que determinan la deserción (motivos laborales, dificultades económicas, embarazo, abandono de la universidad, etcétera); sin embargo, existen también factores internos como: la falta de tiempo para asistir a cursos de tres semestres, o programas no adecuados a las necesidades de los alumnos. Los departamentos del CEI pensaron en promover cursos de dos semestres (llamados semi-intensivos) e intensivos, con la finalidad de ayudar a los alumnos a cubrir los requisitos necesarios para terminar sus carreras en menos tiempo, sin, por ello, bajar el perfil de egresado del curso de comprensión de lectura establecido por la Comisión Interdepartamental de los Cursos en lengua Extranjeras (CICLA) para el CEI, la cual establece los objetivos generales y particulares de cada nivel relativos a los cursos de comprensión de lectura de cada departamento del CEI (Anexo 1, p. xi).

La CICLA propone los objetivos generales del curso de comprensión de lectura en términos de sistema de habilidades (pragmática) y conocimientos, así como de las competencias comunicativas necesarias según el tipo de lectura (de ojeada, de familiarización, de estudio, de búsqueda, extensivas, etcétera), a lo largo de los diferentes niveles del curso (Anexo 1).

La lectura representa un proceso de percepción, comprensión y procesamiento de la información contenida en un texto, independientemente de que se trate de la lengua materna o de una extranjera. Leer es un proceso de comunicación gracias al cual el lector debe penetrar en el contenido del mensaje escrito y comprenderlo (Cassany, 2006). Goodman (1996) adopta el término “transacción” para indicar el proceso que ocurre entre el receptor (lector) y el emisor (autor) del mensaje escrito.

La lectura, por su propia naturaleza, es la materialización de determinado nivel de competencia comunicativa del lector, es decir que la competencia del lector no puede reducirse al dominio de los significados, de las formas y estructuras de la lengua (Birello, 2011). Los niveles de comprensión de lectura pueden ser muy diferentes: desde comprender aproximadamente el texto, hasta llegar a una lectura creadora en la cual el lector recrea las ideas del autor, las compara, las

analiza y las acepta o las refuta, reorganiza sus competencias y sus conocimientos ante lo leído (Cassany, 2006).

En los cursos ofrecido por el CEI de la FES Acatlán se habla de competencia lectora inicial (básica), media y avanzada. El contenido de cada nivel de competencia fue determinado con base en la descripción de las habilidades comunicativas, de los hábitos y conocimientos lingüísticos y discursivos a desarrollar. En el departamento de italiano se crearon los cursos semi-intensivo e intensivo de modalidad mixta (presencial y en línea), para disminuir la deserción y ofrecer modalidades que pudieran responder a las exigencias de las diferentes carreras (flexibilidad, cursos con tiempos reducidos, etcétera). El curso intensivo empezó en el semestre lectivo 2014-II como curso piloto, mientras que los semi-intensivos fueron programados a partir del 2013-II y se apoyan en el material impreso por el DI (departamento de italiano del CEI).

El curso semi-intensivo se desarrolla en seis horas semanales y se imparte durante dos semestres, es decir que contempla el mismo número de horas que los cursos regulares de tres semestres (150 hrs. aprox.). Dicho curso se enfoca en la enseñanza de las estrategias de lectura para que los alumnos aprendan a discriminar las tipologías de los textos, a hacer predicciones sobre el del tema de los textos, entender la postura del autor acerca de un determinado argumento (De la Garza, Sadurní, Lascialfare, 2013).

La actual investigación pretende analizar si mediante el desarrollo de actividades de prelectura, es posible obtener una mejor comprensión lectora en lengua italiana.

1.3. Preguntas de investigación

Después de haber delimitado el problema de la presente investigación, es decir, averiguar si, mediante el desarrollo de actividades de prelectura es posible obtener una mejora en la comprensión lectora, surgen las siguientes preguntas:

¿Cómo influyen las estrategias de prelectura en la mejora de la comprensión lectora de textos en lengua italiana?

¿Cómo interviene, en la mejora de la comprensión de lectura, la fase de prelectura desde un enfoque constructivista?

¿Cuánto se puede mejorar la comprensión lectora si se llevan a cabo estrategias de prelectura?

1.4. Objetivos

Los objetivos son el punto de partida más importante de una investigación, son el camino que el investigador deberá seguir para dar sentido a todo el esfuerzo que comporta dicha investigación. En la presente investigación se planteó un objetivo principal del cual se derivaron tres objetivos específicos.

1.4.1. Objetivo principal

Identificar la influencia de las estrategias de prelectura en el mejoramiento de la comprensión lectora en textos italianos desde una perspectiva constructivista.

1.4.2. Objetivos específicos

- Identificar cuáles son las estrategias de prelectura que emplean los alumnos al leer textos en italiano.
- Comprobar el grado en el que mejora la comprensión lectora en los cursos semi-intensivos de primer nivel cuando se lleva a cabo una fase de prelectura.

1.5. Viabilidad del proyecto

La viabilidad de la investigación está relacionada con la disponibilidad de los recursos humanos, materiales y de tiempo.

Quien propone la investigación trabaja en el centro de idiomas de la FES-Acatlán, en el Departamento de Italiano, y se desempeña como docente de los cursos de comprensión semi-intensivos e intensivos, entre otros.

Los materiales (libros, fotocopias, papel, etcétera) necesarios para desarrollar la investigación se encuentran al alcance de la investigadora. Las herramientas necesarias para llevar a cabo la investigación, como computadora, impresora, USB, escáner son de propiedad de la investigadora.

La investigación de campo se llevará a cabo en el mismo plantel, en el semestre lectivo 2015-II, con los alumnos inscritos en los cursos semi-intensivos de comprensión lectora de italiano de primer nivel.

1.6. Hipótesis

¿Los alumnos que asisten a los cursos de italiano de comprensión de lectura del CEI de la FES-Acatlán-UNAM, no obtienen buenos resultados porque carecen de algunas estrategias cognitivas, y debido a que no están conscientes de ciertos factores que obstaculizan dicho desarrollo?

Para tratar de resolver esta pregunta, se basó en la teoría de los esquemas de Goodman (1982), Rumelhart y Norman (1978) y Smith (1989):

H₀- Si se aplican las estrategias constructivistas de prelectura en los textos del curso de italiano de Comprensión de Lectura semi-intensivo primer nivel, los alumnos **mejorarán** su comprensión lectora en este idioma.

H_i- Si se aplican las estrategias constructivistas de prelectura en los textos del curso de italiano de Comprensión de Lectura semi-intensivo primer nivel, los alumnos **no mejorarán** su comprensión lectora en este idioma.

Las variables tomadas en consideración son:

1.6.1. Variable “A” de tipo independiente

La variable independiente es la aplicación de estrategias constructivistas de prelectura en los textos escritos en italiano, las cuales pueden determinar una comprensión lectora diferente en los alumnos que las realicen.

1.6.2. Variable “B” de tipo dependiente

La variable dependiente es el resultado de las estrategias empleadas para lograr una mejora de la comprensión lectora de los alumnos de la Fes Acatlán inscritos en los cursos semi-intensivos de primer nivel de comprensión de lectura de italiano.

1.6.3. Amenaza

La investigación se basa en una muestra predeterminada por el investigador. La selección de alumnos de la FES-Acatlán-UNAM inscritos al curso semi-intensivo de primer nivel de Comprensión de lectura de italiano podría provocar un Sesgo de Selección.

1.7. Justificación de la investigación

El hecho que nuestros alumnos no alcanzan la competencia requerida por la CICLA, o sea formar un lector independiente y competente, es decir, preparar un lector experto, en sí mismo justifica que se realice una investigación que permita aclarar si existe un problema de método que influye negativamente en el proceso de aprendizaje.

De Vega (1984), junto con otros autores, señala la complejidad cognitiva de los procesos de lectura, ya que se trata de un proceso en el que el alumno debe actuar simultáneamente en varios niveles de procesamiento, unos conscientes y otros no conscientes, como puede ser el reconocer las palabras o codificar la sintaxis, entre otros.

Cabe mencionar, a propósito de la complejidad cognitiva, que para algunos docentes, el aprender a leer no implica aspectos relacionados con la comprensión lectora y, como subrayan Rockweel, Collins y Smith (1980 citado en Quintana,

1982) y Solé (1987) ponen atención sólo en los aspectos de vocalización porque tienen la idea que si un estudiante lee correctamente (entonación, pausación, timbre de voz, etcétera) puede decodificar el texto. Esta teoría tuvo muchos seguidores, y resulta posible afirmar que sigue vigente, ya que muchos profesores siguen aplicándola.

Retomando la afirmación de Birello (2011, p.37):

... affinché vi sia una reale e buona comprensione di un testo scritto, il lettore deve mettere in relazione il testo con la pregressa conoscenza del mondo che gli consente di arrivare a comprendere il testo in profondità e a volte di leggere tra le righe

... para que haya una real y buena comprensión de un texto escrito, el lector debe relacionar el texto con su conocimiento previo del mundo, lo cual le permite llegar a comprender el texto de manera profunda y, a veces, de leer entre las líneas. Trad. propia.

A partir de lo anterior, surge una primera pregunta: ¿los alumnos están conscientes de que es, precisamente en la fase de prelectura, en la que se sientan las bases para lograr una buena comprensión?

Con respecto a este propósito Galperin (1982), estudioso de la psique humana, ayuda a entender cómo trabaja nuestra mente. Si un ser humano se encuentra en un espacio conocido, aunque en total oscuridad, se desplaza bastante seguro para encontrar el camino que lo conducirá a la meta. Por el contrario, si se encuentra en un lugar nuevo, desconocido, el moverse sin ver el entorno hace “difícil” y, a veces, incluso imposible llegar a la meta. Lo mismo sucede con la lectura. Para que la lectura se vuelva más amigable y comprensible, se necesita conocer el ambiente en el que se encuentra, llamando a la memoria los conocimientos previos, sin prejuicios, para ubicarlos en el tema tratado y, así, poder llevar a cabo una comprensión más profunda que permita interaccionar con el autor.

En el libro escrito por Covadonga y Seré de Olmos (2001) se menciona que la comprensión de un texto escrito se debe fundamentalmente a “cuatro factores: a) los conocimientos del lector, b) la lengua del texto, c) los procesos que se implementan durante la fase de lectura y, d) el texto como unidad.” (p.5)

En la presente investigación se tomarán en cuenta: a) el primer factor, es decir, los conocimientos previos del lector, b) sus prejuicios al acercarse a un tema y c) sus expectativas relativas a lo que leerá. En cuanto a la segunda variable, la lengua, se parte del supuesto de que cuando las estructuras subyacentes a la lengua extranjera y la materna son cercanas, resulta posible inferir el significado de una parte del léxico creando, así, una grande zona de inter-comprensión (Batista, J., Salazar, L., y Febres Cordero, M. E., 2001). El español y el italiano son lenguas romances, pertenecen a la misma familia, por lo que se supone que cualquier hispanohablante, aún sin conocimientos o conocimientos muy escasos del idioma, puede acceder a una primera comprensión escrita basándose en un análisis contrastivo entre ambas lenguas (Calvi, 1999).

La actitud y la disposición a reflexionar son factores que influyen en la comprensión del texto, pero, por desgracia, nuestros alumnos no están conscientes de ello. El proceso de lectura no consiste en el retener en la memoria todos los datos del texto o decodificarlo, sino en activar el proceso transaccional, término adoptado por Rosenblatt (1978) y por Goodman (1996) para indicar la reciprocidad entre el sujeto que realiza el acto de conocimiento, o sea el cognoscente, y lo conocido. En otras palabras, la fusión que tiene lugar entre el texto y el lector. De hecho dos individuos que leen un mismo texto nunca lo entenderán de la misma manera, ya que en la comprensión inciden muchos más factores extralingüísticos que lingüísticos.

Al momento de programar el curso semi-intensivo surgieron las siguientes preguntas:

- ¿A través de cuáles estrategias se puede ayudar a los alumnos a alcanzar una mejor comprensión de lectura en italiano?

- ¿Cómo puede ayudar la actividad de prelectura a mejorar la comprensión textual y a concientizar a los alumnos de las predicciones que se realizan acerca del contenido de un texto y, por ende, a elegir textos de su interés?

Para contestar es necesario investigar científicamente y averiguar si utilizando la fase de prelectura en los textos se obtiene realmente una mejora en la comprensión lectora en italiano.

La investigación se justifica por las siguientes razones:

1. La metodología adoptada generará conocimientos valiosos y confiables tanto en las áreas de psicolingüística y glotodidáctica, como en el de la didáctica en general.
2. Es necesario comprobar cómo y cuánto la prelectura influye en la comprensión lectora.
3. El estudio de las estrategias nos ayudará a poner de manifiesto los aspectos ocultos que determinan una cierta predicción o hipótesis, con el fin de mejorar el conocimiento de sí mismo y, en un momento dado, a cambiar de opinión acerca del mismo tema y, en consecuencia, poder acercarse a él sin prejuicios.
4. El desarrollo de las estrategias de prelectura nos ofrecerá la posibilidad de convertir un lector mediocre en un lector experto. El lector experto es aquel que sabe interaccionar con el texto y que activa el proceso transaccional. En la actualidad se considera indispensable ofrecer a los discentes la posibilidad de volverse lectores expertos para optimizar su desarrollo profesional (Roseblatt, 1978).
5. La aplicación de estrategias adecuadas para investigar el problema ayudará a resolverlo.
6. En cuanto a su alcance, se pretende que esta investigación permita indicar a los docentes diferentes caminos para mejorar la comprensión lectora en los alumnos, concientizándolos de la importancia de utilizar estrategias diferentes a la simple decodificación del texto únicamente mediante los símbolos lingüísticos (Acosta Moré, 2009).

7. Por último, desde el punto de vista profesional, se pretende que sienten las bases para estudios que, eventualmente, surjan a partir de la problemática planteada.

Se cree que la presente investigación tendrá un impacto positivo en el conocimiento de cómo lograr decodificar en el cerebro los signos codificados que aparecen frente a los lectores, en el momento de enfrentarse a una página escrita, además de que se pretende que evidencie las estrategias necesarias para lograr una mejora en la comprensión lectora. La investigación se centrará en la comprensión lectora en lengua italiana y en la fase de la prelectura, cuando en ésta se llevan a cabo estrategias inherentes a mejorar dicha comprensión.

1.8. Delimitación de la investigación

La presente investigación se realizó en el Centro de Idiomas de la FES Acatlán UNAM en un salón del departamento de italiano durante el semestre 2015-II. La muestra es *no probabilística* dado que se decidió anteriormente los sujetos a investigar.

La investigación pretende profundizar únicamente la influencia que tienen las estrategias de prelectura en una mejora de la comprensión lectora en una clase de italiano del curso semi-intensivo de primer nivel.

Cabe aclarar que en la investigación no serán tomadas en consideración variables como el sexo, la edad, el nivel social, la carrera, etcétera.

CAPÍTULO II:
MARCO TEÓRICO.

La complejidad de la actividad lectora en lengua extranjera

En este capítulo se explica el complejo proceso de la lectura y cómo las estrategias de prelectura pueden ayudar a mejorar la comprensión lectora en los alumnos. Se pone en evidencia la importancia del uso de las técnicas adecuadas para leer en L2, así como en los actores principales del proceso: el lector, el texto, la actividad y el contexto. Asimismo, se toma en consideración la manera en la que pueden desarrollarse las habilidades lectoras en L2, y mediante cuáles actividades de prelectura se puede lograr una mejora de la comprensión de un texto escrito en L2 (italiano). Por último se describen los mecanismos que el cerebro acciona en el momento de enfrentarse a un texto escrito.

2.1. El proceso de lectura

El lenguaje escrito es una de las actividades más complejas del sistema nervioso humano, debido a que la habilidad lecto-gráfica requiere de dos formas de aprendizaje: 1) una cognitiva, que explica las funciones semánticas y léxicas, y 2) otra motora, específica para la escritura. Cuando se lee en voz alta, por ejemplo, además de estimular la parte del cerebro destinada al reconocimiento de palabras, de significados y del bagaje léxico, se activa la parte que realiza las funciones articulatorias y prosódicas (Smith, 1989).

El cerebro humano es un órgano genéticamente dotado para el habla y la escucha que desde el nacimiento está preparado para esta tarea. Como demuestran los últimos estudios sobre las neuronas, las habilidades de escritura y de lectura requieren de un proceso de aprendizaje que requiere de un trabajo conjunto de retina y cerebro, como afirma Dehaene (2014).

Gazzaniga (1998, en Puente Ferreras y Ferrando Lucas, 2000) es partidario de la teoría que se fundamenta en la necesidad de llevar a cabo un determinado proceso de aprendizaje para leer; además de que en sus estudios subraya que, mientras que el cerebro se formó hace millones de años, la lectura es un invento reciente:

El cerebro no fue diseñado para leer, porque la lectura es un invento reciente de la cultura humana [...]. En el cerebro hay una zona que gobierna la respiración, pero no hay ninguna que comande en manera específica la lectura. Algunos dirán que el cerebro cumple esta función por añadidura. (p.12)

A propósito de la naturaleza del habla, Chomsky (1957, citado en Puente Ferreras y Ferrando Lucas, 2000) subraya que los niños están dotados desde el nacimiento de un programa común a las gramáticas de todas las lenguas, mientras que los centros de la lectura no existen en la misma forma del habla o, que por lo menos, aún no estamos en condiciones de definirlos.

Los trabajos sistemáticos y continuos que relacionan el cerebro y la lectura son bastante recientes, y muchos confirman que el cerebro de los niños, no está a priori preparado para la lectura, sino que debe ser reprogramado. Para aprender a leer, en primera instancia, los niños tienen que reconocer que las palabras impresas, como las habladas, representan sonidos o fonemas.

El lenguaje escrito se aprende, un poco más tarde, en la vida tanto de los individuos como de las sociedades, pero esto no significa que sea menos natural en el desarrollo personal y social de los seres humanos que el lenguaje oral. (Goodman, 2003, pp. 77-98)

Según Goodman (2003) existen dos puntos de vista acerca del aprendizaje del lenguaje oral y escrito: 1) el natural y 2) el inducido.

1. En el punto de vista **natural** solo el lenguaje oral se considera innato, el lenguaje escrito es una representación abstracta de éste, y se adquiere mediante la instrucción.

2. En el punto de vista **inducido**, el lenguaje se aprende a través de algunas clases de condicionamiento operante. El estímulo del ambiente requiere de respuestas, y el lenguaje se forma durante este proceso.

Goodman (2003) considera que el aprendizaje humano, incluyendo el aprendizaje del lenguaje, es una invención. Goodman apoya la perspectiva de la **invención y convención**, que toma en consideración los trabajos del psicolingüista ruso Vigotsky, del psicólogo Piaget y del lingüista Halliday, que definen el lenguaje humano como un proceso de invención. Los seres humanos inventan (construyen socialmente) lenguaje para comunicarse mutuamente, para aprender y para pensar, por lo tanto el lenguaje es una invención social. Goodman sintetiza su idea:

Hemos aprendido mucho en las últimas décadas acerca de cómo los niños se forman como lectores y escritores. Lo que esto requirió fue dejar a un lado la creencia errónea de que el aprendizaje del lenguaje escrito era fundamentalmente diferente del aprendizaje del lenguaje oral, creencia ésta que implicaba otra concepción igualmente errónea respecto a que el aprendizaje de la lectoescritura comienza cuando los niños ingresan a la escuela. (pp. 78-79).

2.2. Complejidad de la actividad lectora

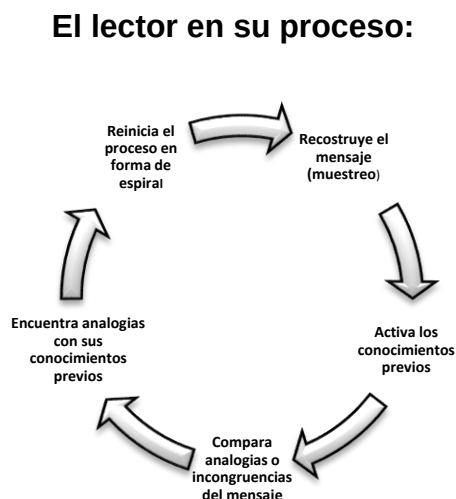
Definir el término **lectura** resulta una tarea sumamente difícil dado que se trata de un proceso de gran complejidad. Muchos autores han investigado el proceso de lectura, tanto en lengua materna, como en lengua extranjera, con el fin de detectar los elementos que permiten descifrar el código escrito.

Goodman (1971), que vincula su teoría con la filosofía constructivista, concibe la lectura como “un proceso psicológico por medio del cual el lector, que es un usuario de la lengua, reconstruye de la mejor manera posible un mensaje que fue codificado por un escritor como un conjunto de símbolos gráficos” (p. 135).

Es así que el lector realiza el acto de reconstrucción en forma cíclica, siguiendo los pasos de muestreo, predicción, evaluación y confirmación. En la revista Mexicana de Orientación Educativa (2009), Monroy Romero y Gómez López afirman que para Goodman (1982) leer y la lectura en sí, es como un juego psicolingüístico de adivinanza; un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en múltiples y continuas interacciones y que el proceso de lectura es único y aplicable a todas las lenguas desde una perspectiva universal.

La teoría de Goodman (1971) se basa en la idea de que un lector eficiente puede reconstruir o re-crear una réplica del mensaje a partir de la selección parcial (muestreo) del material gráfico. Una vez reconstruido el mensaje, el lector compara el conocimiento previo que tiene al respecto, a fin de detectar analogías o incongruencias; si encuentra analogías el ciclo de muestreo vuelve a iniciar dando lugar a círculos virtuosos. Goodman visualiza el conocimiento, en este caso la lectura, como un proceso continuo, no lineal sino en forma de espiral, enfocado a la constante búsqueda de significados.

Figura 1. El proceso de lectura según Goodman



Fuente: Adaptado de Batista, J., Salazar, L., y Febres Cordero, M. E., 2001.

Las características del modelo de Goodman (1971) son propias de la corriente constructivista, una corriente filosófica cuya premisa fundamental es la idea de que el conocimiento se **construye** partiendo de las experiencias o conocimientos

previos del sujeto, los cuales están almacenados en sus esquemas cognitivos y afectivos. El contexto teórico del constructivismo es idóneo para que se desarrolle exitosamente el proceso de lectura, desde el momento en que incorpora la solución de problemas para la construcción de significados.

Para Goodman (1971) la lectura es, por tanto, un proceso que se da a partir de la necesidad del lector, sujeto activo de su proceso de aprendizaje, que confirma las hipótesis que elabora enfrentando un texto. En trabajos recientes, Goodman (1996) adoptó el término **transacción** para referirse a la lectura, en cuanto considera que el lector construye un texto propio mediante diferentes transacciones con el texto; además de señalar que en el momento de la transacción, los esquemas del lector sufren modificaciones.

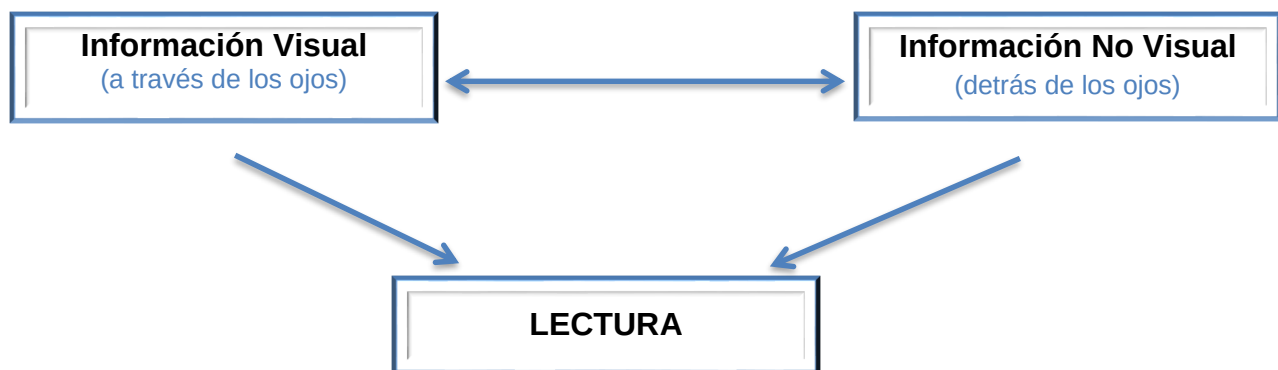
Goodman (1982) describe las siguientes estrategias lectoras mediante las cuales el lector le da sentido al texto:

- **Anticipación, o fase de prelectura:** es anterior a la lectura e implica la activación de los conocimientos previos del lector acerca de un tema para poder relacionarlos con el contenido del texto. Un lector puede anticipar el tema del texto mediante la lectura de familiarización, es decir, observando el título, la fuente, el autor, las imágenes, los gráficos, etcétera.
- **Predicción:** implica la formulación de hipótesis al inicio y a lo largo de toda la actividad lectora.
- **Inferencia:** las suposiciones y deducciones lógicas que el lector realiza a partir de datos concretos.
- **Verificación de hipótesis:** auto monitoreo que realiza el lector acerca de sus predicciones e inferencias. Por ejemplo, se pueden verificar las predicciones realizadas acerca de lo que estaba escrito, en la medida que se avanza en la lectura; o, por el contrario, el lector esperaba encontrar una información que el texto no le proporciona, queda insatisfecho y termina por abandonar el texto.

- **Corrección:** incluye la reestructuración de la información ya procesada, porque se toma en consideración un mayor número de datos, o se elaboran nuevas predicciones e inferencias, lo cual lleva a mejorar la comprensión.

Años más tarde el psicolingüista Smith (1989) afirma que la lectura depende de que cierta información vaya de los ojos al cerebro, lo que él llama **información visual**, o sea la información que el cerebro recibe de lo impreso. La información visual es una condición necesaria para realizar la lectura, pero no es la única condición que determina la comprensión del texto; por ejemplo se puede disponer de mucha información visual dentro de un texto que se ubica frente a nuestros ojos, pero éste podría estar escrito en un lenguaje no comprensible. El conocimiento del lenguaje es parte de la información esencial para la lectura, pero ésta no se encuentra solo en la página escrita, más bien es algo que ya se posee, son los conocimientos previos que Smith llama **información no visual**, es decir que la información no visual es todo el bagaje con el que cuenta el lector en el momento de empezar una lectura. Para Smith existen dos fuentes de información en la lectura que se esquematizan en la figura 2:

Figura 2. Fuentes de información en la lectura



Fuente: Smith, 1989, p. 17.

De este modo, Smith (1989) concluye que la lectura no es únicamente una actividad visual, pero tampoco una simple cuestión de decodificación de signos, sino que se trata de un intercambio entre la información visual y la no visual,

mediante el cual el cerebro puede dar sentido a la palabra escrita. La información no visual es de esencial importancia tanto en la lectura, como en su aprendizaje.

En resumen, la información no visual es la información que es relevante para el lenguaje y para la lectura y que nuestro cerebro ya posee. La información no visual permite a nuestro cerebro restringir el abanico de alternativas que debe tomar en consideración cuando se lee, el cual, además, imprime velocidad a la lectura. Smith (1989) ilustra el concepto con el ejemplo de un lector que lee ciertas palabras de un idioma que no comprende; el resultado es que para el lector estas letras están ordenadas aparentemente al azar, sin ningún sentido lógico. El material carece de relevancia porque el lector no tiene los conocimientos previos necesario para comprender lo que está leyendo y la lectura se vuelve difícil, lenta y su aprendizaje resulta imposible.

Smith (1989) subraya que la lectura no consiste sólo en **decodificar sonidos** sino en darle un significado y, por tanto, para comprender cómo funciona la lectura deben tenerse algunos conocimientos generales respecto a la naturaleza del lenguaje, así como de algunas de las características del funcionamiento del cerebro humano. La base de toda la comprensión, según Smith (1989), es la **predicción**, o la eliminación previa de las alternativas improbables. La predicción son las preguntas que nos hacemos en el momento de empezar una lectura, mientras que la comprensión es el poder responderlas. Si su predicción falla, el lector se siente sorprendido y si no tiene nada que predecir, o sea, si no tiene incertidumbre, se sentiría aburrido.

A partir de la concepción de la lectura como un proceso interactivo (Goodman, 1982: Smith, 1980), se deduce que la lectura es un proceso indivisible y global, que leer es comprender, es decir que el lector construye el sentido del texto al interactuar con él, por lo que la experiencia previa del lector ocupa un lugar fundamental en la construcción del sentido, y que el sentido del mensaje escrito no está en el texto sino entre la mente del autor y del lector.

Dubois (1995) destaca que los aportes de Goodman (1982) y de Smith (1980) deben ser considerados ejes fundamentales de este enfoque:

A través de la observación del lector, en situaciones lo más naturales posible, Goodman llegó a la conclusión de que la lectura es un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje. Smith [...] destaca el carácter interactivo del proceso cuando afirma que en la lectura actúa la información no visual que posee el lector, con la información visual que proporciona el texto. (pp. 10-11)

En el enfoque interactivo de lectura se destaca, además, el aporte de los psicólogos constructivistas que estudiaron el papel de la experiencia previa del sujeto en la lectura. Bartlett (1932, citado por Carrell y Eisterhold, s.f.) habla por primera vez del concepto de **esquema**. Los esquemas son unidades en las cuales no sólo está almacenado todo el conocimiento, sino también la información necesaria para utilizar este conocimiento. Los esquemas se modifican y se transforman cada vez que se agrega nueva información.

La teoría de los esquemas se aplica a la comprensión lectora dado que la lectura implica un análisis más o menos simultáneo a diferentes niveles: desde los textuales hasta los de los conocimientos. La lectura se concibe como un proceso interactivo y no funciona con un orden específico y secuencial, por tanto la interpretación de un texto depende tanto del análisis de lo impreso como de las hipótesis del lector. Los procesos que fluyen desde lo impreso se denominan de **abajo hacia arriba** (*botton-up*) mientras que los procesos que fluyen en otra dirección se denominan de **arriba hacia abajo** (*top-down*). El *botton-up* es un proceso sintético de comprensión que implica empezar por las palabras (su pronunciación, valor semántico, morfología, etcétera) para poder después acceder a unidades más complejas y extensas (sintagmas, oraciones, frases, párrafos) y finalmente llegar a interpretar el texto. El proceso analítico *-top-down-* implica empezar la comprensión a partir de los aspectos más generales del texto (el título, la predicción del tema, la idea básica de cada párrafo, etcétera) y, solo posteriormente adentrarse en los pormenores y matices de las unidades

lingüísticas menores. La elaboración **abajo hacia arriba** ayuda a actualizar los esquemas y a completarlos, sensibiliza al lector a la nueva información, así como a la que no es congruente con las hipótesis formuladas acerca del contenido o la estructura del texto. La elaboración **arriba hacia abajo** facilita la asimilación de la nueva información y ayuda al lector a resolver ambigüedades, así como a elegir entre posibles interpretaciones y alternativas de los datos de entrada. Según Rumelhart, (1980, citado por Carrell y Eisterhold, s.f) las elaboraciones **arriba hacia-abajo** y **abajo hacia-arriba** deberían llevarse a cabo en todos los niveles en manera simultánea.

De acuerdo con Rumelhart (1980, citado por Dubois, 1995):

.... un esquema, entonces, es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos archivados en la memoria. Hay esquemas que representan nuestros conocimientos acerca de todos los conceptos, lo que subyace a los objetos, eventos, secuencias de eventos, acciones y secuencia de las acciones. Un esquema contiene, como parte de su especificación, la red de interrelaciones que mantienen entre sí las partes constitutivas del concepto en cuestión. (p. 34)

Resulta interesante el ejemplo que usa Rumelhart (1977, citado por Carrell y Eisterhold, s.f) para explicar la teoría de los esquemas y de la activación del conocimiento enciclopédico del lector.

Se tiene la oración: el policía levantó la mano y paró el carro.

Para explicarla es necesario relacionarla con algo conocido, con algún esquema que pueda explicar lo que pasó. Lo más probable es que represente a un policía de tránsito que le indica a un coche que debe detenerse. Sin embargo no toda la información está mencionada en el texto: no se menciona que hay un chófer en el coche, que el policía paró al coche mediante una señal, y que fue por ello que el conductor pisó el freno y que ello determinó que el coche se detuviera. Toda esta información no aparece en la oración, se deduce únicamente a partir de los

conocimientos culturales adquiridos acerca del modo en el que la actúan los agentes de tránsito en el momento de comunicarse con los automovilistas (Carrell y Eisterhold, s.f.). Sin embargo, la interpretación del texto cambiaría completamente si supiéramos que en lugar de un policía actuó *Superman* y que el coche estaba sin chofer.

En la siguiente oración: *Superman* levantó la mano y paró un coche sin chofer.

En este caso sería necesario un esquema completamente distinto para entender el texto. En el segundo ejemplo, el hecho de que *Superman* levante la mano se interpreta, no como una señal, sino como un mecanismo físico necesario para detener el coche, y en este caso los frenos no juegan ningún papel en la historia. Las preguntas inferenciales, hechas para controlar la comprensión de lectura, recibirían respuestas completamente diferentes, según el esquema activado en la mente del lector (Carrell y Eisterhold, s.f.). En la siguiente tabla se explica la teoría de los esquemas.

Tabla 1. Teoría de los esquemas

Pregunta	Respuesta	
	Esquema del policía	Esquema de <i>Superman</i>
¿La mano tocó el carro?	NO	SI
¿Se activaron los frenos del carro?	SI	NO

Fuente: Adaptado de Carrell y Eisterhold, s.f

Rosemblatt (1978) en su “The reader, the Text, the Poem” menciona la **teoría transaccional**. Un concepto que proviene de la teoría literaria, en la que con el término transacción se indica una relación doble, recíproca entre el lector y el texto, además de que se toma en consideración el momento y las circunstancias particulares en las que se lleva a cabo la lectura. A partir del acto de lectura, el

lector y el texto se transforman mutuamente. El texto se concibe como un **sistema abierto**: posee un significado potencial que es actualizado por el lector mediante la construcción de un texto paralelo, estrechamente relacionado con el texto editado, pero no idéntico. Esto se debe a que el lector construye el significado del texto con base en sus inferencias y referencias, atribuyéndole un sentido personal. Según la teoría transaccional el lector asume dos tipos de postura frente al texto:

1. **La estética**: el lector permanece absorto en lo que piensa y siente durante la lectura;
2. **La eferente**: la atención del lector está centrada en lo que puede extraer o retener después de la lectura.

En el modelo transaccional estos dos tipos de lectura se dan de manera coordinada y, por tanto, paralela. En la medida en que el lector comienza una transacción con el texto, adopta uno de los dos tipos de lectura y, es así que la comprensión tiene lugar a partir de la compenetración del lector con el texto (Roseblatt, 1978).

Las descripciones del proceso de lectura que aportan los autores analizados nos permiten afirmar que la lectura es un proceso dinámico, centrado en el lector, interactivo tanto en lo que respecta a las experiencias previas del lector y el texto, como en la manera en que se procesa el discurso escrito.

Conocer la manera en que han ido evolucionando y cambiando los diversos enfoques y metodologías para la enseñanza de la lectura, especialmente en lengua extranjera, facilita la comprensión de los enfoques empleados en la actualidad.

2.3. Concepción teórica entorno al proceso de lectura

El aprendizaje de la habilidad de escritura-lectura sufrió muchos cambios a lo largo del tiempo y su camino fue tortuoso y arduo, como plantea Wolf, M. (2007) en su libro "Proust y el calamar: una historia sobre la ciencia y el cerebro lector". El mismo Sócrates estaba en contra de la palabra escrita pues veía la expansión de la escritura como una amenaza que relegaba la memoria a una herramienta secundaria y que fomentaba la pérdida del control sobre el lenguaje.

Durante muchos siglos el aprendizaje de la lectura se consideró una mera adquisición del mecanismo para reconocer letras y silabas; sólo a partir del siglo XIX se empezó a perseguir la rapidez y el placer: una revolución en el concepto del aprendizaje de la lectura. Como consecuencia se formó un nuevo tipo de lector: consciente y motivado en interactuar con el autor del texto. Sin embargo, no obstante este nuevo enfoque, la lectura en voz alta siguió siendo considerada la lectura por excelencia, fue hasta el siglo XX cuando la lectura en silencio se convirtió en la modalidad más adecuada para el estudio y para el aprendizaje. En palabras de Italo Calvino (1979) en *Se una notte d'inverno un viaggiatore* (cap. IV) podemos apreciar la diferencia entre la lectura en voz alta y la lectura silenciosa:

Ascoltare qualcuno che legge ad alta voce è molto diverso che leggere in silenzio. Quando leggi, puoi fermarti o sorvolare sulle frasi: il tempo sei tu che lo decidi. Quando è un altro che legge è difficile far coincidere la tua attenzione col tempo della sua lettura: la voce va o troppo svelta o troppo piano.

Escuchar a alguien que lee en voz alta es muy distinto que leer en silencio. Cuando lees, puedes detenerte o sobrevolar sobre las frases: eres tú el que decides el tiempo. Cuando es otro el que lee es difícil hacer coincidir tu atención con el tiempo de su lectura: la voz va demasiado rápido o demasiado despacio. Trad. propia.

La escuela enseña a leer pero no siempre enseña a comprender lo que se lee; se aprende un sistema de representaciones escritas pero esto no significa que se aprende a comprender. En manera sintética, de acuerdo con Dubois (1991), se puede afirmar que existen tres concepciones teóricas que se han manejado en torno al proceso de lectura durante los últimos 60 años:

1. La lectura como un conjunto de habilidades o una mera transferencia de información. Teoría en auge hasta los años sesentas. Presupone tres niveles en la lectura: 1) conocimiento de las palabras; 2) comprensión; 3) extracción del significado que el texto ofrece. Este

enfoque se fundamenta en la idea de que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen, y el papel del lector es descubrirlo.

2. La lectura como proceso interactivo (finales de los años setenta), que se basa en la psicolingüística y la psicología cognitiva. Esta concepción teórica postula que el lector hace uso de sus conocimientos previos o “esquemas” para comprender el texto. Los esquemas previos se reestructuran y se ajustan a cada nueva información con la finalidad de que el lector pueda interactuar con el texto y construya significados. El principal exponente de esta teoría es Goodman (1970), quien define la lectura como un proceso del lenguaje, y afirma que el mensaje escrito se conforma en la mente del autor y del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él.
3. La lectura como proceso de transacción entre el lector y el texto. La teoría fue desarrollada por Rosenblatt (1978) y se refiere a la relación recíproca entre el cognoscente y lo conocido, haciendo hincapié en ese proceso recíproco entre el lector y el texto. También son tomados en cuenta el momento y las circunstancias particulares en las que se realiza la lectura.

2.4. La lectura en la didáctica de lengua extranjera

En los últimos 40 años la investigación acerca del proceso en lectura en L2 ha pasado varias tapas de transición. Esto porque hubo muchos cambios de enfoques en las teorías que explican los procesos cognoscitivos de la enseñanza en general y, por ende, de los procesos que rigen la enseñanza de lenguas extranjeras (Batista, J., Salazar, L., y Febres Cordero, M. E., 2001).

En la décadas de los sesentas la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras se basó fundamentalmente en el método audio lingual. Desde

entonces se ponía énfasis en las destrezas orales y, en consecuencia, la lectura constituía una especie de refuerzo de la habilidad oral, y su objetivo era el de evaluar el vocabulario y los aspectos gramaticales, o más específicamente, ejercitar la pronunciación (Grabe, 1991, citado por Batista, Salazar, y Febres, 2001).

La importancia que se le asignaba a las habilidades orales se debió al enfoque conductista que veía el aprendizaje como un proceso de condicionamiento. Para los conductistas, que se interesaban solo a la conducta observable, el estímulo externo (E) provoca en el sujeto un cambio de conducta o respuesta (R), la cual se refuerza a través de la asociación E-R. La lectura silenciosa implicaba procesos no observables, por lo tanto de poco interés para los conductistas; de ahí el desinterés hacia la lectura en este periodo (Batista, J., Salazar, L., y Febres Cordero, M. E., 2001).

Durante la década de los setentas la enseñanza de la lectura adquirió mayor importancia, especialmente en situaciones de instrucción formal. Este interés surgió debido al incremento del número de estudiantes extranjeros en las universidades norteamericanas y británicas. Como consecuencia de este incremento surgió la necesidad de satisfacer la formación académica de esos estudiantes. El método audio-lingual demostró sus limitaciones ante la demanda que exigía el nuevo contexto y, para solucionar el problema, se incrementaron los estudios acerca de los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza de la lectura. Solo al final de la década de los setentas, después los trabajos realizados por Goodman (1971) y Smith (1989) se empezó a desarrollar una teoría para explicar el proceso de lectura. Dicha teoría dio origen al modelo psicolingüístico según el cual la lectura es un proceso selectivo, impreciso; en el que es el lector el que va realizando el proceso de lectura mediante hipótesis, las cuales va confirmando o refutando a medida que avanza en la lectura. En buena hora, como afirma Grabe (1991, citado por citado por Batista, Salazar, y Febres, 2001) “los buenos lectores hacen uso de los conocimientos que traen al momento de realizar la lectura, y

cuando leen, predicen la información que aparecerá, realizan un muestreo del texto y finalmente, confirman sus predicciones.” (p. 377).

En otras palabras, el lector desempeña un papel activo en el proceso de lectura, en la medida en que usa sus conocimientos previos y la capacidad de prever para comprender el texto que va leyendo y, por tanto, los aportes del lector son más significativos que los símbolos impresos en papel.

En los métodos de los años setenta y ochenta, para la enseñanza de una lengua extranjera, se tomó en consideración la idea humanista de que un individuo es un ser integral que busca satisfacer sus necesidades emocionales e intelectuales mediante la interacción social. Entre ellos se pueden mencionar a) *The SilenWay*, b) la sugestopedia, c) el enfoque natural y d) el enfoque del lenguaje integral propuesto por Goodman en 1989. Este enfoque, que se basa en la corriente filosófica constructivista, le asigna igual importancia a las habilidades receptivas (leer, escuchar) y productivas (hablar, escribir) en los medios oral y escrito, debido a que parte del supuesto de que en cada una de las habilidades mencionadas están involucrados procesos de aprendizaje activos para el logro del significado.

Paralelamente a estos métodos de enseñanza fue consolidándose el enfoque comunicativo, que había empezado a gestarse a principios de los años setentas. Este método de enseñanza se basa en la idea de que el lenguaje es comunicación, por lo que aprender un idioma es aprender a comunicarse y, por tanto, el objetivo es desarrollar las competencias comunicativas (gramaticales, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas) de quien aprende una lengua extranjera. El enfoque comunicativo promueve el desarrollo de cuatro destrezas o habilidades, enfatizando el carácter funcional del lenguaje, por encima de los aspectos gramaticales o situacionales. Como para el método integral, así en el método comunicativo el estudiante es colocado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el sentido de que las necesidades de los estudiantes son las que determinan la organización y el diseño de los cursos (Ciliberti, 2000)

Más recientemente, la noción de inteligencias múltiples y los principios que rigen el funcionamiento del cerebro progresivamente están tomando auge en el contexto de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera (Batista, J., Salazar, L., y Febres Cordero, M. E., 2001).

En la actualidad, en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, se prefiere asumir una posición ecléctica, que permite al docente seleccionar procedimientos, técnicas y actividades típicas de diferentes enfoques e integrarlos para lograr una mejora en la enseñanza de una L2. El método ecléctico tiene un carácter práctico-circunstancial que busca conciliar doctrinas de diversos sistemas. (Batista, J., Salazar, L., y Febres Cordero, M. E., 2001).

Los principales modelos que han descrito el proceso de lectura a lo largo de las últimas décadas, adoptan el modelo constructivista y, por ende, los elementos postmodernos. Con base en el modelo constructivista, Goodman (1971, citado por Batista, Salazar, y Febres, 2001), Rumelhart (1977, citado por Batista, Salazar, y Febres, 2001) y Smith (1989), entre otros, sitúan en una posición privilegiada la experiencia previa del lector, en cuanto sus estructuras cognoscitivas vinculadas al texto le sirven de soporte y son esenciales para conseguir una comprensión lectora exitosa. Con este propósito Goodman menciona las etapas del proceso de lectura que permiten que la comprensión lectora sea exitosa: muestreo, predicción, evaluación y confirmación.

Sin embargo, el proceso de lectura en L2 es una actividad extremadamente compleja, por lo que para estudiar este proceso, debe tenerse presente cuáles son los actores principales del mismo.

2.5. Los actores principales del proceso de comprensión de lectura en lengua extranjera

Para entender el proceso de lectura, es necesario comprender la manera en la que el lector, el escritor y el texto contribuyen al mismo; debido a que, como fue dicho anteriormente, la lectura implica una transacción entre el lector y el texto.

Cabe señalar que en la actividad lectora las características del lector tienen la misma importancia que las características del texto (Rosenblatt, 1978).

2.5.1. El lector en Lengua Extranjera

En general el lector se enfrenta a la comprensión de un texto escrito con un cúmulo de capacidades y habilidades; entre ellas las capacidades cognitivas, como la atención, la memoria, la habilidad de análisis crítico o la habilidad para elaborar inferencias. Sin embargo, no hay que olvidar otro aspecto fundamental, es decir a la motivación de los alumnos -lectura significativa- hacia el tema del texto, aspecto que también resulta determinante para lograr satisfactoriamente la comprensión de un texto.

Toda la lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y aprender depende, en gran medida, de lo que el lector conoce y cree antes de comenzar la lectura (Goodman, 2003). Cada lector, ante la lectura de un mismo texto, le da una interpretación diferente, ello dependerá de sus contribuciones personales al significado. El mismo texto, pero con una interpretación diferente por parte de cada lector, ya que a cada lectura subyacen los conocimientos previos y la visión del mundo de cada quien. En la lectura, el lector se encuentra solo frente al texto y debe construir su significado en ausencia del escritor: se trata de una transacción de larga distancia y, a veces de largo plazo, entre lector y escritor. El lector depende únicamente del texto para construir el significado (Goodman, 1982).

Sin embargo, las capacidades cognitivas, el grado de motivación y el conocimiento básico para la comprensión lectora van modificándose durante la lectura; por ejemplo el lector puede incrementar su vocabulario, su motivación puede incrementarse o disminuir, dependiendo del éxito o fracaso de la comprensión, o de la afinidad con el tema. No se trata únicamente de lograr la comprensión de un texto, sino, también, de fomentar la auto-regulación del lector, así como de la

enseñanza de varias estrategias que impulsen la comprensión lectora y conviertan al lector principiante en un lector independiente (Smith, 1989).

El lector en lengua extranjera, para alcanzar su objetivo exitosamente, debe basarse en tres condiciones fundamentales: competencias en L2, destrezas lectoras en lengua materna y experiencias previas (Batista, J., Salazar, L., y Febres Cordero, M. E., 2001). En seguida se explican estos tres puntos:

1) Competencia en L2. Para poder leer en una segunda lengua, el lector requiere de un conocimiento general/básico en L2. Para Ellis (1997, citado por Coyle, 2004) y Long (1996, citado por Coyle, 2004) entre otros, el desarrollo de destrezas lectoras en L2 depende principalmente del conocimiento gramatical, léxico y sintáctico que el lector posee en lengua extranjera. Por ende, el lector que tenga mayor conocimiento general de L2 desarrollará destrezas lectoras más rápidamente y en mayor proporción que el lector con menor conocimiento de la lengua extranjera. Aun cuando, para lograr una buena comprensión lectora en L2, influyen también las características del lector, o sea si es un lector principiante o un lector experto en lengua materna.

Además, la teoría de los esquemas agrega a la necesidad de la competencia lingüística, la competencia cultural que el lector debe activar para realizar una adecuada comprensión. Estudios citados por Carrell (1981a), han demostrado que el conocimiento implícito de los contenidos culturales del texto interactúa con los conocimientos culturales propios del lector, provocando que la comprensión se facilite. Por ejemplo Johnson (1982, citado por Carrell y Eisterhold, s.f.) demuestra que un texto sobre un tema conocido se recuerda mejor por los lectores en L2 que un texto, aunque sea igualmente complejo, que trata un argumento desconocido. Además, según Hudson (citado por Carrell y Eisterhold, s.f.) la activación explícita de esquemas de contenido, a través de actividades de preparación para la lectura (prelectura) facilitan la comprensión, especialmente en los niveles básicos o

intermedios, más aún que las actividades con el vocabulario o de una segunda lectura.

Los indicadores textuales son el primer paso del proceso para acceder a los esquemas de contenidos apropiados: la visualización grafica debe tener un lenguaje significativo para el lector; es por ello que al lector de L2 se le pide una *cierta* competencia lingüística, para que pueda activar los esquemas adecuados para entender el texto (Batista, J., Salazar, L., y Febres Cordero, M. E., 2001). Sin embargo, muchas veces no es suficiente la competencia lingüística para comprender el significado y, como especifica Fries (1945, 1963, citado por Carrell y Eisterhold, s.f.), existe un significado socio-cultural que trasciende el código lingüístico y se conecta con los conocimientos previos de los hablantes nativos de un determinado código. En otras palabras si el lector no está enterado de la cultura del país de L2, puede decodificar los signos y las palabras sin comprender lo que quiere decir el texto.

Un estudiante que lee, por ejemplo, el siguiente título de un artículo de Biondani y De feo (2012) tomado del semanario L'ESPRESSO (4 de enero de 2012, p.62) que no conoce la cultura italiana, seguramente puede descifrar el código lingüístico pero sin entender el significado que la cultura del país le atribuye al texto:

Mani pulite rinasce

Vent'anni dopo, la stessa crisi dell'economia e del Parlamento che segnó la fine della Prima Repubblica. Saranno ancora le procure a selezionare la nuova classe politica?

Renacen manos limpias.

Después de veinte años, la misma crisis de la economía y del Parlamento que marcó el fin de la Primera República. ¿Serán de nuevo *le procure* las que seleccionarán a la nueva clase política?

Trad. Propia.

El lector que no tiene los conocimientos culturales previos, descifrará el léxico entendiendo que el texto probablemente habla de higiene corporal (*mani pulite*). Siguiendo con la lectura del subtítulo enterará que existió una *Prima Repubblica*, pero, si no conoce la cultura Italiana, no puede saber a qué se refiere “Primera República”, por qué terminó, y cuáles fueron las consecuencias sociales para el país y para la política. Al final de la lectura un extranjero, que no está enterado de lo que pasó políticamente en los años noventa en Italia, se preguntará por qué se necesita una nueva clase política nombrada por *le procure*. Los estudiantes no logran establecer una conexión entre *mani pulite*, *Prima Repubblica* y *nuova classe política* y, por ende, no le encuentran un sentido lógico al texto.

Por consiguiente es importante darse cuenta que los problemas causados por los elementos léxicos no son, tal vez, tan frecuentes como aquellos que se relacionan con la falta de información de carácter general, que el escritor da por hecho cuando escribe para lectores que pertenecen a su cultura. También Paulston y Bruder (1976, citado por Carrell y Eisterhold, s.f.) hablan de información implícita en la lectura, la cual permite atribuirle un significado al mensaje, es decir que el lector recurre a sus propias experiencias.

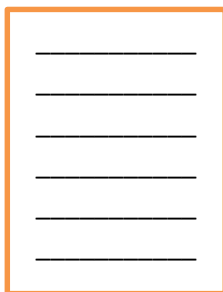
Asimismo, existe otro nivel de comprensión lectora además de la lingüística (recuperar el valor semántico de cada palabra) y psicolingüística (deducir datos usando el conocimiento previo): la comprensión sociocultural que pone énfasis en lo que se dice **entre líneas** (Cassany, 2006).

Cassany (2006) explica que el significado de las palabras y los conocimientos previos que aporta el lector tienen origen social, y que detrás de cualquier discurso hay siempre alguien que está expresando su visión del mundo. Además, según Cassany (2006) el discurso, autor y lector son piezas de una trama que tiene normas y tradiciones preestablecidas. En palabras del mismo autor (2006, p. 38):

[...] Para la orientación sociocultural, leer no es un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de la comunidad.

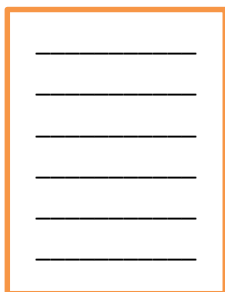
Si se retoma el ejemplo del artículo del periódico *La Repubblica*, y se analiza lo que se dice entre líneas, se evidencia que el autor no está simplemente explicando hechos posibles, sino que quiere asustar a los lectores con la amenaza de un nuevo escándalo político italiano y con las consecuencias económicas y políticas ya experimentadas anteriormente. Como confirma Cassany (2006) no existe un **mensaje neutro**, de modo que para lograr la comprensión profunda de un texto no es suficiente manejar los aspectos lingüísticos y cognitivos del idioma, sino identificar los objetivos ocultos que están detrás del texto.

Existen tres niveles de competencia para una comprensión lectora (Cassany, 2006, p. 25).

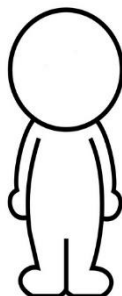
A diagram representing a message structure. It consists of a rectangular box with an orange border. Inside the box, there are six horizontal lines, evenly spaced, representing lines of text.

Mensaje

Competencia lingüística. Relacionar el valor semántico de cada palabra con las palabras anteriores y posteriores. El significado es único y estable, objetivo e independiente del lector y de las condiciones de lectura.



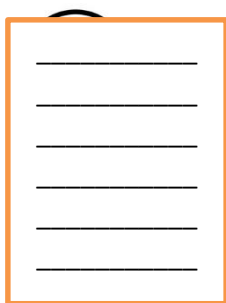
Mensaje



Lector

Competencia Psicolingüística. Entender que no es explícito en el texto, usando la teoría de los esquemas. El significado se ubica en la mente del lector y, por tanto, cada lector aporta su conocimiento previo para obtener el significado del texto.

La comprensión transita del texto al lector que lo interpreta de manera individual.



Competencia
previo del
(teoría de
superiores

Autor



sociocultural. El conocimiento lector tiene un origen social
Vygotsky: todas las funciones
son relaciones interiorizadas de

Mensaje

Lector

orden social y fundamento de la

estructura social de la

personalidad). El discurso no es neutro, siempre tras de ello existe una finalidad. El autor y el lector son identidad aislada sino que se interrelacionan. El autor en el momento de escribir un mensaje escoge las palabras correctas para producir el efecto que desea. El lector interpreta el texto según su conocimiento previo, sus prejuicios, su estructura mental, su visión del mundo dictada por la sociedad en la que vive. En resumen, siguiendo la orientación sociocultural, leer es una práctica cultural de una determinada comunidad, que posee historia, y unos determinados hábitos comunicativos.

- 2) Destrezas lectoras en lengua materna.** Cummins (1979, citado por Batista, Salazar, y Febres, 2001), en la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística explica que la ejecución lectora en una lengua extranjera está condicionada por la habilidad lectora en la lengua nativa, debido al hecho

de que algunas operaciones lingüísticas, como la escritura y la lectura, pueden transferirse de una lengua a otra; es decir que no es necesario volver a aprender o adquirir en L2 las destrezas lectoras que ya han sido adquiridas en lengua materna. Lo que sí es importante es desarrollar la habilidad para transferir dichas destrezas.

3) Experiencias previas. Las experiencias previas del lector (sus esquemas mentales) son esenciales para lograr la comprensión de lo leído. Es indispensable concebir la lectura, en lengua materna y en L2, como un proceso interactivo entre las experiencias y conocimientos previos del lector y la información contenida en el texto. Rumllhart, (1984) en la teoría de esquemas, afirma que el lector deficiente no vincula los esquemas previos a las nuevas situaciones de aprendizaje, por lo que no tiene suficiente capacidad para transferir las destrezas adquiridas en lengua materna a la L2, convirtiéndose en un lector deficiente con destrezas limitadas.

2.5.1.1. Las estrategias para alcanzar una buena comprensión lectora en lengua extranjera

El máximo provecho de la lectura se obtiene aplicando estrategias distintas y en concordancia con el tipo de texto y el objetivo con los que se lee. No se dedica el mismo tipo de atención a una historieta que a un cartel publicitario, a una nota informativa de un periódico que a un artículo de una revista especializada que se consulta por algún interés personal. Mientras que algunas veces es suficiente una lectura superficial del texto, en otras se requiere identificar los detalles, así como en otros momentos es necesario analizar a profundidad el contenido para inferir ideas implícitas (De la Garza, Sadurní, y Lascialfare, 2013).

Sin embargo, para que un docente de lengua extranjera logre una buena comprensión del texto por parte de sus alumnos, debe considerar algunas estrategias como: 1) proveer al lector información básica y 2) señalar lo que puede ocurrir en el contenido. Mediante dichas estrategias se pretende evitar que los alumnos lean el texto en condiciones de desventaja, dado que se encuentran con

la dificultad de decodificar tanto el código lingüístico como el cultural (Cassany, 2006).

Proveer al lector información básica es una estrategia particularmente importante para los estudiantes menos hábiles. Estos lectores tienen la tendencia a descifrar cada palabra, casi olvidándose del contexto; en consecuencia dan demasiada importancia a la adquisición de los vocablos, terminando por hacer una lectura literal (menos eficaz), es decir que pretenden ir palabra por palabra. En pocas palabras, realizan una lectura de **abajo hacia arriba** (*botton-up*). Por el contrario, los lectores, que tienen una mejor competencia en el idioma, en el momento en que reciben las anticipaciones sobre el contenido, están más predispuestos a dejar de lado las dificultades relativas al léxico y a la estructura del texto. En consecuencia, los estudiantes más competentes, están estimulados a realizar una lectura más global, basada en las predicciones (más eficaz), según el modo de elaboración de **arriba a abajo** (*top-down*). Lo anterior implica también la necesidad de que el docente escoja textos de argumentos que conozcan los estudiantes, o que por lo menos sean de su interés. Las imágenes pueden ayudar a la comprensión, tanto del lector principiante, como del lector competente.

La lectura de familiarización permite un primer acercamiento al texto para identificar el tema general y la manera en la que está organizada la información; se trata de una revisión rápida que sirve para decidir si el texto se leerá con mayor profundidad o si se descartará porque es irrelevante para el lector. La lectura de familiarización es la primera estrategia que se utiliza en el momento de decidir si profundizar en un texto o no. Por ejemplo cuando entramos en una librería, para escoger un libro, la primera actividad que se realiza es leer los títulos, los autores, el resumen, analizar la imagen de la portada, etcétera. De igual manera, cuando se hojea un periódico se hace una primera selección leyendo el título, el subtítulo y el autor; se observan las imágenes y, así, se decide si el texto merece una lectura más detallada según nuestros intereses, expectativas y prejuicios acerca del tema (De la Garza, Sadurní, Lascialfare, 2013).

Durante la fase de familiarización no se le debe proporcionar al alumno únicamente una idea muy general de lo que se leerá, sino también la explicación de conceptos clave que tengan una fuerte connotación cultural. En el ejemplo del artículo en el que se habla de *mani pulite*, el docente, antes de realizar una lectura completa del texto, deberá explicar rápidamente la situación política de los años noventa en Italia (Cassany, 2006).

La fase de la prelectura puede también incluir la presentación del glosario y de las estructuras que el docente considera problemáticas; un ejemplo de ello es el texto siguiente, para el que se considera necesario que el profesor explique en qué consiste el trabajo de revisor (*controllore*) en los trenes de *Piero*. Antes de leer el texto el docente puede abrir un paréntesis para explicar cómo está organizado el transporte público en Italia y, en particular, el importante papel que juega el tren para la sociedad italiana, así como los aspectos culturales relacionados a este medio de transporte.

Il sogno nel cassetto

Sono passati ormai due anni dal tempo in cui Piero Ferrari abitava a Milano, aveva ventinove anni e faceva il controllore sui treni. [...]. Invece a lui piaceva muoversi, viaggiare, ed il lavoro di controllore era un modo per cambiare scenario, di vagone in vagone, di città in città (Un giorno in Italia, corso di italiano per stranieri intermedio, pp.22-23).

El sueño en el cajón.

Ya pasaron dos años desde cuando Piero Ferrari vivía en Milán, tenía 29 años y trabajaba como revisor sobre los trenes. [...] en cambio a él le gustaba moverse, viajar, y el trabajo de revisor era una manera para cambiar de escenario, de vagón en vagón, de ciudad en ciudad. Trad propia.

Habiendo realizado la lectura de familiarización, el siguiente paso es anticipar el contenido probable del texto. El potencial lector tratará de imaginar de qué habla, en general el texto: los temas que trata, la postura del autor (favorable o en contra del argumento tratado), a veces, incluso, los ejemplos que usan para sustentar su tesis, etcétera. Anticipar el contenido no es un mero ejercicio de adivinanza, sino que parte de la observación, la reflexión y el análisis de los elementos que el mismo texto proporcionó durante la lectura de familiarización (Goodman, 1982).

Todas estas predicciones ayudan al lector a decidir qué información del texto le resulta útil para una determinada tarea o, simplemente, si quiere leerlo con mayor detenimiento porque resultó ser de su interés (Goodman, 1982).

Hacer predicciones y suposiciones acerca del probable contenido de un texto, es un proceso que se activa en el lector apenas éste empieza a leerlo, no obstante no esté consciente de que las está haciendo. El hecho de que el lector no esté consciente de sus predicciones acerca de lo que está leyendo implica, además, que no reflexione acerca de las posibles consecuencias de éstas. Concientizar al alumno lector de este proceso de predicción lo ayudará a mejorar considerablemente su habilidad lectora (Goodman, 1982).

El último punto, que no por aparecer al final resulta menos importante como estrategia de enseñanza de una lengua extranjera, es la disposición del docente para escuchar a sus alumnos. La escucha de los comentarios de los estudiantes acerca de los textos propuestos ayuda al profesor a entender sus problemas de comprensión. Como docentes, debería ser una preocupación por lo que los alumnos **esperan** hacer con el texto y no únicamente por lo que **hacen** con él. Dado que el lector pretende encontrar el significado del texto (construir su significado), un docente que escucha y responde a los intentos de sus alumnos, se dará cuenta tanto del conocimiento enciclopédico de sus estudiantes, como de los problemas culturales que les impiden comprender una determinada lectura. Este tipo de información se obtiene mediante actividades de preguntas abiertas,

verificando inferencias textuales, pidiendo a los estudiantes que justifiquen sus respuestas; así como involucrándolos (individualmente o en grupo) en una discusión acerca del porqué de sus opiniones. También el resumen oral o escrito puede ayudar al profesor a determinar elementos problemáticos en la comprensión (Balboni, 1998).

2.5.2. El texto en Lengua Extranjera

Con el fin de facilitar la tarea del alumno lector, el material de lectura debería responder a las siguientes características: a) ser relevante, b) motivante y c) auténtico (Vedovelli, 2002).

a) Un texto es relevante cuando existe un nexo entre el contenido del mismo y la funcionalidad de éste para el estudiante. El material de lectura debe interesar a los estudiantes por la utilidad que la nueva información puede tener para ellos, además de por la estrecha relación entre el contenido de la lectura y sus experiencias previas (experiencia de mundo). El interés que suscita el tema incidirá positivamente en la motivación hacia la lectura y hacia el curso en general.

b) La importancia de la motivación es sustentada por Krashen (1987) que, en su teoría sobre la adquisición de L2, habla de la hipótesis *Input Óptimo (Optimal Input Hypothesis)* y de la hipótesis del Filtro Afectivo (*Affective Filter Hypothesis*). En la primera hipótesis, Krashen plantea que una de las características que debe poseer el *input* lingüístico para facilitar la adquisición de una lengua extranjera, es que sea relevante e interesante para los alumnos. La segunda hipótesis, la del Filtro Afectivo, establece que existen factores afectivos en el proceso de adquisición de una L2. Este filtro, según Krashen, influye en manera ascendente o descendente en el aprendizaje de un idioma. Entre más bajo sea el nivel del filtro afectivo, mayor será la asimilación del *input* y, por ende, se facilitará la adquisición de la lengua.

c) La autenticidad es otra característica que deben poseer los textos de lectura para que sean adecuados en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Un texto es auténtico cuando no ha sido escrito ni diseñado con fines pedagógicos. Quedan, por tanto, fuera de escena, los textos escritos para presentar y resolver problemas gramaticales o léxicos que se quieren explicar a los alumnos. Al respecto Widdowson (1990, citado por Carrell y Eisterhold, s.f.) afirma que la autenticidad no es dada por el lenguaje, sino que es creada por la respuesta del receptor. Desde su punto de vista la autenticidad es una función de interacción entre el lector y el escritor.

En el momento de escoger los textos para la comprensión de lectura en L2, el docente deberá tener presente las características ya mencionadas, además de dosificar las dificultades lingüísticas y culturales para que el *input* no sea demasiado difícil, cuya consecuencia podría ser la de desmotivar al alumno lector creando un filtro afectivo que obstaculizará su proceso de aprendizaje. Otro aspecto a considerar es la longitud de los textos, la cual debe ser graduada de manera que no influya negativamente en la motivación y, por tanto, en la comprensión. Un texto demasiado largo, aun cuando sea sencillo, puede desmotivar al lector que lo ve como la escalada de una pared vertical del monte Everest, llevada a cabo sin entrenamiento y sin las herramientas necesarias (hipótesis del filtro afectivo, Krashen, 1987).

El Dr. Vedovelli (2002) propone los siguientes lineamientos para escoger un texto de L2:

1) Complejidad lingüística: posibilidad de graduar las dificultades de los contenidos lingüísticos para que las dificultades lingüísticas no obstaculicen el uso del texto como evento comunicativo.

2) Tipología textual:

Descriptivo	moverse en el espacio
Narrativo	moverse en el tiempo
Argumentativo	conceptos abstractos

3) Estructura del discurso: que el texto tenga coherencia (factor primo de estructuración del texto) y cohesión (enlaces formales entre las distintas partes).

4) Presentación física: variación gráfico-visiva del formato de un texto. De la página de un cuaderno a la de un periódico, de un anuncio publicitario a la pantalla de una computadora, etcétera.

5) Longitud de un texto: un texto breve implica menor cantidad de trabajo de decodificación que un texto largo, lo cual no implicará, de ninguna manera, dejar de tomar en consideración la dificultad textual.

6) Importancia para el estudiante: la motivación se centra en el interés personal hacia contenido del texto y apoya los esfuerzos del alumno para alcanzar la comprensión del mismo.

¿Qué se puede hacer con los textos para minimizar los conflictos y las interferencias culturales y para maximizar su comprensión?

Como técnica para para minimizar las dificultades de leer en una lengua extranjera, Krashen (1981), habla de alentar una **lectura limitada**, o sea, una selección de textos del mismo autor o del mismo tema, para que los alumnos se familiaricen con el vocabulario y estilo de escritura de éste.

Otra posibilidad es la **Lectura Silenciosa Prolongada** (LSP), que ayuda a los estudiantes a volverse agentes autónomos en la búsqueda de significados. Esta actividad, excelente para los lectores de L2, para que resulte eficaz, debe basarse en textos elegidos por los mismos estudiantes de modo que fomenten su interés por dicha lectura. Los lectores de L2, normalmente, escogen textos que son relevantes para sus experiencias y logran más fácilmente una transacción entre el texto y ellos (Smith, 1989).

2.5.3. Actividad lectora en lengua extranjera

Se parte de la idea de que se lee porque se tiene una determinada finalidad. El lector puede tener metas intrínsecas, es decir, que obedecen a una motivación interna, auténtica (disfrutar una novela, una poesía, conocer más acerca de un argumento de su interés, etcétera), o bien puede leer para alcanzar objetivos impuestos (hacer una tarea, profundizar en un tema para mejorar un trabajo, entre otros) (Batista, Salazar, Febres Cordero, 2011)

Además, el propósito con el que se realiza una lectura está influenciado por variables motivacionales y emocionales como el interés y el conocimiento previos del lector. Lo anterior implica que el propósito sea el hilo conductor de la lectura (Batista, Salazar, Febres Cordero, 2011).

Cabe señalar que más allá de la decodificación, el lector procesa el texto a un nivel lingüística y semánticamente superior o inferior, regulando en mayor o en menor medida su proceso de comprensión, dependiendo del tipo de lectura que realiza; en el entendido de que el propósito con el que se lee determina el tipo de lectura, por consiguiente cada proceso de lectura tiene una relevancia distinta, dependiendo del propósito con el que se lee (Solé, 1993).

En la lectura, especialmente en la clase de idioma, la actividad de lectura es normalmente impuesta por el docente y, por tanto los alumnos están obligados a realizar esta actividad. También los textos son casi siempre escogidos por el docente, ya que sirven como apoyo para explicar una determinada función del idioma. Para fomentar la motivación de los alumnos hay que crear un fin que, aun pudiendo ser adaptado por el profesor, resulte de su interés, para ayudarles a crear consciencia de la importancia intrínseca que tiene la lectura para mejorar su aprendizaje del idioma. Sin embargo, para optimizar este proceso se le debe proporcionar al alumno estrategias de lectura (lectura de familiarización, de búsqueda, de estudio, etcétera), así como impulsarlo para que lleve a cabo su proceso de comprensión lectora con gusto, y para que, en la medida de lo posible, deje de sentirlo como una obligación (Cansigno Gutiérrez, 2010)

Cada lectura incrementa el conocimiento previo de los estudiantes y, a largo plazo, incrementa su experiencia como lectores, de modo que cada vez que se enfrentan a un nuevo texto se van sintiendo más seguros y ello favorece su motivación y, así, empiezan a entrar en un círculo virtuoso.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma, la actividad de lectura es considerada una habilidad receptiva que el alumno debe desarrollar para aprender el léxico, la sintaxis y, la interculturalidad que existe entre la cultura materna y la de la lengua meta. Normalmente, en una clase de idioma, por lo menos en los cursos de comprensión de lectura impartidos en CEI de la FES-Acatlán, no se alcanza la competencia sociocultural.

2.5.4. El contexto en una clase de idiomas

El salón de clase es el ambiente en lo que normalmente se desarrolla la actividad lectora en L2. En la actualidad los lectores expertos pueden acceder a textos en línea y leer autónomamente.

En la materia de idiomas, la clase se transforma en un teatro o en un ambiente creado para que los alumnos puedan imaginar que se enfrentan a situaciones en las que se verán como protagonistas en el país en el que se habla la lengua que están aprendiendo (Gordillo Santofimia, 2011).

Por ejemplo: realizar la inscripción a un curso de italiano en Roma. El alumno, antes de tomar la decisión de inscribirse, deberá leer el folleto con la descripción del curso, el objetivo del mismo, los trámites necesarios, las actividades suplementarias, el costo, entre otros. Situación que puede llegar a vivirse como real cuando se crea un contexto imaginario en el salón de clases.

2.6. Herramientas para explorar necesidades, intereses y conocimientos previos en una clase de lengua extranjera

El enfoque constructivista ofrece dos herramientas valiosas como base para detectar aspectos importantes a ser tomados en consideración en el diseño de un

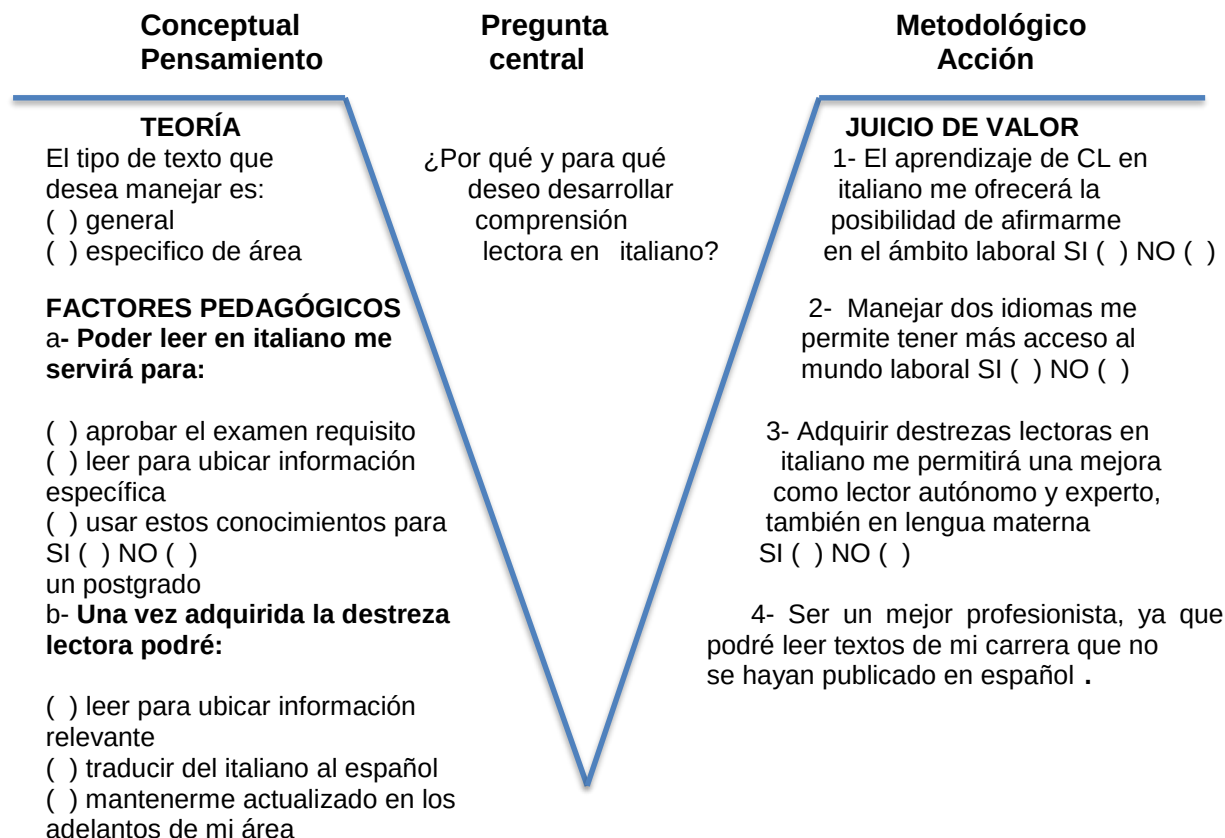
curso de idioma, cuyo objetivo principal sea la enseñanza de la comprensión lectora en italiano (citado por Batista, Salazar, y Febres, 2001).

Por un lado, deben ser tomados en consideración los factores sociológicos, psicológicos, pedagógicos y lingüísticos del estudiante, con el fin de satisfacer sus necesidades e intereses. El análisis de las necesidades de los alumnos debe tener como principal objetivo aportar información, objetiva y subjetiva, para diseñar un curso que responda a sus expectativas y necesidades; dicha información puede obtenerse mediante entrevistas, cuestionarios, observación directa, etcétera (citado por Batista, Salazar, y Febres, 2001).

Una herramienta eficaz para obtener información subjetiva confiable, es utilizar la “V” de *Gowin*, que diseñó una herramienta heurística (Novak y Gowin, 1988) para ayudar a los profesores y estudiantes a clarificar varios aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje. Esta herramienta enfoca la atención en una pregunta central, que se coloca en la parte central de la V. El trabajo posterior se realizará a partir de ella.

En la presente investigación la “V” de Gowin es un instrumento diseñado para analizar las necesidades y las expectativas de los alumnos. Ejemplo de la “V” de Gowin, modelo que analiza las necesidades e intereses de los alumnos que aprenden a leer en italiano, se presenta en la figura 3:

Figura 3 – La “V” de Gowin como Instrumento de Análisis de Necesidades



Fuente: Adaptado del modelo presentado por Batista, Salazar, y Febres Cordero, 2001.

Se empieza por redactar una pregunta que debe expresar con claridad lo que se quiere conocer. En este caso el alumno deberá analizar **el por qué y el para qué** desea aprender a leer en italiano. En la parte **Concepto y Pensamiento** el alumno expresará qué tipo de textos desea encontrar durante el curso de comprensión de lectura, además de enlistar sus expectativas acerca del curso. Para eso se plantean varias opciones del **por qué** quisiera desarrollar destrezas de lectura en italiano y el **para qué** empleará su conocimiento en un futuro. Mediante **juicios de valor**, se pide al alumno que reflexione acerca de la utilidad que puede tener, para él, aprender a leer en italiano, mediante preguntas: SI o NO (Batista, Salazar, y Febres Cordero, 2001).

Además, una vez que se hayan detectado las necesidades e intereses de los estudiantes, existe otro factor que debe orientar la selección del material de lectura: el principio propuesto por Krashen (1981) que consiste en tomar en consideración lo que el alumno ya sabe, para poder preparar el material didáctico con un nivel de dificultad ligeramente superior al nivel de competencia del alumno.

2.7. Desarrollo de las habilidades lectoras en lengua extranjera

La lectura, según la visión constructivista, es la construcción del significado y, por tanto, en una lengua extranjera el enfoque mencionado exige la selección de textos auténticos y relacionados con el interés del lector (citado por Batista, Salazar, y Febres, 2001).

Si se toman en consideración a) la organización mental del lector, b) las diferentes teorías que analizan el proceso de lectura y la selección de los materiales a ser analizado por los estudiantes, c) las destrezas lectoras que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los cursos semi-intensivos del primer nivel de italiano en la FES-Acatlán (UNAM) pueden agruparse de la siguiente manera (De la Garza y Sadurní, 2007):

1) Actividades de prelectura:

- a) lectura de familiarización, o sea una lectura rápida para obtener una idea general del texto, la cual permite decidir si se quiere, o no, realizar una lectura más detallada del texto.
- b) técnicas que permitan recuperar los conocimientos previos acerca del tema tratado.
- c) destrezas que crean expectativas, predicciones y anticipaciones,

2) Lectura intensiva, consiste en leer un texto prestando una atención especial al significado de las palabras y a su contexto, y tiene como objetivo

la adquisición de ciertas estructuras de la lengua, además de la apropiación de estrategias y técnicas para alcanzar una buena comprensión. El objetivo de la lectura intensiva es deducir los significados apoyándose en el vocabulario transparente, en el conocimiento acerca de la formación de palabras, en los elementos visuales que contiene el texto, además de aprovechar los conocimientos previos de los alumnos.

- 3) Lectura extensiva,** consiste en leer textos completos, de cierta extensión, con el fin de comprender su sentido general. Las actividades de esta lectura son: la búsqueda de información específica del tema del texto y la transcodificación de la información, así como la esquematización de ideas principales y secundarias presentes en el texto.

La división de estas actividades no se desarrolla de manera jerárquica, desde el momento en que el proceso se lleva a cabo con base en las necesidades e intereses de los estudiantes.

2.8. Las estrategias de prelectura

Un elemento de suma importancia en la lectura de un texto es la creación de expectativas; generalmente es el autor el que se encarga de crear en el lector la sorpresa, la curiosidad, la hipótesis, el análisis y la comprobación de la hipótesis, ya sea que se trate de un texto periodístico o de uno científico. Por lo tanto una de las tareas principales en la enseñanza de la lectura es crear expectativas. La pregunta que el profesor debe formular para que se establezca una relación entre el lector y el texto es: ¿Qué esperas de este texto? Sólo así el texto podrá resultar cautivador antes de empezar la lectura (Carrell y Eisterhold, s.f.)

Un texto escrito es como una persona: la relación entre el lector y el texto se profundiza sólo si a la persona le resulta **interesante** desde el primer contacto, y sin preocuparse por confirmar o refutar sus expectativas.

Sin embargo para que se alcance una buena comprensión de una determinada lectura y se realice un diálogo entre el texto y el lector, no es necesario concentrarse únicamente en la página escrita sino que se ha de relacionar el texto con las experiencias previas, los deseos y lo que se imaginó acerca del texto. Para decirlo con las palabras de Barthes (1984, citado por Ponzio, 2008):

“... di interrompere continuamente la lettura non per disinteresse, ma al contrario, per l'interrotto affluire di idee, stimoli e associazioni” (p.54).

“... interrumpir continuamente la lectura, no por desinterés, sino, por el contrario, por la ininterrumpida afluencia de ideas, estímulos y asociaciones”.
Trad. propia.

Según Ponzio (2008) la lectura es una actitud, una disposición a la escucha, una apertura a las diferencias entre dos entidades (el lector y el autor); por lo tanto, leer es saber comprender al otro y tener la capacidad de entregarse a la comprensión del texto.

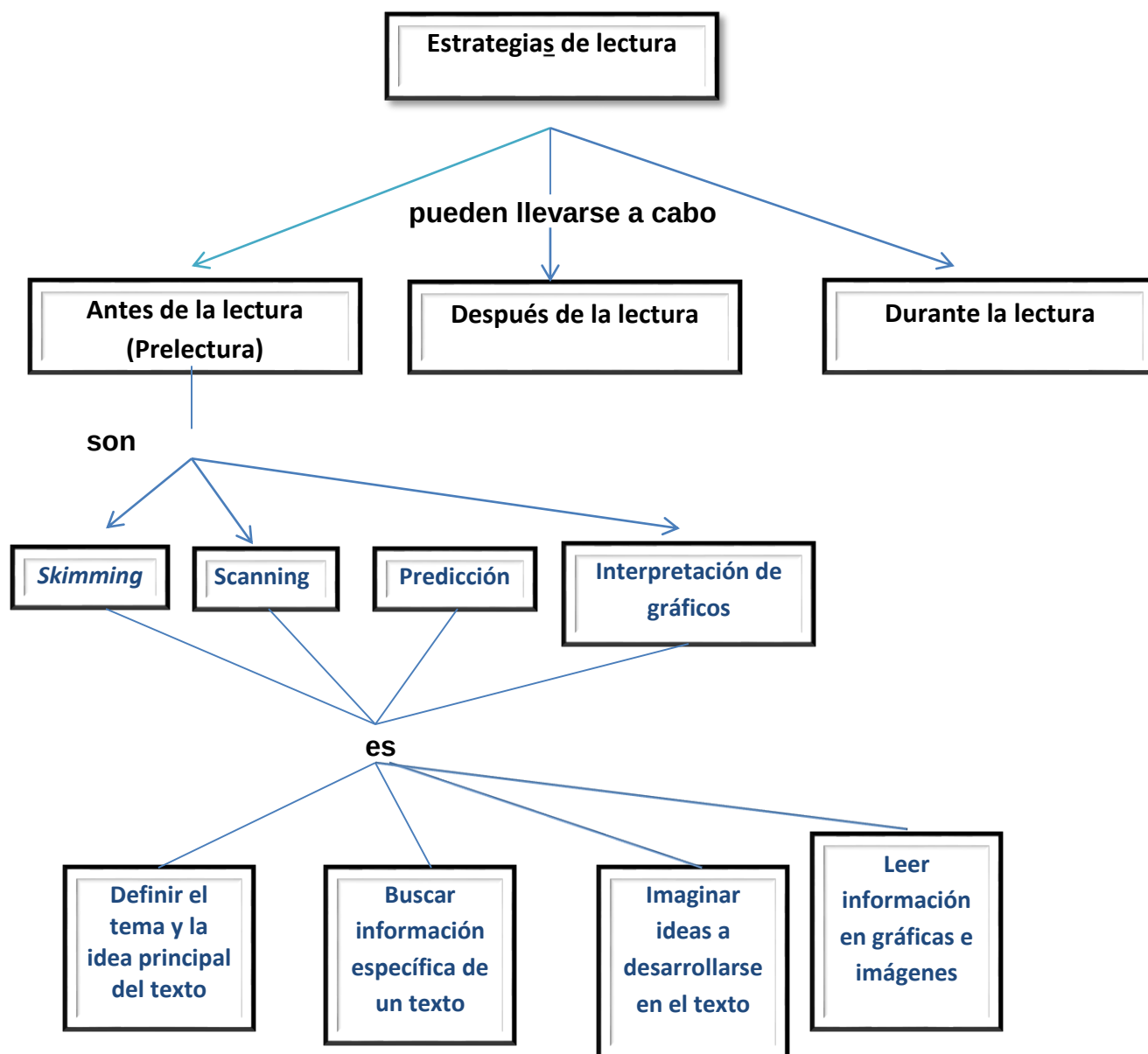
Las actividades de prelectura preparan para la comprensión del texto y pueden incluir el propósito (para qué leer), la introducción del texto, la explicación de vocabulario y la formulación de preguntas directrices. Las estrategias durante la lectura se desarrollan mientras el estudiante lee el texto (ya sea que se trate de una lectura individual o de una grupal). Las actividades de post-lectura tienen el objetivo de comprobar la comprensión global del texto mediante preguntas y respuestas (cerradas o abiertas) (Balboni, 1998).

Las estrategias de prelectura según Espinoza y Apolinario (s.f.) sirven como puente entre los conocimientos previos (llamados **lo dado**) y la nueva información presente en el texto (llamado **lo nuevo**). En esta fase se apunta a señalarle al lector el objetivo de la lectura, así como el facilitarle la comprensión de la misma. Una de las estrategias de prelectura más importantes a considerar son las preguntas previas, dado que promueven: a) el pensamiento crítico, imaginativo o reflexivo, b) la obtención de información y c) fomentan la participación de los alumnos, además de que d) dirigen la atención hacia el tópico a tratar. Asimismo

ayudan al lector a predecir y a hacerse una idea general del contenido del texto, lo cual le facilitará la comprensión del mismo. Las preguntas deben crear expectativas en el lector, ser provocativas para que surja la curiosidad de empezar la lectura y llamar a la mente los conocimientos previos para que ayuden en desarrollar el tema tratado (Batista, Salazar, Febres, 2001).

En la figura 4, se explican las estrategias de prelectura:

Figura 4 - Estrategias de prelectura



Fuente: Elaboración propia.

La fase de prelectura en la enseñanza de la comprensión de lectura en L2, tan importante para una buena comprensión del texto (Goodman 1982 , Smith, 1989 entre otros) no se realiza o se realiza de manera parcial, no estructurada, es este, precisamente, el problema del que se ocupa esta investigación, dado que muchos estudiantes del curso semi-intensivo de lectura en italiano -del primer nivel del CEI de la Fes Acatlán (UNAM)- tienen dificultades para leer material escrito en italiano; lo cual deriva en una baja o, en el mejor de los casos, intermedia comprensión lectora de dichos estudiantes cuando se enfrentan a textos de sus áreas de estudio. Dichos estudiantes necesitan leer en italiano textos descriptivos correspondientes a sus áreas de estudio, por lo que es preciso que cuenten con estrategias de lectura que les permitan una comprensión lectora profunda. Por todo esto la presente investigación pretende determinar la influencia de las estrategias de prelectura, específicamente de las preguntas previas, en la comprensión de textos idóneos a las necesidades de los estudiantes.

2.9. Las actividades de prelectura en textos en lengua extranjera

En esta tesis se tomarán en cuenta únicamente las actividades relativas a la prelectura y se utilizarán esquemas de Porlán (1989, citado por Batista, Salazar, y Febres, 2001) integrados por los aportes de Driver y Oldham (1989, citado por Batista, Salazar, y Febres, 2001) los cuales diseñan un instrumento de carácter constructivista. Se integraron los esquemas de Porlán, modificándolos según la experiencia personal de quien escribe y adjuntando la parte de la selección de textos que se consideran indispensables en la actualidad, dado que tenemos a disposición una gran cantidad de información, pero que no siempre es confiable.

Se pensó en desarrollar una parte de actividades prácticas en la que se aterriza la teoría con ejemplos. Se tomó en consideración una clase de idioma, específicamente de italiano, se inicia con el cuadro n. 1.

Cuadro 1-Creación de expectativas

Perspectiva del profesor	Perspectiva lingüística	Perspectiva del alumno
Escribe el título del texto en el pizarrón, transparencias, pantalla, etcétera, para que los alumnos puedan encontrar el sentido del objetivo y la motivación para aprender sobre el tema que trata.	Crear en los alumnos expectativas acerca del tema.	Los alumnos, motivados por el profesor, interaccionan activamente con el título del tema. Esta actividad permite el trabajo tanto por equipos, como grupal.
Construye, junto con toda el grupo, la red de conocimientos previos en un mapa conceptual. (Fase de elicitación)	Activar la MLP (memoria a largo plazo) y la MT (memoria a corto plazo)	Expone libremente sus ideas, conceptos y experiencias previas acerca del tema.
Perspectiva educativa: Crear un ambiente favorable para la adquisición del aprendizaje significativo. Además de fomentar el trabajo grupal y la exposición de las ideas de los estudiantes.		

Fuente: Adaptado de Batista, Salazar, y Febres, 2001)

Actividad practica

Reflexión general acerca del título y el tema del texto. Preguntas sobre lo que ya se sabe acerca de un determinado argumento y sobre lo que sugiere el título y cuáles son los conocimientos al respecto.

Ejemplo

Consigna: los alumnos deben leer un texto acerca del impacto de la contaminación en el clima del mundo.

Preguntas por parte del docente:

- ☐ ¿Has escuchado hablar del cambio climático?
- ☐ ¿Sabes de estudios realizados sobre este tema?
- ☐ ¿Crees que es importante estar informado acerca del mismo? ¿Qué te gustaría saber?
- ☐ Menciona algunas palabras relacionada a este tema.

La actividad tiene como objetivo crear expectativas y ayudar a los alumnos a construir una red semántica relativo al tema mediante sus conocimientos previos (Goodman 1982 , Smith, 1989 entre otros). Además, la actividad permite un intercambio de ideas y conocimientos entre los alumnos y entre el profesor y los alumnos. El siguiente paso se muestra en el cuadro 2.

Cuadro 2-Pre-visión de información (lectura de familiarización)

Perspectiva del profesor	Perspectiva lingüística	Perspectiva del alumno
Entrega el texto a los alumnos para prever la importancia de la lectura.	Leer en forma superficial para identificar si el texto es relevante, pertinente, autentico, etcétera.	Los alumnos leen rápidamente en forma superficial.
Formula preguntas como: ¿Piensan que este texto es relevante para su área de estudio? ¿Observando el léxico, la información que aparece es de un área específica?		Los alumnos podrán hacer juicios de valor, aunque por el momento entiendan muy poco del texto.
Perspectiva educativa: Valorar la importancia del texto		

Fuente: Adaptado de Batista, Salazar, y Febres, 2001

Actividad práctica

El profesor, después haber entregado el texto, pide que se haga una primera lectura de familiarización, o sea una lectura rápida del texto para lograr una comprensión general del contenido. Los alumnos deben observar el título, el subtítulo, las imágenes, las gráficas, identificar el vocabulario temático y orientarse en el formato del texto para alcanzar una comprensión superficial del tema y, en consecuencia, decidir si es relevante respecto a sus intereses o para realizar la tarea.

Después haber analizado el texto, los alumnos deben contestar varias preguntas que les permiten establecer ante qué clase de texto se encuentran, hacer un pronóstico sobre su objetivo comunicativo y sobre el tema general de la información que contiene (De la Garza, Sadurní, y Lascialfare, 2013)

Ejemplo

- ☐ ¿Cuál es el título del texto?
- ☐ ¿Cómo lo identificaste?
- ☐ ¿Reconoces algunas palabras en el título y subtítulo?
- ☐ ¿Qué crees que quiere decir la palabra_____?
- ☐ ¿En qué elementos del texto te basas para contestar la pregunta anterior?
- ☐ ¿A qué clase de texto corresponde la diagramación de la página? (un anuncio publicitario, un artículo de un periódico, el capítulo de un libro, una página Web, etcétera).
- ☐ ¿En cuántos bloques está organizado el contenido del texto?
- ☐ ¿Qué elementos del texto te facilitaron el reconocimiento de los bloques?
- ☐ ¿Para qué sirve la gráfica que aparece en el texto?

Cuadro 3 – Predicción

Perspectiva del profesor	Perspectiva lingüística	Perspectiva del alumno
Se divide la clase en equipos de trabajo para discutir acerca de las expectativas generadas por el texto	Activar la MLP y la MT	Cada quien aporta su conocimiento previo para sustentar su predicción
Interviene en el trabajo de los equipos sin resolver nada que los alumnos puedan resolver por sí mismos. En esta actividad actúa como mediador renovando la motivación (fase de predicción)		Los alumnos trabajan en equipo para verificar si sus predicciones son correctas o no, y para analizar los elementos en los que basaron sus suposiciones.
Perspectiva educativa: Promover la fase de predicción para concientizar a los alumnos acerca de que todos solemos hacer predicciones cuando leemos.		

Fuente: Adaptado de Batista, Salazar, y Febres, 2001

Actividad práctica

Como arriba se menciona, normalmente no se está consciente de que se hacen predicciones cuando se lee y, por tanto, tampoco se reflexiona acerca de este proceso. Sin embargo las predicciones influyen en la elección del texto, en la motivación con la cual se enfrenta la lectura y en la predisposición (negativa o positiva) ante la información que ofrece un texto determinado.

Antes de empezar la lectura de estudio y después haber realizado la lectura de familiarización, se inicia la actividad de predicción.

Actividad 1

Ejemplo de pregunta

Antes de la lectura

¿Qué esperas encontrar en el texto antes de leerlo detalladamente? Escribe tu predicción.

Según tú, ¿para qué tipo de trabajo investigativo se podría elegir este texto? Escoge entre las siguientes opciones (puedes escoger más de una). Recuerda que el primer paso es reflexionar acerca de lo que sabes sobre el tema y de lo que necesitas investigar.

Después de la lectura

Predicción correcta o parcialmente correcta

¿Cuáles elementos, del título, subtítulo, del léxico los llevaron a hacer una suposición correcta?

¿Conocían de antemano la información proporcionada por el texto? ¿Cuál?

¿Los sorprendieron algunos datos o hechos que desconocían?

Predicción incorrecta

¿Se debió a información que el grupo ignoraba?

¿El título, el subtítulo, el léxico las imágenes no correspondían al tema tratado?

En la predicción incorrecta ¿influyó el desconocimiento de algunas palabras, de falsos cognados o la interpretación errónea del significado de una frase?

Actividad 2

Los estudiantes reciben una hoja que contiene las primeras líneas de una historia, poema, artículo, carta, y se les pide que, aplicando el conocimiento que tengan del vocabulario, el contexto, el tema, y utilizando su experiencia previa, hagan una predicción acerca del género y el contenido del texto. Además se les pide que describan cómo llegaron a sus predicciones.

Al final de la actividad es imprescindible evaluar las predicciones hechas por los alumnos.

Actividad 3

Se entrega a los estudiantes, divididos en equipo, el inicio del cuento de Dino Buzzati: "I giorni perduti" (los días perdidos):

Qualche giorno dopo aver preso possesso della sontuosa villa, Ernst Kazirra, rincasando, avvistó da lontano un uomo che con una cassa sulle....."

Cuento tomado de *Le notti difficili* (1971). Los días perdidos: "Algunos días después haber tomado la posesión de la suntuosa mansión, Ernst Kazirra, regresando a su casa, vio desde lejos un hombre que con una caja sobre..."

Trad. Propia.

Mientras se lee, el cerebro plantea preguntas para predecir lo que sucederá:

- ¿Qué estaba haciendo el hombre?
- ¿Por qué cargaba una caja?
- ¿El hombre es un ladrón?

- Si no es un ladrón ¿quién es?
- ¿Qué contenía la caja?

Las respuestas a estas preguntas son las predicciones. Se sigue una “pista” sugerida por el título, las ilustraciones, la estructura, la información obtenida, los detalles, etcétera, que ayudan a suponer lo que sigue en el cuento.

Cuadro 4- Lectura selectiva

Perspectiva del profesor	Perspectiva lingüística	Perspectiva del alumno
Enseñar a seleccionar la información para elegir los textos adecuados para resolver la tarea.	Leer velozmente los textos para seleccionar aquellos que sea adecuado para la realización de nuestra tarea o nuestro interés.	Aprender a tomar decisiones respecto a la selección de textos.
Realizar una simulación de lectura selectiva.		Buscar las palabras clave que permiten tomar la decisión y seleccionar los textos adecuados.
Perspectiva educativa: Tomar decisiones respecto a la selección de textos.		

Fuente: Adaptado de Batista, Salazar, y Febres, 2001

Actividad práctica

La estrategia de ojear un texto permite leer de manera selectiva y buscar rápidamente sólo lo que interesa y evita perder tiempo leyendo detalladamente un texto que no cumple con nuestras expectativas.

Ejemplo

El docente pide una investigación sobre los pintores renacentistas italianos. El alumno entra en la página de *Google* y se encuentra con una gran cantidad de información disponible. No es posible abrir todos los sitios que la página propone, de modo que se hace necesario realizar una selección. La selección se realiza mediante la lectura del pequeño resumen que aparece debajo del título de la

página y buscando las palabras clave. Si se conoce los nombres de los más famosos se buscará el sitio que trata acerca de ellos. En caso de no conocer los nombres se escogerán sitios que hablen en general de la época del renacimiento y de los artistas italianos. Sin embargo, ya desde el abrir un sitio y no otro se ha seleccionado, buscando la información deseada, los *links* que para ellos contienen la información necesaria para realizar la tarea.

Cuadro 5- Extraer información específica (*Scanning* o búsqueda de información específica)

Perspectiva del profesor	Perspectiva lingüística	Perspectiva del alumno
Plantea preguntas específicas acerca del texto (cuándo, cómo, quién, qué, dónde, etcétera.)	Localizar aspectos específicos en el texto mediante una lectura superficial y/o rápida.	Los alumnos leen el texto de modo superficial y responden preguntas específicas ayudándose mutuamente. En esta actividad el alumno transfiere los conocimientos previos que tiene en L1 a la L2, como, por ejemplo, fechas, nombres, lugares.
Invita a un proceso cognitivo activo.		
Perspectiva educativa: Explorar las destrezas de lectura rápida que poseen los alumnos en L1, así como la manera en la que las transfieren a la L2.		

Fuente: Adaptado de Batista, Salazar, y Febres, 2001

Actividad práctica

Se utiliza cuando se busca una información específica, porque no se necesita conocer la información global del texto.

Ejemplo

El docente entrega a la clase el directorio telefónico de una ciudad de Italia y les pide que busquen el número de teléfono de algunas personas siguiendo el orden alfabético. Para cumplir con la tarea, los alumnos deberán seguir el sistema de ordenación (en este caso orden alfabético) sin interesarse en la información restante.

El *scanning* o búsqueda de información específica, se realiza también en la red, por ejemplo cuando se quiere encontrar el cine donde se proyecta la película que se quiere ver, o buscar el canal de televisión donde se transmite el último programa de divulgación científica.

Cuadro 6- Extraer el tema (*skimming* o barrida de textos)

Perspectiva del profesor	Perspectiva lingüística	Perspectiva del alumno
Media la lectura superficial y enseña a los estudiantes cómo y por qué descartar material textual.	Construir el tópico y/o el tema del texto	Realiza una lectura superficial del título, el primero y el último párrafo; observa los caracteres tipográficos y las palabras que más se repiten en el texto, para identificar la idea principal del mismo.
Apoya las propuestas que impliquen enriquecimiento para los alumnos y apertura al entorno.		
Perspectiva educativa: Permitir a los estudiantes cubrir una gran cantidad de material textual en una cantidad limitada de tiempo. Construir nuevas ideas acerca del tema de la lectura mediante discusiones plenarias.		

Fuente: Adaptado de Batista, Salazar, y Febres, 2001)

Actividad práctica

Identificar la idea central de un texto mediante la lectura del primer y último párrafos, a partir de oraciones temáticas y tomando en consideración otras pistas como: título, negrita, cursiva, palabras en mayúsculas, etcétera.

Ejemplo

El docente divide la clase en equipos y entrega a cada equipo una revista italiana. Les pide a los alumnos que busquen un artículo que desde su punto de vista sea interesante, valioso, y que contenga información que aborde el tema que ellos hayan escogido. El profesor controla el tiempo de realización de la tarea para obligar a los alumnos a centrarse solo en lo que les interesa. Los alumnos deben obtener una visión general y NO los detalles específicos del material leído.

2.10. Mecanismos que se activan en el cerebro al momento de leer

“Nosotros no nacimos para leer. Es un milagro que los humanos puedan hacerlo” Wolf (2007, citado por Contardo, 2009).

Si es verdad que el ser humano no nació para leer, entonces ¿qué mecanismos se activan en el cerebro durante la lectura? Para contestar a esta pregunta es necesario analizar cómo funciona el cerebro.

El cerebro es una máquina prefabricada, pesa aproximadamente 1,400 gramos y posee millones de neuronas que establecen, como descubrió Levi Montalcini (2000), premio Nobel de Fisiología y Medicina, una cantidad impresionante de conexiones con otras células nerviosas. La investigadora compara la cantidad de células nerviosas presentes en el cerebro humano con el número infinito de estrellas que habitan el universo. Sin embargo, según Levi Montalcini no existe solo una coincidencia de números entre el universo cósmico y el cerebro, sino que también existe una similitud entre el concepto de infinito, que en el caso del universo se refiere al espacio cósmico, y el concepto cerebral, que se refiere a su posibilidad de elaborar pensamientos ilimitadamente.

Cento miliardi, o forse più, sono le galassie che abitano l'universo. E cento miliardi, o forse più, sono le cellule nervose che albergano nel nostro cervello. Ma tra l'universo cosmico e quello cerebrale non esiste solo una coincidenza di numeri. Il concetto di infinito è nel caso dell'universo riferito allo spazio cosmico, in quello cerebrale all'elaborazione sconfinata del pensiero. (Rita Levi Montalcini, 2000, portada)

“Cientos de millones, o tal vez más, son las galaxias que habitan en el universo. Y cientos de millones, o tal vez más, son las células nerviosas que habitan en nuestro cerebro. Sin embargo entre el universo cósmico y el cerebral no existe sólo una coincidencia numérica. El concepto de infinito se refiere, en el caso del universo, al espacio cósmico en el cerebro a la elaboración ilimitada del pensamiento”. Trad. propia.

En los recién nacidos el cerebro es una máquina en desarrollo. Existen ya millones de neuronas que esperan conectarse y formar un tejido mental intrincado. Algunas neuronas están pre-conectadas genéticamente desde el momento de la fecundación, son prácticamente las que se encargan de las funciones vitales, como la respiración, los latidos del corazón, la temperatura corporal, la expulsión de la orina, etcétera. Sin embargo, existe una cantidad impresionante de neuronas, sin una función específica, que esperan conectarse para desarrollar funciones determinadas; podríamos comparar el cerebro de un bebé con el disco duro de la computadora que espera a que el programador dé las instrucciones; si estas neuronas no son usadas pueden morir, mientras que si se usan se integran en el circuito del cerebro configurando el futuro del niño (Puentes Ferreras, y Ferrando Lucas, 2000). El neurobiólogo Chungani (1996, citado por Puentes Ferreras, y Ferrando Lucas, 2000) comenta que “... [las primeras experiencias son tan poderosas, que]... pueden cambiar totalmente la manera de conducirse de una persona.” (p. 4)

Además, las neuronas con una función preestablecida deben recordar los estímulos recibidos del ambiente, es decir, de todos los mensajes que le llegan al cerebro del mundo externo, que influyen en la formación las conexiones. Como

plantea la neurobióloga Carla Shatz (1992, citado por Puentes Ferreras, Ferrando Lucas, 2000) existen dos periodos para el desarrollo de la red cerebral: un primero durante el cual la experiencia no es necesaria, uno más tardío en el que la experiencia es imprescindible.

La conclusión a la que llegan varios científicos es que hay un periodo corto en el que los circuitos conectan a la retina con la corteza cerebral, pasada esta fase crítica ya no se formarían las conexiones nerviosas necesarias para obtener un desarrollo cerebral óptimo (Puente-Ferreras y Ferrando-Lucas, 2000). Esta teoría implica que si los estímulos son los adecuados y se presentan en el periodo de tiempo preciso, el cerebro puede resolver cualquier tarea que se le presente. Sin embargo, el científico Dehaene (2011, citado por Cook, 2011) que en la revista *Mente y Cerebro* se pronuncia en contra de la idea de que el cerebro humano, a diferencia del de los animales, sea una máquina sin límites para aprender; el científico comenta que de ser así: “los humanos nos habríamos liberado de nuestros instintos del pasado y seríamos libres de inventar formas culturales completamente nuevas”. (parr. 3)

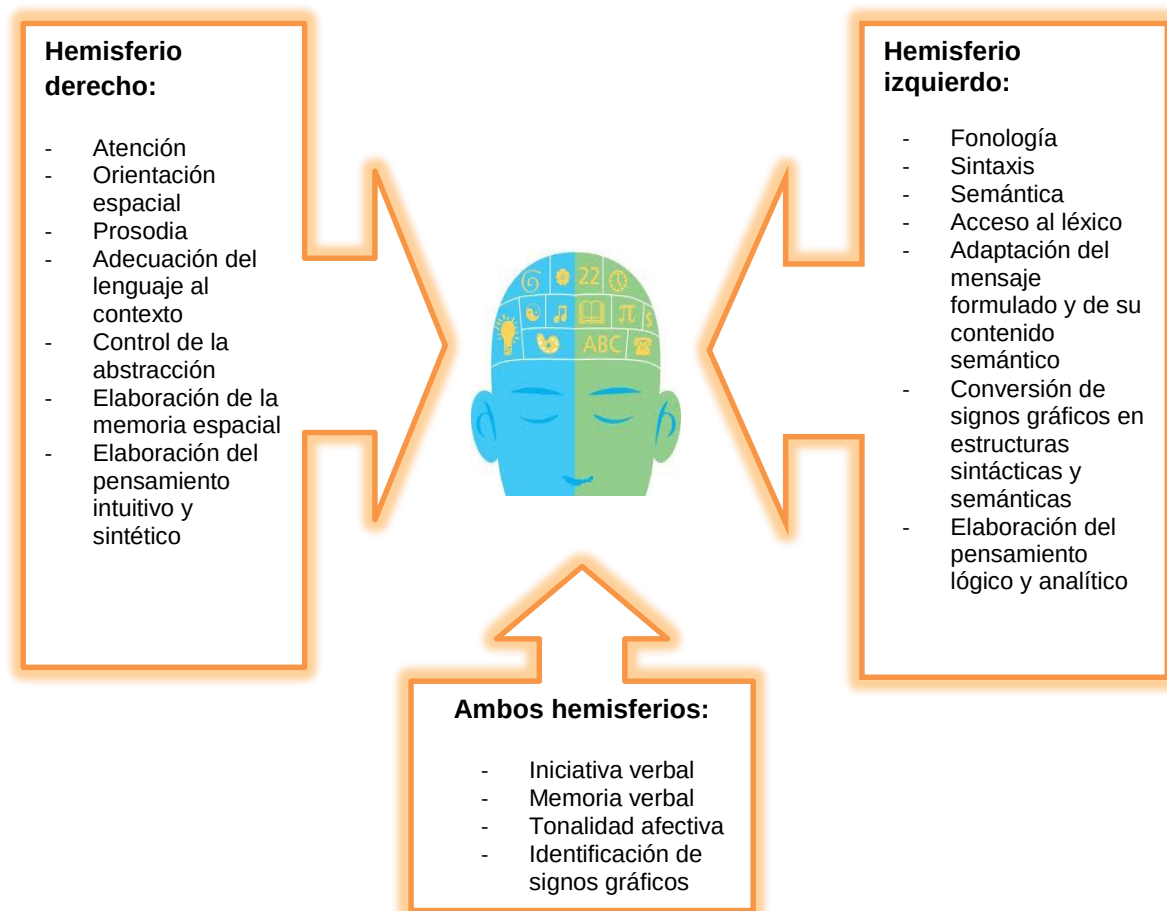
Asimismo, los primeros estudios de neurolingüística, realizados por el doctor y antropólogo francés Paul Broca (1861), quien a partir de observaciones del cerebro humano elaboró la teoría de la relación entre la mente y el cerebro, e identificó el área cerebral que implica el uso del lenguaje. En 1874, el neurólogo alemán Wernicke (citado por Fresquet, 2006) analizó los disturbios lingüísticos que afectaban la comprensión e hizo la hipótesis de que existía un centro para las imágenes acústicas de las palabras, un centro para las imágenes motoras y una ruta de conexión entre estos dos centros.

Hasta los primeros cincuenta años del siglo XX, los científicos aceptaron la teoría del **predominio cerebral**, es decir, aquella que afirmaba que el hemisferio izquierdo del cerebro (en el cual se localiza el lenguaje) era dominante respecto al derecho (Puente Ferreras y Ferrando Lucas, 2000). No todos los científicos estaban de acuerdo con la teoría del predominio cerebral, uno de sus opositores fue el psicólogo ruso Vygotsky (1931), quien mediante la experimentación logró

demostrar que el fenómeno del lenguaje era el resultado de conexiones y procesos entre los dos hemisferios, los cuales trabajaban en colaboración el uno con el otro.

Se ve en lo específico las distintas competencias que normalmente se atribuyen a los dos hemisferios cerebrales y cómo interactúan ambos hemisferios en la figura 5:

Figura 5 – Competencias de los hemisferios cerebrales.



Adaptado de Puente Ferreras y Ferrando Lucas

Los estudios de neurología de Vygotsky, estudios que introdujeron métodos psicológicos, dieron origen a la investigación de Luria acerca de la organización cerebral de los procesos psicológicos superiores. Luria afirma (1979, citado por Manga y Ramos, 2000) que mientras que el lenguaje hablado se forma en las

etapas tempranas del desarrollo del niño, en el curso de su relación directa con otra gente, la lectoescritura no aparece hasta mucho más tarde, y es el resultado de un entrenamiento especial y de una actividad voluntaria y organizada. La lectura se realiza mediante un **sistema funcional complejo** que implica diversas habilidades y sub-habilidades, y es un proceso que parte de la percepción visual y el análisis de grafemas para recodificarlo posteriormente en sus correspondientes estructuras fonéticas, y llegar, por fin, a la comprensión del lenguaje escrito.

Siguiendo el razonamiento de Luria (Luria, 1979a, citado por Manga y Ramos, 2000), el proceso de la lectura inicia con la percepción de las letras y el análisis de su valor fonético convencional. Así, divide el proceso en las siguientes etapas:

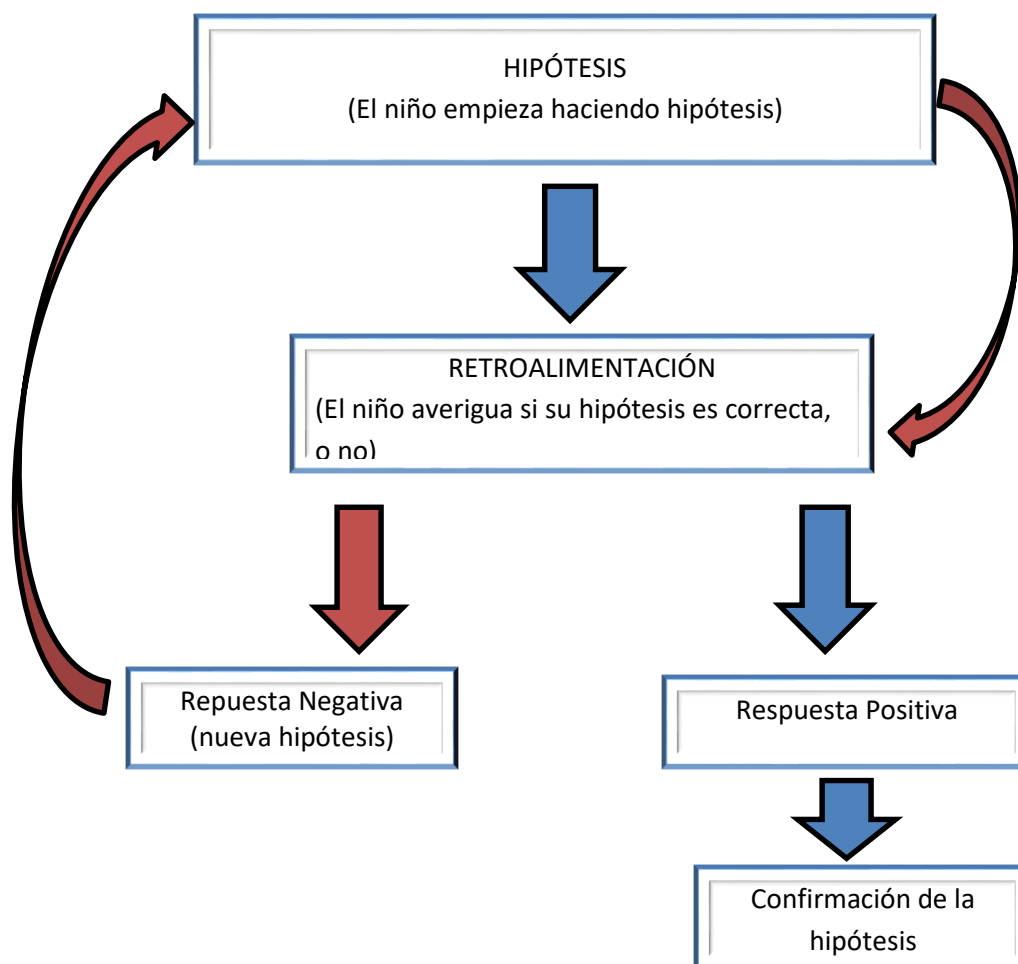
- primera etapa: conlleva un proceso muy complejo debido a la fusión de letras fonéticas en el interior de las palabras formando silabas;
- segunda etapa: no presenta dificultades particulares en cuanto es el proceso de combinación de silabas en palabras completas.

La habilidad lectora completamente desarrollada se da cuando el análisis y la síntesis de las letras fonéticas individuales llegan a convertirse en el reconocimiento directo de las palabras en el mismo momento en el que el sujeto las ve.

El proceso que describe Luria (1979a, citado por Manga y Ramos, 2000) es el proceso que el cerebro lleva a cabo en el momento en el que se aprende a leer que, como sugerirá Smith (1989) años más tarde, pasa por los ojos que miran recopilando la información. Comprender ayuda a reducir la incertidumbre del lector, es decir que entre más conocimientos previos posee acerca de cómo se integran las palabras en oraciones gramaticales y significativas, menor información visual requerirá para identificar palabras. De modo que el proceso de comprensión lectora se basa mucho más en la información que el cerebro ya posee. Siendo tan importantes los conocimientos previos del individuo para una buena comprensión lectora ¿cómo se desarrollan estos conocimientos?

La mayor parte de nuestros conocimientos previos cerca del mundo no se enseñan formalmente, sino que se aprenden mediante la experiencia y la formulación de hipótesis. Dewey (citado por Ruiz, 2013) sostenía que la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. Un niño aprende su teoría del mundo experimentando, modificando y elaborando lo que ya conoce. “Por consiguiente la base del aprendizaje es la comprensión”. Smith (1989, p. 109). En la figura 6 se pretende explicitar la manera en la que el niño desarrolla sus conocimientos.

Figura 6 - Proceso de adquisición de los conocimientos implícitos en el niño



Fuente; Smith, 1989, p. 101.

¿Qué se necesita, además de la información visual indispensable para reconocer los signos ortográficos del idioma, para lograr una buena comprensión lectora? La base de la comprensión es la predicción, y la consiguiente la eliminación previa de las alternativas improbables. Por lo tanto, la lectura es un proceso cognitivo que comprende la información no visual, la memoria a largo plazo y los conocimientos previos que se han formado hasta el momento de averiguar si la hipótesis es correcta (Smith, 1989).

2.10. Cierre del capítulo

Para subrayar la importancia de la lectura se toman las palabras de Roberto Saviano que en la transmisión televisiva “Amici” (Amigos) del 5 de mayo de 2015 declaró que: “leggere è vita” (leer es vida) y citando a Umberto Eco (1991):

“se un uomo di 70 anni non ha mai letto e ad un certo punto muore, muore dopo aver vissuto 70 anni; se un uomo invece ha letto muore a 5000 anni”.

“si un hombre de 70 años nunca leyó en su vida y a un cierto punto muere, muere después de haber vivido 70 años; por el contrario si un hombre ha leído muere a los 5000 años”. Trad. propia.

Saviano, citando siempre Eco (1991), enfatiza que:

“leggere in qualche modo è avere l’immortalità al contrario, è come se ci permettesse di vedere l’intero percorso che ci ha portato qui, quindi vivi di più, sei qualcosa di più”.

“leer de alguna manera es tener la inmortalidad al contrario, es como si nos permitiera ver el recorrido completo que nos ha traído hasta aquí, entonces vives más, eres algo más”. Trad. Propia.

Este breve recorrido por los rincones de la comprensión lectora pone en evidencia la complejidad del fenómeno, y cómo aún no se han explorado todas las operaciones que el cerebro lleva a cabo en el momento en el que realiza la actividad lectora.

Sin embargo, no hay que olvidar que durante el proceso de la lectura, el receptor, además de utilizar instrumentos físicos (vista, hemisferios cerebrales, oralidad, etcétera.) involucra aspectos sociales, culturales y psicológicos, que lo ayudan a crecer como persona (Smith, 1989).

Asimismo, para que la actividad lectora se traduzca en **comprensión** deben tomarse en consideración muchos factores, entre los que se citan: a) el lector, b) el texto, c) la actividad misma de leer y d) el contexto sociocultural.

La lectura no se produce de modo autónoma como sucede con el habla y la escucha, es un proceso que debe aprenderse mediante estrategias específicas y focalizadas hacia tal fin. Una vez alcanzados los prerrequisitos como una buena descodificación, la comprensión lectora es influida y condicionada por una multitud de variables: los conocimientos previos del lector, su motivación, su capacidad de hacer predicciones, etcétera (Smith, 1989). Analizando este *mare magnum* de variables que han de confluir para que la comprensión lectora sea exitosa, la pregunta que surge de manera natural es: ¿cómo se logra?

Si se toman en cuenta, además, la dificultad de leer y COMPRENDER en un idioma que no es el materno, el esfuerzo que cumple el cerebro se multiplica y la comprensión contiene algo de milagroso.

Como se trató de explicar a lo largo de la investigación, no es suficiente descodificar un código lingüístico para entender un texto, porque en la comprensión confluyen factores que subyacen al mismo texto (Cassany, 2006). Como afirma Cassany (2006) “no existe un texto neutro: el autor cuando escribe tiene una intención y el lector un propósito.” (p.55)

En los últimos años, dada la complejidad del mundo que en que se vive, la habilidad lectora se volvió imprescindible y como explica Cassany (2006, p. 166): “Cada día es más habitual y necesario acceder a los discursos de diferentes lenguas y culturas”.

Y concluye su pensamiento (2006) aclarando que ya “se acabó la lectura *mono*, o sea la lectura monocultural, monolingüe, monodisciplinaria, monoideológica, monoautorial (de un solo autor), monogenérica (de unos pocos generes discursivos)”. (p.284)

Sin embargo, el lector está expuesto a una miríada de información que llega de los diferentes medios de comunicación. Si es así, ¿cómo puede defenderse de la manipulación, la propaganda y de los sesgos que llegan a través de los libros, los periódicos y la red? El lector debe volverse un lector crítico para poder distinguir y elegir entre la información “chatarra” y la que es valiosa (Cassany, 2006).

El proceso de lectura no involucra solamente a la vista, sino que se trata de un proceso cognitivo, desde el momento en el que el lector anticipa lo que dirá el escrito, aporta a la lectura sus conocimientos previos, elabora inferencias para comprender significados que sólo se sugieren; toma posición en favor o en contra de lo que lee, critica la opinión del autor tratando de entender cuál es su postura (Smith, 1989).

Las estrategias que utiliza el lector en el momento de escoger y leer un texto en lengua materna son las mismas que emplea en el momento de enfrentarse a un texto escrito en un idioma extranjero. Por lo tanto se vuelve vital desarrollar la fase de prelectura en la cual activará todas las estrategias que lo puedan ayudar a comprender (Cassany, 2006).

En la presente investigación se pretendió analizar las actividades relativas a la fase de prelectura que, según Kenneth y Smith entre otros, es el momento crucial para el buen logro de la comprensión lectora.

En este capítulo se hizo hincapié en la importancia de la elección de textos italianos para que resulten significativos para el lector, con el fin de estimular su motivación; se pusieron en evidencia los principales actores que interactúan en el proceso de comprensión de lectura, se describieron algunas actividades prácticas para estimular la fase de prelectura en las clases de idioma y se puso en evidencia

cómo el cerebro, que es un instrumento insuperable, permite descodificar letras en sonidos y darle un sentido.

CAPÍTULO III

MARCO CONTEXTUAL

Planteamiento del estudio

3.1. Marco contextual

Se puede asumir que uno de los aspectos más relevantes en la educación actual es el aprendizaje de idiomas extranjeros, en cuanto se está viviendo una tercera era, después de era la agrícola y de era la industrial, en la cual la comunicación es central e imprescindible. Esta etapa de la historia de la humanidad marca el inicio de una nueva cultura, con nuevos valores, nuevas profesiones, y nuevos desafíos en todas las disciplinas que estudian el conocimiento humano; además de que requiere del desarrollo de nuevas capacidades y destrezas (Duarte Hueros, 2000).

Resulta interesante observar que en la etapa agrícola e industrial las herramientas eran implementos físicos que funcionaban como una extensión del cuerpo humano y, por lo tanto, los conocimientos necesarios eran de orden más manual que intelectual. En la actualidad, en la sociedad de la información, se requiere un nivel de conocimiento más amplio y una educación que forme un sujeto responsable ante el mundo y del mundo que le han entregado: un individuo libre, responsable, que resuelva problemas (Leon, 2007).

En la actualidad es indispensable estudiar otros idiomas y hay que entender que aprender otra lengua no se limita a la adquisición de estructuras lingüísticas, sino que acerca a una nueva cultura, ayuda a comprender a quien es diferente de uno, a conectarse con otra manera de pensar y de interactuar en el mundo (Cassany, 2006). Dentro del aprendizaje de los idiomas extranjeros, se distingue, por su importancia, la lectura. En la sociedad de la comunicación, en la que la información llega de manera desordenada y no siempre confiable, saber elegir y comprender un texto escrito asume un rol prioritario en la formación del individuo.

Existe una **globalización** en la lectura y, como confirma Cassany (2006, p.141): "...cada día es más común leer en varios idiomas. Ya no es algo elitista, culto o reservado para los privilegiados...". Leer significa descodificar no sólo la sintaxis, sino enfrentarse a las particularidades de una comunidad, a su manera de ver y describir el mundo (Cassany, 2006)

Cassany (2006) habla de lectura intra-cultural e intercultural. La intraculturalidad ocurre cuando el lector y el autor comparten la misma cultura: tienen la misma historia, la misma geografía, tradiciones en común. El autor puede omitir varias informaciones dado que sabe que el lector, con sus conocimientos previos, puede reinterpretar el texto.

1. Ejemplo: entré en una librería buscando el último libro de mi autor preferido y mientras esperaba al empleado con el volumen, me tomé un café.

Para un lector que vive en una gran ciudad occidental donde las librerías son también cafeterías la comprensión de la oración no presenta ninguna dificultad, aunque el lector no comparta la misma comunidad humana que el autor.

El español y el italiano, aunque no comparten la historia, ni las mismas experiencias, son dos idiomas que tienen el mismo origen y una cultura similar, por lo tanto, los esquemas de conocimiento se pueden intercambiar para generar la comprensión lectora. En el primer ejemplo, seguramente no habrá interferencia en la comprensión lectora porque ambos tienen el mismo esquema mental que se activa al momento de **comprar un libro en una librería**.

En la lectura intercultural, en cambio, el escritor y el lector poseen una cultura distinta, provienen de comunidades humanas diferentes, que no comparten los mismos valores o los mismos referentes, no tienen una actitud igual hacia la vida. El autor no sabe qué esperar de los lectores, y los lectores tampoco saben lo que el autor espera de ellos. El riesgo es mal interpretar el texto, aunque el lector utilice el esquema mental adecuado que aprendió en su comunidad de origen Cassany (2006).

2. Ejemplo: Juan, un turista mexicano, al momento de subirse a un autobús en Roma ofrece el dinero del recorrido al chofer que lo rehúsa y lo invita a bajarse del transporte. Juan se enoja y empieza a protestar...

Si el lector no conoce el sistema de transporte mexicano, donde no se compra el boleto antes de subir al autobús sino se paga directamente al chofer, seguramente comprenderá la estructura sintáctica del discurso y el léxico pero no la actitud del turista. Para un lector italiano, la conducta del chofer es normal, dado que para él es impensable subir en el autobús sin haber comprado el boleto anteriormente, es decir que conoce las reglas del transporte público italiano.

Las personas aprenden los esquemas culturales de su comunidad de origen, pero ¿cómo se puede acceder a la cultura de la comunidad que usa este idioma meta, lo cual permitiría una lectura entre las líneas? (Cassany, 2006). La única posibilidad es acercarse a la cultura de esta comunidad haciendo de su conocimiento las diferencias. Como sugiere Bernhardt (2003, citado por Cassany, 2006) la lectura en lengua materna y en lengua extranjera no son iguales.

En la actualidad, la **multilectura** que como define Cassany (2006, p.151)

es el uso simultáneo de varios idiomas, registros, géneros discursivos, contenidos, retóricas, etcétera, requiere un gran esfuerzo cognitivo del lector porque debe saber manejar una gran cantidad de recursos (memoria a corto y largo plazo, conocimientos lingüísticos, culturales, sociales de la comunidad, etcétera).

Además, no es suficiente conocer varios idiomas, sino que han de poder usarse con rapidez, pasando de una habilidad a otra casi de manera instantánea Cassany (2006).

En la sociedad de la comunicación, la habilidad lectora se vuelve una habilidad indispensable para el desarrollo del individuo. Comprender un texto no se reduce al conocimiento lingüístico, no obstante sea indispensable reconocer el código del idioma, deben también tomarse en consideración factores psicolingüísticos y socioculturales que ayudan a profundizar en la cultura del país que habla una determinada lengua (Cassany, 2006).

Cassany (2006) profundiza en el modo en el que el conocimiento previo activa los esquemas de conocimiento, así como en su importancia durante la lectura en L2. Si se toma en consideración el primer ejemplo, el esquema que se activa es: **comprar un libro** e incluye datos como: los libros se venden en una tienda especializada; en la que existe un espacio para sentarse y tomar un café; debe conocerse el nombre del autor y/o el título para comprarlo; no se puede salir de la tienda sin haber pagado; en la librería no se debe gritar; etcétera.

Por el contrario, en el segundo ejemplo por falta de esquemas referentes a la cultura italiana se corre el riesgo de malinterpretar la actitud del chofer. Seguramente en el turista mexicano se activó el esquema de conocimiento concerniente **medio de transporte**: informarse del recorrido del autobús; parar el autobús para subir; pagar el recorrido; etcétera. Sin embargo, por falta de referentes culturales, no pudo entender por qué el chofer se rehusó a recibir el dinero para el recorrido y lo obligó a bajarse del autobús. Además de que para el chofer la reacción de Juan seguramente fue desatinada porque, Juan, el pasajero, debería haber comprado el boleto antes de subirse al autobús para no incurrir en una falta.

Pensar que leer consiste sólo en discriminar sonidos y estructuras lingüísticas es quedarse en una concepción medieval de la lectura, se trata de una visión mecánica que deja en segundo plano la comprensión. Sin embargo, desde una perspectiva moderna de la lectura, leer es comprender lo que se lee y para ello es necesario desarrollar varias destrezas mentales como: predecir lo que dirá el escrito, aportar los propios conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, inferir lo que no está expresado, construir el significado utilizando los esquemas mentales, etcétera (Cassany, 2006).

El tema de la comprensión lectora es muy amplio y, por lo tanto, en la presente investigación, se quiso limitar el estudio a la fase de la prelectura. Como ya se ha comentado, la prelectura es la fase en la que se activa el conocimiento previo del lector, se hacen predicciones y se realiza la lectura de familiarización para ubicarse en el tema tratado (Goodman, 1982; Smith, 1989 entre otros)

Sin embargo, para que la investigación tenga credibilidad, resulta necesario contextualizarla para no caer en el error de extender los resultados a contextos diferentes.

La presente investigación se realizó en México en la sede de la Facultad de Estudios Superiores (FES-Acatlán), una entidad académica multidisciplinaria de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La FES Acatlán se ubica en el municipio de Naucalpan en el Estado de México. Y es la facultad descentralizada de la UNAM con mayor número de carreras y de matrícula (20,110 alumnos aproximadamente.). Su oferta educativa es de 16 licenciaturas, en el sistema escolarizado, en cinco áreas del conocimiento: humanidades, diseño y edificación, ciencias socioeconómicas, ciencias jurídicas y ciencias físico-matemáticas e ingeniería. Además de ofrecer tres licenciaturas en el sistema de universidad abierta y una licenciatura a distancia. En el nivel de posgrado brinda tres doctorados; ocho maestrías y cuatro especializaciones (FES, Acatlán)

Los alumnos que acceden a la FES provienen en su mayoría de las preparatorias de la UNAM y su clase social se puede ubicar entre la clase media o media-baja. Y responde a una exigencia territorial en continuo desarrollo y a la necesidad de ofrecer una educación superior pública de calidad (citado por Lascialfare y Páez, 2008).

En la FES-Acatlán se ubica el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI), el más grande centro con número de alumnos inscritos y de lenguas impartidas de América Latina y el segundo a nivel internacional. Atiende a un promedio de 30 mil alumnos y ofrece a su comunidad la enseñanza de veintiún idiomas. El CEI ofrece sus cursos de idiomas tanto a la comunidad interna como a la comunidad externa, transformándose, de hecho, en un catalizador social entre los alumnos universitarios y los ciudadanos del municipio. El prestigio del CEI es ampliamente reconocido en el ámbito académico, y cuenta con cuarenta años de serias labores académicas; entre sus principales objetivos están el formar ciudadanos abiertos al mundo y a otras culturas, así como el sentido de pertenencia a su comunidad (citado en Lascialfare y Paéz, 2008). Sin embargo, a pesar de la importancia que

tiene el CEI en el mundo académico y social, tiene deficiencias en su infraestructura: en los salones donde se imparten clases de lengua falta la conexión a internet, lo cual impide trabajar con las nuevas tecnologías (TIC), privando a los alumnos de una valiosa herramienta de estudio (citado en Lascialfare y Paéz, 2008).

Las personas que quieren aprender un idioma cuentan también con una mediateca, a la que pueden ingresar para ejercitarse en la lengua meta, tomar cursos en línea, asistir y/o participar en videoconferencias, etcétera (FES Acatlán).

Las inscripciones a los cursos de idiomas son gratuitas para los alumnos de la facultad, mientras que tienen un costo para la comunidad externa. Tal vez, el hecho de que los cursos sean gratuitos es uno de los factores que inciden en la deserción. En efecto los alumnos del plantel tienen la oportunidad de inscribirse en cualquier idioma ofrecido por el CEI, pero en lugar de sentirlo como una ventaja, lo viven, quizá, como un derecho, pero de poco valor. La consecuencia es que se inscriben a varios idiomas al mismo tiempo y cuando se dan cuenta de la imposibilidad de estudiarlos todos, dejan de asistir a clases (citado en Lascialfare y Páez, 2008).

En la infraestructura del CEI se aplican, además, exámenes de certificación de varios idiomas. Para la certificación del italiano se proporcionan los exámenes de la CILS, preparado por la Universidad para Extranjeros de Siena. La certificación atestigua el nivel de competencia que el alumno tiene en el idioma (MCER) y permite el intercambio con las universidades del país en el que éste se habla, ello con base en los convenios de la UNAM.

La investigación se llevó a cabo dentro de las instalaciones de la FES, en los salones de clase dedicados a la enseñanza del italiano. El departamento de Italiano, el tercero por número de inscritos, después de inglés y francés, cuenta con ocho salones de clase propios, aunque también se imparten clases de italianos en varios salones prestados por diferentes áreas de la facultad y un

laboratorio lingüístico, ya un poco obsoleto, con cabinas para escuchar, grabar e interactuar con el profesor.

En cuatro de los ocho salones se cuenta con una televisión y un lector de DVD para que los profesores puedan proyectar películas o videos relacionados con la cultura y la sociedad italianas. Los salones son luminosos y tienen vista a jardines de la universidad, lo que les permite a los profesores trabajar en silencio y con tranquilidad.

La investigación se desarrolla con alumnos del primer nivel del curso semi-intensivo de comprensión de lectura de italiano. Los alumnos que asisten al curso utilizan los manuales:

1) Orizzonti di lettura. Corso di lettura in italiano” Nivel 1° (De la Garza y Sadurní, 2007) y

2) Orizzonti di lettura. Corso di lettura in italiano” Nivel 2° (De la Garza y Sadurní, 2009). En este primer curso se estudia el manual de 2° nivel sólo hasta la unidad ocho (El resumen).

- 1) En el manual de primer nivel se explican las estructuras lingüísticas del italiano, el léxico y se pone énfasis en la búsqueda de la idea central del texto y de las oraciones principales del párrafo. Asimismo los alumnos aprenden estrategias de lectura como: lectura de familiarización, de búsqueda, de ojeada y de estudio.
- 2) En el manual de segundo nivel se retoman algunas estructuras de la lengua (las más difíciles para los hispanohablantes) hasta llegar a producción de textos a partir de la lectura, o sea la capacidad de redactar un resumen en su lengua materna extrayendo las ideas principales del texto leído. Asimismo se profundizan las estrategias de lectura.

El grupo experimental que fue tomado en consideración para desarrollar la presente investigación, cubrió el manual hasta la Unidad ocho que trata la elaboración del resumen.

Si bien el enfoque de estos manuales es comunicativo, también dan gran importancia a las estructuras lingüísticas. Los manuales abordan las técnicas de lectura (de familiarización, de estudio, de búsqueda, etcétera) pero no toman en consideración la prelectura como elemento básico para una mejora de la comprensión lectora.

Los textos presentes en los manuales son documentos auténticos, es decir escritos por italianos y para italianos, con una complejidad estructural y temática organizada de manera graduada. La elección de los textos toma en consideración los lineamientos propuestos por Vedovelli (2002): a) complejidad lingüística; b) tipología textual (descriptiva y narrativa); c) estructura del discurso; d) presentación física; e) longitud del texto e importancia para el estudiante (que sean motivantes).

Las pruebas cuasi-experimentales se aplicaron siempre en el mismo salón (n. 13206) y a la misma hora (de 9:00 a 11:00 am) para limitar las fuentes de invalidación externa. Los cuestionarios se entregaron en el salón de clase y se recogieron el mismo día. La entrevista se realizó en el mismo salón, aunque en momentos distintos. La entrevista y los diarios se efectuaron en momentos sucesivos.

La investigación duró un semestre electivo (2015-II). El número de participantes se redujo de veintiséis a dieciséis, durante el mismo semestre, es decir, que la investigación se realizó con dieciséis participantes, debido a que de estos veintiséis alumnos, seis se inscribieron pero nunca se presentaron a clase; dos presentaron la pre-prueba pero después dejaron de asistir al curso y dos alumnos no participaron en la pos-prueba; diario de clase y entrevista.

La deserción, es uno de los problemas que afecta mayormente la enseñanza de idiomas. Las bajas se deben a diferentes factores externos como son: a) falta de tiempo, b) necesidad de trabajar, c) abandono de la carrera, d) malas calificaciones, etcétera; y también a factores internos: a) que el curso no responde a las expectativas de los estudiantes, b) desinterés por parte del profesor en el

proceso de aprendizaje, c) programas que no responden a las necesidades del alumno, d) falta de estrategias adecuadas para alcanzar los objetivos del curso (CEI. FES Acatlán. Comisión Interdepartamental de Comprensión de Lectura, 2015).

El italiano no es una lengua obligatoria, es decir, que no forma parte del plan de estudio de las carreras y, por lo tanto, los alumnos lo escogen por gusto. Si se estudia algo por gusto se puede pensar que se trata de una motivación profunda (Balboni, 1998), lo cual contribuye de manera muy positiva al aprendizaje; sin embargo, en el momento en el que surgen problemas de falta de tiempo para estudiar, los alumnos dejan el idioma para dedicarse a las asignaturas de su carrera. Sin duda una de las tareas del profesor es concientizar a los alumnos de la importancia del estudio de los idiomas para su vida académica y profesional; así como ayudarlos a encontrar un nexo entre la lengua y su carrera.

Una de las razones de la presente investigación, entre otras, es averiguar si concientizando al alumno de su proceso de aprendizaje, haciendo hincapié en las estrategias de prelectura y lectura, se logran mejores resultados académicos y disminuye la deserción.

En la investigación se consideró el escenario y a las personas desde una perspectiva holística; pues se quiso entender sus realidades desde el punto de vistas de las múltiples interacciones que los caracterizan, como una actitud integradora (enfoque cuantitativo y cualitativo) con orientación contextual de los procesos de sus protagonistas.

3.2. Enfoque de la investigación

Uno de los pasos más importantes y decisivos de la investigación es la elección del método o camino que llevará a obtener resultados valiosos que respondan a los objetivos inicialmente planteados. De esta decisión dependerá la forma de trabajo, la adquisición de información, los análisis que se realicen y, por ende, los resultados obtenidos. Es la selección del proceso de investigación lo que guía todo el proceso y, por lo tanto, el logro del objetivo y de la investigación misma

(Hernández Sampieri, et. Ot., 2007). El presente estudio tiene un enfoque mixto: cuantitativo y cualitativo.

3.2.1. Enfoque de la investigación: cuantitativo

La investigación cuantitativa se basa en la medición de los datos recolectados y pretende explicar una cierta realidad desde un punto de vista externo y objetivo. La intención de la investigación cuantitativa es encontrar la exactitud de mediciones o indicadores con el fin de generalizar los resultados a poblaciones o situaciones amplias. Trabaja generalmente con números y datos cuantificables (Hernández Sampieri, et. Ot., 2007).

En la investigación cuantitativa, el instrumento de medición o recolección de datos juega un papel central. Por lo que deben ser correctos o, por lo menos, que indiquen lo que interesa medir con facilidad y eficiencia (Hernández Sampieri, et. Ot., 2007). Namakforoosh (2005, citado por Ruiz Medina, 2011) señala que el instrumento de medición debería contener tres elementos principales:

- 1) **validez**, o sea si la prueba mide efectivamente lo que se quiere medir.
- 2) **confiabilidad**, se refiere a la exactitud y a la precisión de los procedimientos de medición.
- 3) **factibilidad**, es decir la posibilidad real de aplicar el instrumento de investigación.

El instrumento de medición adecuado, según Gómez (2006, citado por Ruiz Medina, 2011) es aquel que registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos o las variables que el investigador tiene en mente. Sin embargo, aunque la medición no sea perfecta, el resultado debería acercarse todo lo posible a la representación del concepto que el investigador ha planeado. Un instrumento fiable sigue el siguiente procedimiento:

- a) aplicar una prueba piloto
- b) modificar, ajustar y mejorar después la prueba piloto
- c) indicar el nivel de medición de cada referente y, por ende, de las variables
- d) adaptarse al contexto de la investigación
- e) indicar cómo habrán de codificarse los datos (símbolos numéricos) de cada ítem

En el instrumento, como lo indica Ruiz Medina (2011) se pueden distinguir dos aspectos:

- 1) la forma, o sea la técnica que se utiliza para la investigación cuantitativa;
- 2) el contenido, o sea los *ítems* que son los indicadores medibles de las variables y que asumen la forma de preguntas, puntos a observar, elementos a registrar, etcétera.

Las características que identifican el enfoque cuantitativo son (Ruiz Medina, 2011):

- mide fenómenos
- utiliza estadísticas
- prueba hipótesis
- hace análisis de causa-efecto

Según Ruiz Medina (2011), el proceso es:

- secuencial,
- deductivo,
- probatorio y

- analiza la realidad.

Las ventajas del enfoque cuantitativo se relacionan con:

- la generalización de los resultados,
- el control del fenómeno a investigar,
- la precisión,
- la posibilidad de réplica y
- la predicción

(Ruiz Medina, 2011)

3.2.1.1. Test diagnóstico

Como primer paso, se pensó en aplicar un instrumento de medición como un *test* o prueba diagnóstica en lengua española. Sin embargo, la comprensión lectora es considerada un proceso cognitivo complejo que requiere la intervención de sistemas de atención y memoria, procesos de codificación y percepción, de operaciones inferenciales basadas en conocimientos previos y en factores contextuales. Es decir que leer no se reduce a decodificar palabras, sino que, más bien, su objetivo principal es comprender el significado del mensaje escrito (Cassany, 2006). Dada la complejidad de los procesos involucrados en la comprensión lectora la prueba diagnóstica no puede medir todas las variantes que subyacen a un nivel bajo de la comprensión, además de que no es su objetivo.

El objetivo general al aplicar una prueba diagnóstica a los alumnos inscritos en el curso semi-intensivo de primer nivel de Comprensión de Lectura de italiano en la prima clase del semestre 2015-II, fue evaluar el nivel de competencia en comprensión lectora en lengua materna, con el fin de concientizar a los alumnos de sus fortalezas y sus debilidades en la lectura. Sin embargo, el examen sirvió, también, para identificar si los alumnos aplican estrategias de lectura al momento

de enfrentarse a un examen en su lengua materna. Partiendo del hecho de que un buen lector en lengua materna generalmente es un buen lector en lengua extranjera, la prueba diagnóstica es un buen punto de partida para evaluar el nivel de los alumnos (González Robles, 2014).

Los objetivos específicos del examen diagnóstico son:

- Identificar el nivel de comprensión (bajo, medio y alto) alcanzado por los alumnos.
- Detectar las habilidades deficitarias en la comprensión lectora.
- Definir líneas de acción para desarrollar una estrategia metodológica con el fin de mejorar la comprensión lectora (estilo de aprendizaje; hábitos de estudios, entre otros).

Según el procesamiento de información alcanzado a lo largo del texto, el lector construye una representación mental coherente, pudiendo alcanzar varios niveles: superficial, medio, profundo como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Niveles de comprensión lectora

Nivel superficial	Nivel medio	Nivel profundo
Es un nivel de representación muy cercano a la información del texto. Indica que el lector es capaz de extraer las ideas o frases de manera exacta a como aparecen en el texto. Es el nivel que persiste menos tiempo en la memoria.	Es un nivel de representación que va más allá del texto, aunque sigue incorporando poco conocimiento del lector. Este nivel indica que el lector es capaz de integrar información de diferentes partes del texto con algo de conocimiento previo.	Es un nivel de representación que va más allá del texto y que, además, incorpora mucho conocimientos previos. Indica que el lector es capaz de integrar información de diferentes partes del texto con abundante conocimiento previo. Es el nivel que persiste más tiempo en la memoria.

Fuente: Fuentes Fuentes Monsálves, 2009.

3.2.1.2. El cuestionario.

García (2008) explica que la técnica del cuestionario es:

...un sistema de preguntas racionales, ordenadas en forma coherente, tanto desde el punto de vista lógico, como psicológico; expresada en un lenguaje sencillo y comprensible, que generalmente responde por escrito la persona interrogada, sin que sea necesaria la intervención de un encuestador. (p. 29)

El cuestionario debe poseer un patrón uniforme (García, 2008), que permita obtener y catalogar las respuestas para favorecer la comprobación de los resultados. Sin embargo, para obtener información lo menos contaminada posible, el cuestionario debe diseñarse como un instrumento estandarizado, con preguntas que no permitan distorsiones en las respuestas y que reflejen la posición de los sujetos encuestados.

El cuestionario implica que la recolección de los datos se realice a partir de las fuentes primarias, o sea que la información provenga de las personas directamente involucradas en la investigación (Hernández Sampieri, R., 2004).

En la presente investigación, el cuestionario tiene por objeto obtener información de manera rigurosa ya que proviene de la fuente primaria – los alumnos inscritos en el curso semi-intensivo de primer nivel de comprensión de lectura en italiano – permitiendo la interpretación y comparación de resultados, ajustando datos a la realidad observada. Por lo tanto, el cuestionario está diseñado con el objetivo de que los sujetos logren responder a las interrogantes señaladas, con el fin de poner en evidencia los estilos y los hábitos de aprendizaje de los alumnos mexicanos que se enfrentan a la comprensión lectora de un texto en lengua extranjera.

En la investigación se utilizaron cuestionarios con escala Likert en los cuales el sujeto debe elegir uno de los puntos de la escala. A cada punto se asigna un valor numérico. En la tabla 3 se muestra un ejemplo:

Tabla 3. Escala Likert

¿Utilizas tus conocimientos previos para inferir el tema?				
SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE	NUNCA

Fuente: Hernández Sampieri et ot.

3.2.1.3. Pre-Prueba

A la mitad del semestre, es decir después de 25 horas, aproximadamente de clase de italiano, los alumnos presentaron una pre-prueba de comprensión lectora en lengua italiana. La pre-prueba es sumativa y tiene un valor de 40 puntos. En la investigación se le asignó un diez a la calificación más alta y por medio de esos valores se aplicó la regla de tres para adecuar el valor a 100 puntos, valor que se tomó en consideración en todas las pruebas aplicadas al grupo de estudio. Los reactivos unitarios de la pre-prueba aplicada a todo el grupo, están formados por preguntas de verdadero o falso; relación de columnas y preguntas abiertas. Cada ejercicio tiene una puntuación distinta, con base en su grado de dificultad. La pre-prueba carece de la fase de prelectura.

La finalidad de aplicar una pre-prueba a todo el grupo, fue averiguar cuál era su nivel de comprensión lectora en lengua italiana y, después de haber analizado los resultados, identificar el nivel de conocimiento de lengua de cada uno de los integrantes del grupo. Los resultados sirvieron para compararlos, al final de la investigación, con los demás resultados para averiguar si mediante la prelectura se obtiene una mejora en la comprensión de los textos.

3.2.1.4. Tratamiento

Al momento de diseñar el instrumento para evaluar, se plantearon las siguientes preguntas:

- **¿qué evaluar?**, es decir, elegir la información que nos sirve de sustento para hacer inferencias sobre los procesos y resultados del aprendizaje esperado;
- **¿para qué evaluar?**, o sea, la finalidad de la prueba y el uso que se hará de los resultados.

Con tal fin se redactaron “indicadores” que, en su conjunto, reunieran las evidencias suficientes acerca del desarrollo de competencias y del grado de cumplimiento del objetivo propuesto, como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4. Tabla específica para evaluar habilidades lectoras

Competencia para la comprensión escrita	Evidencias necesarias para verificar que se desarrolló la habilidad de comprensión lectora.	Niveles de complejidad						1. Recuperación 2. Comprensión 3. Análisis 4. Uso del conocimiento 5. Metacognición 6. Autoeficacia	
Bloques o rasgos de competencias	Indicadores de comprensión	1	2	3	4	5	6	Dominio	Ponderación
Comprensión lectora de textos informativos, narrativos, argumentativos o científicos escritos en italiano	Identifica el significado de palabras y expresiones a partir del contexto.		X					Estrategias	40%
	Identifica las palabras clave para inferir el tema central del texto.		X					Estrategias	
	Diferencia oraciones primarias y secundarias de un párrafo.			X				Procedimiento macro	
	Identifica la idea central de diversos tipos de textos.		X					Causa/ efecto	
	Identifica el propósito de diversos tipos de textos.			X				Generalización	

	Diferencia los propósitos de diferentes tipos de textos.			X				Generalización	
Competencia para la comprensión escrita	Evidencias necesarias para verificar que se desarrolló la habilidad de comprensión lectora.	Niveles de complejidad						1. Recuperación 2. Comprensión 3. Análisis 4. Uso del conocimiento 5. Metacognición 6. Autoeficacia	
Bloques o rasgos de competencias	Indicadores de comprensión	1	2	3	4	5	6	Dominio	Ponderación
Comprensión lectora de textos informativos, narrativos, argumentativos o científicos escritos en italiano	Relaciona ciertas ideas contenidas en el texto para obtener información que le permite comprobar hipótesis.				X			Procedimiento macro	60%
	Elabora inferencias a partir de la comparación de distintas fuentes.				X			Procedimiento macro	
	Reconoce sus aciertos y sus fallas en la comprensión de diversos tipos de textos.					X		Procedimiento macro	
	Reconoce sus intereses y gustos entre los diferentes tipos de textos.						X	Procedimiento macro	
	Identifica la postura del autor del texto.				X			Procedimiento macro	

Fuente: Adaptada de Panduro Pérez (2009)

Cuando se diseñaron las pruebas se detectó la necesidad de verificar la congruencia entre los reactivos elaborados y los indicadores planteados para obtener la validez de la misma y, por tanto, se pilotearon durante el semestre 2015-I con grupos de comprensión de lectura del primer nivel para analizar si los reactivos propuestos respondían a las necesidades del estudio. Además la

maestra Gloria de la Garza, experta en idiomas, sugirió algunas modificaciones para que las pruebas fueran más fiables, antes de validarlos.

3.2.1.5. Pos-prueba

Al fin del semestre, es decir después de 50 horas aproximadamente de clase de italiano, los alumnos presentaron una pos prueba de comprensión lectora en lengua italiana. La pos prueba es sumativa y tiene un valor de 60 puntos. En la investigación se le asignó un diez a la calificación más alta y por medio de esos valores se aplicó la regla de tres para adecuar el valor a 100 puntos. En la investigación se aplicó la regla de tres para adecuar el valor a 100 puntos, valor que se tomó en consideración en todas las pruebas. Los reactivos de la pos prueba están formado por preguntas de verdadero o falso y preguntas a elección múltiple. La pos prueba no cuenta con la fase de prelectura.

La finalidad de aplicar una pos prueba a todo el grupo fue de investigar si hubo un puntaje ganancia respecto a la pre prueba.

3.2.1. Enfoque cualitativo

Una investigación cualitativa, analiza la realidad interpretándola, y es el mismo investigador quién se acerca al campo de estudio como un sujeto que forma parte de la dinámica a estudiar. El principal rol del investigador cualitativo es acercarse a la realidad tal y como ésta se da, y buscar e interpretar los fenómenos de manera participativa con las personas implicadas (Hernández Sampieri, R., 2004).

Según Rodríguez, Gil y García (1996) “la investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (p.72).

En este tipo de investigación se identifican tres grandes objetivos (Cáceres, Donoso, Guzmán, 2012):

1. Aproximarse a la comprensión del fenómeno a indagar a través de diversos medios: entrevistas, narraciones, observaciones, encuestas, etcétera.
2. Interpretar, por parte del investigador, los sucesos, acontecimientos y datos obtenidos. El investigador no debe influenciar la investigación.
3. Aportar un significado al tejido social, partiendo de la interpretación del investigador.

La investigación cualitativa se compone de cuatro etapas fundamentales, que como aclaran Rodríguez, Gil y García (1996) son: 1) fase preparatoria, 2) fase del trabajo de campo, 3) fase analítica y 4) fase informativa.

- 1) La fase **Preparatoria** se compone de la etapa reflexiva y de diseño que se materializan en el Marco Teórico y en la planificación de las actividades que se ejecutan en las fases posteriores.

El marco teórico del trabajo de investigación de la presente tesis se basa en las teorías de Goodman (año), Smith (1971), Rosenblatt (1976), Rumelhart (1984) y Cassany (2006).

Para la etapa del diseño Rodríguez, Gil y García (1996) proponen algunas preguntas que pueden usarse como guía. En la presente investigación se escogieron los siguientes puntos que sirvieron para aclarar la dinámica de la investigación:

- **¿Qué y quién va a ser investigado?** Se pretende investigar la influencia de las actividades de prelectura en el mejoramiento de la comprensión de un texto en lengua italiana, delimitando un grupo: los alumnos inscritos en el curso de comprensión de lectura semi-intensivo (en el semestre 2015-II, en la FES-Acatlán, UNAM).
- **¿Qué método de indagación se va a utilizar?** Se utilizó un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) porque se pensó que la pluralidad metodológica permite tener una visión más global y holística del objeto de estudio, pues cada enfoque ofrece una perspectiva diferente.

- **¿Qué técnicas de investigación se utilizarán para recoger y analizar datos?** En esta investigación se recogieron los datos mediante una entrevista, una encuesta, un diario de los alumnos, una rúbrica (enfoque cualitativo) y un examen diagnóstico, una pre-prueba, dos tratamientos y una pos prueba. (enfoque cuantitativo) que se aplicaron al mismo grupo focal.

2) La fase del **Trabajo de Campo** es el momento en el cual el investigador aplica la técnica utilizada por la investigación, verifica y comprueba los datos recogidos.

En la presente investigación, para recopilar información, se utilizaron diferentes sistemas de observación:

- **la entrevista piloto** se aplicó a alumnos del curso de comprensión de lectura intensivo para comprobar que las preguntas resultaran claras y para ver si alcanzaban los objetivos de la investigación;
- **la entrevista definitiva** aplicada al grupo para obtener información acerca de las estrategias de prelectura adoptadas por los participantes en la investigación;
- **el cuestionario** para analizar los hábitos de estudio y los estilos de aprendizaje del grupo. El cuestionario se aplicó en los cursos regulares e intensivos de comprensión de lectura de italiano;
- **el diario de clase**, en el que se pide una reflexión por parte del alumno acerca de su proceso de aprendizaje durante las clases de italiano;
- **la rúbrica**, que es un instrumento de reflexión para el maestro y los alumnos sobre su avance en el proceso de aprendizaje. La rúbrica se enfoca en las estrategias de prelectura;

- **test o prueba diagnóstica** en lengua materna con el fin de determinar el nivel de comprensión lectora de los alumnos universitarios que participan en la investigación;
- **prueba básica unitaria** con un texto en italiano para conocer el nivel de comprensión en L2 del grupo que participa en la investigación;
- **prueba piloto**, dos textos en italiano, que se aplicaron al grupo experimental (fase prelectura) y al grupo de control (sin prelectura) para validar las pruebas y recoger informaciones valiosas sobre el objetivo de la investigación;
- **prueba definitiva**. Después de la validación de las pruebas y las consiguientes modificaciones, se aplicaron al grupo para analizar y comentar los resultados.

Durante la etapa de recopilación de datos es importante seguir criterios científicos de suficiencia, es decir que se tomen en consideración la cantidad de datos por encima del número de sujetos estudiados. En el presente trabajo, en una primera etapa se aplicaron pruebas piloto, posteriormente se corrigió el instrumento para mejorarlo y, finalmente se aplicaron las pruebas definitivas para obtener la mayor cantidad de información posible acerca del problema a investigar, además de que se realizó una evaluación formativa a lo largo del semestre electivo (entrevista, encuesta, diario de clase y rúbrica).

- 3) La fase **analítica** se compuso de las siguientes tareas: a) reducir los datos, b) disponerlos, c) transformarlos, d) interpretarlos y e) verificar las conclusiones.
- 4) La última fase, la **informativa**, debe apoyarse en un informe cualitativo-cuantitativo convincente, presentando los datos sistemáticamente y que apoyen el caso del investigador y refute las explicaciones alternativas. En la

investigación se ofrece un resumen de los principales hallazgos y los resultados que apoyan las conclusiones, mediante gráficos que evidencian los datos recogidos.

3.2.2.1. Estudio de casos

Rodríguez, Gil y García (1996) afirman que un estudio de casos es una forma particular de recoger, organizar y analizar datos. El proceso de indagación en una investigación cualitativa que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés

Además, este enfoque ayuda a analizar problemas prácticos de un fenómeno concreto. Este enfoque se relaciona con la selección de la muestra, que debe ser concreta y representativa del problema de estudio. Por lo que, tanto el muestreo como la recolección de datos, deberán aportar una respuesta a la pregunta de investigación (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Es importante destacar que la investigación cualitativa no se caracteriza por su intencionalidad representativa o generalizadora, al contrario, una de sus características fundamentales es su preocupación por lo peculiar y lo subjetivo (Rodríguez, Gil y García, 1996)

En el contexto de esta investigación, un estudio de casos permite acercarse a la realidad concreta y detallada del problema a resolver. Se recoge información particular mediante la observación directa de los hechos relativos a los alumnos para obtener mayor comprensión del caso particular estudiado. En la selección de casos se tomaron en cuenta los siguientes criterios (Rodríguez, Gil y García, 1996):

- el fácil acceso al mismo;
- la buena relación con los informantes;
- la posibilidad de desarrollar la investigación (tiempo, lugar, etcétera);
- la calidad y la credibilidad del estudio;

- la alta probabilidad de una mezcla de personas (género, edad, carrera, motivación, etcétera) relacionadas con las cuestiones de la investigación.

De la investigación se derivarán conclusiones generales a partir de un número limitado de casos.

El uso del estudio de caso es **explicativo** desde el momento en que facilita la interpretación de las estrategias y procesos utilizados por los alumnos que participaron en la investigación, tanto en su calidad de grupo experimental, como en la de grupo de control (Hernández Sampieri, et ot., 2007).

3.2.2.2. Acceso al Campo

Por campo de estudio se entiende “... el contexto físico y social en el que tienen lugar los fenómenos objetos de investigación, está a menudo por definir y desborda los límites de lo previsto por el investigador” (Rodríguez, Gil y García, 1996,).

El acceso al campo, por lo tanto, es la aproximación al lugar concreto de estudio que sobreentiende la autorización para realizar diferentes observaciones relativas a la investigación que se realizó, y recopilar los datos adecuados y pertinentes al estudio en cuestión, gracias al aporte de los participantes.

Los informantes, que participaron en la investigación y que cumplieron el rol de facilitar el proceso de recolección de datos, fueron seleccionados de acuerdo a criterios establecidos por el investigador (ver el punto 4.2).

3.2.2.3. La entrevista

En la investigación se utilizó la **entrevista estructurada-dirigida** debido a que, no obstante es más rígida que otros tipos de entrevistas (semi-estructurada y no estructurada), permite presentar las preguntas en el mismo orden a todos los entrevistados, y representa una mediación entre el enfoque cuantitativo y cualitativo (Ruiz Garzón, F.). La entrevista estructurada-dirigida puede definirse como una técnica “híbrida”, ya que, por un lado, recoge informaciones en manera estandarizada (las preguntas) y, por otro, de manera abierta y desestructurada (las

respuestas). Es dirigida en cuanto consta de una lista de cuestiones que han de ser exploradas durante la entrevista (Ruiz Garzón, F.,s.f.). La entrevista estructurada-dirigida permite una cierta sistematización de la información, favorece la comprensión al delimitar los aspectos que se tratarán, garantiza que no se omitan aspectos importantes y, por último, permite aprovechar al máximo el tiempo de los entrevistados. La manera en que se aplica la entrevista suele ser coloquial, espontánea e informal (Ruiz Garzón, F.,s.f.).

La entrevista es un proceso de interacciones entre dos individuos y por eso es muy difícil establecer reglas generales de conducción, dada la flexibilidad que la caracteriza (Ruiz Garzón, F.,s.f.).

En figura 7 Se muestran las ventajas de la aplicación de la encuesta estructurada-dirigida:

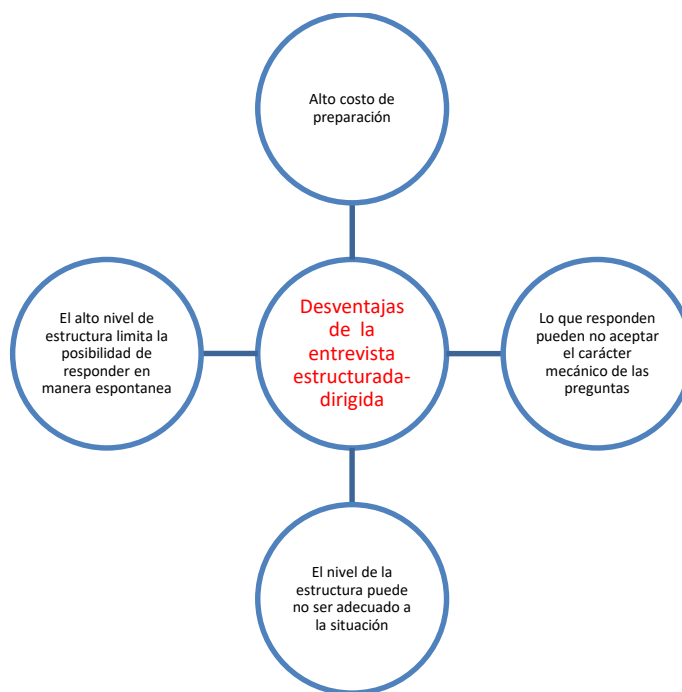
Figura 7. Ventajas de la entrevista estructurada



Fuente: Adaptado de Ruiz Garzón, F.,s.f.

Y en la figura 8, se exponen las desventajas de la aplicación de la encuesta estructurada-dirigida:

Figura 8. Desventajas de la entrevista estructurada



Fuente: Adaptado de Ruiz Garzón, F.,s.f.

Por lo que se puede concluir que las ventajas son de mayor peso que las desventajas

Al momento de planificar la entrevista, se consideraron los siguientes puntos (Flick, 2004, citado en Ruiz Garzón, s.f.):

- tener presente la información que se necesita;
- formular las preguntas adecuadas para obtener la información necesaria;
- facilitar la comunicación entre el entrevistador y los entrevistados. Por ejemplo: asentir con movimientos de cabeza, mirarlos a los ojos, etcétera;
- partir de las preguntas más generales y menos complicadas para disolver la tensión y los nervios del entrevistado.

El investigador debe estar consciente de los posibles sesgos que pueden afectar la credibilidad de la entrevista, como información distorsionada por parte del

entrevistado, malentendidos en la comprensión de las preguntas o al momento de formularlas, reticencia del entrevistado al reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, etcétera (Ruiz Garzón, F.,s.f.).

Para la validez de la entrevista deberán compararse las respuestas con las que han dado otros entrevistados. El investigador debe tomar en consideración que el entrevistado responde según su punto de vista y según su conocimiento del mundo (Ruiz Garzón, F.,s.f.).

Sin embargo, Patton (1987, citado en Ruiz Garzón, s.f., pp. 8-9) enlista algunos criterios para valorar la entrevista y en la presente investigación se tomaron en cuenta los siguientes:

- 1) a lo largo de todas las fases de la entrevista (planificación, recogida de datos, análisis) se debe tener presente, a modo de guía, el propósito de la investigación;
- 2) ser consciente de las ventajas y desventajas de la modalidad de la entrevista
- 3) seleccionar la modalidad de entrevista más adecuada a la necesidad de la investigación;
- 4) planificar la secuencia de las preguntas yendo de lo más general a lo más particular;
- 5) formular preguntas claras, utilizando lenguaje apropiado y haciendo una pregunta a la vez;
- 6) escuchar con atención, y de manera tal que el entrevistado sepa que está siendo escuchado, además de establecer una relación personal y un clima de interés mutuo;
- 7) mantener neutralidad respecto a las respuestas
- 8) observar durante la entrevista y mantener el control;
- 9) grabar para registrar con precisión todas las respuestas para el análisis posterior y el informe.

3.2.2.4. El diario de clase

El diario es una estrategia cognitiva que permite al estudiante asumir un papel activo en el proceso de su aprendizaje, en cuanto él debe narrar desde un enfoque deliberado y consciente sus experiencias. Esta herramienta promueve el desarrollo de la meta-cognición en el alumno porque consiste en registrar las experiencias realizadas en clase, las dificultades y los logros experimentados en las diversas unidades didácticas, las concepciones iniciales y los procesos de cambio conceptual (Prado Brand, 2012). De esta manera, a medida que se avanza en el desarrollo de la asignatura, existe una base documental a la que se puede recurrir para fomentar la autoevaluación por parte de los alumnos de sus avances en la materia y, por parte del profesor, una guía para analizar los resultados de su proceso de enseñanza.

López e Hinojosa (2000) sugieren que el diario se centre en técnicas de observación y registro de acontecimientos, en los que el alumno pueda plasmar su experiencia personal en determinados periodos de tiempo o a partir de ciertas actividades.

Asimismo, el uso del diario permite a los alumnos observar el recuento de sus experiencias, así como analizar la manera en la que se relacionan con su proceso de aprendizaje, además de sintetizar sus pensamientos y actos para compararlos posteriormente. Cabe señalar, que estas prácticas sensibilizan a los alumnos acerca de su manera de aprender. Sin embargo, el uso del diario tiene sus desventajas, tales como el tiempo que emplea el profesor para su evaluación y el nivel de exhaustividad de la información presentada.

En la figura 9 se presentan los pasos que deben seguir los alumnos para llevar a cabo su diario de clase.

Figura 9. Pasos a desarrollar para el diario de clase del alumno.



Fuente: Adaptado de Prado Brand

En la presente investigación se elaboró un formato para los alumnos del grupo en el que ellos deben evaluar:

- la forma en que se va desarrollando la clase, con el propósito de ir dando seguimiento al proceso de aprendizaje;
- el nivel de su progreso académico;
- las técnicas de enseñanza: si le parecen adecuadas para favorecer el aprendizaje de ciertos contenidos;
- el proceso de autoevaluación;
- la posibilidad de emplear los nuevos conocimientos en un contexto diferente.

3.2.2.5. La rúbrica de evaluación

La rúbrica la define Simon, 2001(citado por Velásquez Huerta, 2007) como “un descriptor cualitativo que establece la naturaleza de un desempeño” (p. 2).

La rúbrica facilita la calificación del desempeño de los estudiantes y evalúa el proceso de aprendizaje, los conocimientos y las competencias logradas. La rúbrica

permite analizar las competencias relacionadas con la síntesis, la crítica, la comprensión de textos, etcétera, explicitando el mayor o menor dominio de la competencia observada.

La rúbrica ofrece al docente la posibilidad de una evaluación objetiva, justa e imparcial de los avances del estudiante mediante una escala que mide las habilidades y el desempeño del mismo.

Para Simon, 2001(citado por Velásquez Huerta, 2007) al momento de diseñar una rúbrica es necesario considerar:

- El producto esperado, trabajo realizado por el estudiante y que puede ser evaluado. (Ejm: plan esquema, resumen, etcétera.)
- Aspectos a evaluar relacionados con los elementos que se deben evaluar (Ejm. identificación de los detalles, identificación de opiniones, etc.)
- Niveles de adquisición de competencia, especifica las diferencias en cuanto a lo aprendido por el estudiante (escala de valores: excelente, bueno, regular, deficiente). (p. 4)

La siguiente escala especifica los niveles, así como los valores correspondientes a cada nivel, y se presenta en la tabla 5. Al momento de diseñar la escala se puso énfasis en los puntos que se pretenden evaluar en la rúbrica.

Tabla 5. Escala de valores para diseñar una rúbrica

NIVEL	CARACTERÍSTICAS
NIVEL EXCELENTE 4 PUNTOS	• Nivel excepcional de desempeño. • Reconoce el contenido del texto, a través de marcas textuales (lectura de familiarización). • Participa activamente y fomenta el interés de la clase en construir un mapa conceptual. • Identifica correctamente la relevancia del texto respecto a su área de estudio. • Predice correctamente la idea central, explicando cómo llegó a su conclusión. • Comenta con claridad sus expectativas relativas al texto. • Identifica con precisión la idea central del texto. • Identifica las ideas principales de cada párrafo. • Señala y describe sintéticamente los conceptos más importantes y relevantes del texto. • Localiza los puntos específicos del texto mediante una lectura rápida. • Emite conclusiones que no están expresadas literalmente en el texto. • Identifica la postura del autor. • Descompone los conceptos del texto, explicando la relación entre ellos para emitir un juicio personal.
NIVEL BUENO 3 PUNTOS	• Nivel de desempeño que supera lo esperado. • Reconoce el contenido de texto, a través de conceptos aislados. • Participa activamente en construir un mapa conceptual. • Identifica en parte la relevancia del texto respecto a su área de estudio. • Predice correctamente la idea central del texto sin especificar todos los elementos en que se basó. • Aclara parcialmente sus expectativas relativas al texto. • Emite conclusiones generales del texto. • Identifica con relativa precisión la idea central del texto. • Identifica algunas ideas principales de los párrafos. • Señala sintéticamente los conceptos más importantes y relevantes del texto. • Localiza algunos puntos específicos del texto mediante una lectura rápida. • Identifica en parte la postura del autor. • Descompone algunos conceptos desarrollados en el texto, explicando su relación de forma parcial.

NIVEL	CARACTERÍSTICAS
NIVEL REGULAR 2 PUNTOS	• Nivel de desempeño estándar. • Reconoce parcialmente el contenido del texto, a través de conceptos aislados. • Participa, aun sin demostrar gran interés en construir un mapa conceptual. • Identifica con dificultad la relevancia del texto respecto a su área de estudio. • Predice con dificultad la idea central del texto y no logra aclarar los elementos en que se basó. • Tiene dificultad para aclarar sus expectativas relativas al texto. • Emite conclusiones del texto, copiándolas literalmente del mismo. • Identifica con aproximación la idea central del texto. • Identifica con aproximación las ideas principales de los párrafos. • Señala temas e ideas principales relativas a los conceptos desarrollados en el texto. • Localiza pocos puntos específicos del texto mediante una lectura rápida. • Identifica con dificultad la postura del autor. • Disgrega el contenido de un texto explicando la relación entre sus componentes sin emitir juicio propio.
NIVEL DEFICIENTE 1 PUNTO	• Nivel de desempeño por debajo de lo esperado. • Tiene dificultades para reconocer el contenido del texto. • No participa activamente en la construcción de un mapa conceptual. • Identifica con aproximación la relevancia del texto respecto a su área de estudio. • Predice de manera confusa la idea principal del texto sin aclarar en qué elementos se basó. • Emite con dificultad las conclusiones del texto propuesto, copiando partes de él. • No identifica la idea principal del texto. • No identifica las ideas centrales de los párrafos. • Muestra dificultad para señalar y describir sintéticamente los conceptos más importantes y relevantes del texto. • Localiza con mucha dificultad pocos puntos específicos del texto mediante una lectura rápida. • Muestra dificultad para identificar la postura del autor. • Disgrega con dificultad el contenido del texto, así como la relación entre ellos, lo que le impide emitir un juicio personal.

Fuente: Velásquez Huerta, R. (2007). *Rúbricas de evaluación*, pp. 7-8.

La escala se centra en las estrategias de prelectura en cuanto objetivo de la investigación. La rúbrica permite evaluar las competencias relacionadas, explicitando el mayor o menor dominio de las estrategias. Se pretende evaluar los avances del proceso de aprendizaje de cada alumno del grupo de manera objetiva e imparcial.

En el diseño de la escala se pensó utilizar una graduación (excelente, bueno, regular, deficiente) para establecer los niveles de desempeño que pueden alcanzar los estudiantes, y se dividió en columnas. En la primera columna se consideraron los aspectos o categorías a evaluar de acuerdo a los objetivos, competencias o desempeño. En las celdas centrales se describieron con la mayor precisión posible los criterios para evaluar esos aspectos, los cuales describen los rasgos específicos que reflejan los distintos niveles de consecución respecto a cada una de las categorías como se muestra en la tabla 6.

Tabla 6. Ejemplo de rúbrica

ASPECTOS	NIVEL DE DESEMPEÑO			
	EXCELENTE (4)	BUENO (3)	REGULAR (2)	DEFICIENTE (1)
D E S E M P E Ñ O	Nivel excepcional de desempeño. Participa siempre con interés en las actividades desarrolladas en clase. Impulsa y participa con entusiasmo en el trabajo grupal. Demuestra interés y motivación para lograr los objetivos.	Nivel de desempeño que supera lo esperado. Participa casi siempre con interés en las actividades desarrolladas en clase. Impulsa y participa de modo regular en el trabajo grupal. Demuestra suficiente interés y motivación para lograr los objetivos.	Nivel de desempeño estándar. Participa, a veces, en las actividades desarrolladas en clase. Impulsa y participa con poco interés en el trabajo grupal. Demuestra escaso interés y motivación para lograr los objetivos.	Nivel de desempeño por debajo de lo esperado. Participa esporádicamente y sin interés en las actividades desarrolladas en clase. Impulsa muy raramente el trabajo grupal y participa de modo discontinuo. No demuestra interés ni motivación para

				lograr los objetivos.
--	--	--	--	-----------------------

Fuente: Velásquez Huerta, R. (2007). *Rúbricas de evaluación*.

3.3. Cierre del capítulo

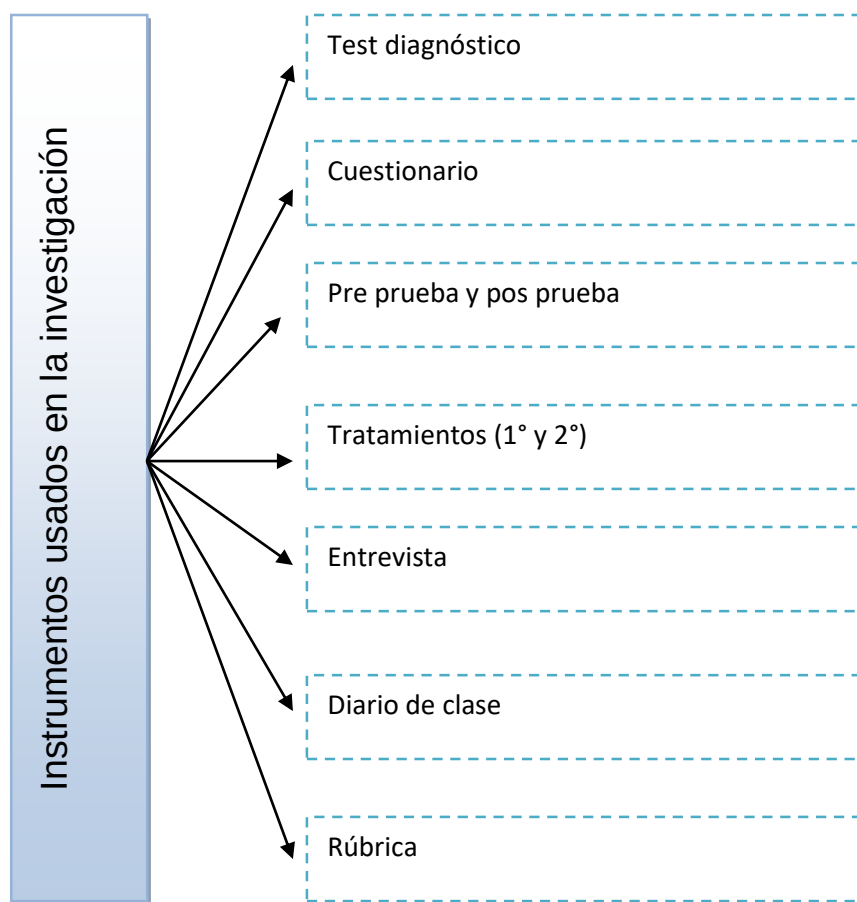
Existe una discusión muy amplia y extensa entre el uso del enfoque cuantitativo y cualitativo y su aplicación en las ciencias sociales. Ya Durkeim (1978, citado por Calero, 2000) defendía la posibilidad de abordar los fenómenos sociales con la misma objetividad que se presume existe en las ciencias naturales. Hay áreas científicas en las que la medición exacta de los fenómenos es el factor esencial para diseñar una investigación, basta pensar en la astronomía o en las matemáticas. Sin embargo, en el área social no se pretenden resolver fórmulas, sino comprender fenómenos y procesos que no son medibles con números como en las ciencias naturales (Calero).

Con el fin de otorgar credibilidad y fiabilidad al estudio, se decidió interaccionar la metodología cualitativa y cuantitativa, las cuales, de manera conjunta, dan lugar a un tercer enfoque: el enfoque mixto. El enfoque de la investigación es un proceso sistemático, disciplinado y controlado, además de estar directamente relacionado a los métodos de investigación: el método inductivo se asocia habitualmente a la investigación cualitativa mientras el método deductivo a la investigación cuantitativa (Ruiz Medina, 2011).

En la investigación se utilizó la entrevista, el cuestionario, el diario de clase y la rúbrica como métodos de recolección de datos que se analizaron de manera inductiva, realizando una descripción exhaustiva de los informantes. Mientras que, mediante pruebas enfocadas a averiguar el peso que la prelectura asume en la comprensión en textos italianos, se midieron los resultados analizándolos con el fin de obtener algunas conclusiones.

En la figura 10 se muestran los instrumentos utilizados en la presente investigación, tanto para el enfoque cuantitativo como en el cualitativo, es decir, el enfoque mixto.

Figura 10. Instrumentos de registro de información



Fuente: Elaboración propia.

Los enfoques cualitativos y cuantitativos tienen diferentes características. Se elaboró la tabla 7, con la finalidad de explicar las características de cada enfoque a tomar en consideración durante la investigación.

Tabla 7. Características que se tomaron en cuenta en la investigación.

Componente de la investigación	Cualitativa	Investigación	Cuantitativa	Investigación
Hipótesis	Inductiva	X	Deductiva	X
Muestra	Pequeña	X		
Control			Laboratorio	X
Reunión de datos	La investigación cómo instrumento primario	X	Instrumentación objetiva	X
Análisis de los datos	Interpretativo	X	Numérico	X
Diseño			Determinado anticipadamente	X

Fuente: Elaboración propia.

En el presente capítulo se pusieron en evidencia los instrumentos que se adoptaron para llevar a cabo la investigación, así como la manera en la que la uso de dos enfoques, el cualitativo y cuantitativo, ofreció la posibilidad de triangular datos para llegar a un resultado satisfactorio.

Por cada alumno del grupo focal se realizó un estudio individual, porque conocer más a fondo los estilos y hábitos de aprendizaje de los diferentes estudiantes permitieron realizar un análisis más detallado. Durante el semestre tomado en consideración (2015-II), el investigador se concentró en analizar el **proceso** de aprendizaje del grupo y **cuánto** y **cómo** influye la prelectura para alcanzar una mejor comprensión lectora. Los instrumentos de investigación se escogieron con la finalidad de otorgar una visión global de cada participante del grupo. La idea era, no limitar la investigación a un mero conjunto de números, sino ofrecer un estudio completo que permitiera un amplio abanico de datos individuales y grupales de los participantes.

Sin embargo, la entrevista dirigida por el investigador, sirvió como instrumento de reflexión para verificar si los alumnos manejaban las estrategias de lectura relativa a la fase de prelectura. La grabación de las entrevistas ayudó al investigador a recuperar la información y a analizarla en conjunto con los demás datos. Se aplicó

el cuestionario sobre los hábitos y el estilo de aprendizaje para inducir en el alumno a una auto-reflexión y para conocer más a fondo a cada participante del grupo. El diario de clase sirvió para que el alumno se comprometiera con su propio proceso de aprendizaje, para que se sintiera el protagonista, la figura central, del proceso. La rúbrica, tuvo la finalidad de evaluar los aspectos relevantes del proceso de aprendizaje según las necesidades del investigador. En la rúbrica se consideraron cuatro niveles de valores que se concentran en cómo el alumno se acerca al texto escrito, y cómo logra su comprensión. Todos estos instrumentos de investigación ofrecieron información relevante, que sirvió de base para la presente investigación.

En el análisis cualitativo los resultados fueron de carácter inductivo, es decir que el investigador los interpretó, pero basándose en documentos fiables. El investigador se mantuvo, en la medida de lo posible, en una posición neutral para tratar de evitar sesgar la investigación.

Además, el investigador se valió de instrumentos más cónsonos al enfoque cuantitativo como son, el examen diagnóstico y las pruebas de valores. Como punto de partida, se propuso evaluar la capacidad de comprensión en lengua materna del grupo, para saber el nivel de inicio del objeto de investigación. Después de haber medido estos niveles, se pasó a valorar sus capacidades en lengua extranjera, mediante tres pruebas:

- 1) Una pre prueba igual para todo el grupo, cuyo objetivo era medir sus competencias de lectura en lengua extranjera;
- 2) Primer tratamiento: prueba en lengua extranjera con o sin prelectura para medir la influencia de la misma en la mejora de la comprensión. La prueba se aplicó a la mitad del semestre 2015-II dividiendo el grupo en dos subgrupos: grupo experimental y grupo de control. Sólo al grupo experimental, escogido en forma aleatoria, se le aplicó con la prelectura;
- 3) Segundo tratamiento: prueba en lengua extranjera con el grupo experimental y el grupo de control, cuya finalidad era corroborar si había

habido mejoras en la comprensión lectora en los alumnos a los cuales se les había aplicado la prueba con la prelectura.

Estos instrumentos permitieron realizar estadísticas para comprobar la hipótesis, con base en datos confiables.

Los datos se recolectaron y analizaron con base en el enfoque cuantitativo. La recolección de los datos se fundamentó en la medición y el análisis mediante procedimientos estadísticos, con el fin de darle objetividad a la investigación. La investigación cuantitativa siguió un patrón predecible y estructurado, y se aplicó la lógica y un razonamiento deductivo; mientras que el enfoque cualitativo se basó en el método de recolección de datos no estandarizados, no se efectuó una medición numérica y, por tanto, el análisis no fue estadístico. El propósito de la investigación cualitativa consistió en reconstruir la realidad tal y como la observan los actores (alumnos del grupo focal) del sistema previamente definido (curso de comprensión de lectura semi-intensivo primer nivel).

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Diseño de la investigación

El diseño de investigación constituye el plan general del investigador para obtener respuestas a sus interrogantes o comprobar hipótesis de investigación. El diseño de investigación desglosa las estrategias básicas que el investigador adopta para generar información exacta e interpretable (Hernández Sampieri et ot., 2007).

El diseño tiene la misma función de una cinta adhesiva: mantener la cohesión del proyecto de investigación. Se utiliza el diseño para estructurar la investigación, para demostrar cómo todas las partes del proyecto funcionan en conjunto con el objetivo de responder a las hipótesis del estudio. Es el eje central que la investigación debe seguir para obtener resultados comprobables y verídicos (Hernández Sampieri et ot., 2007).

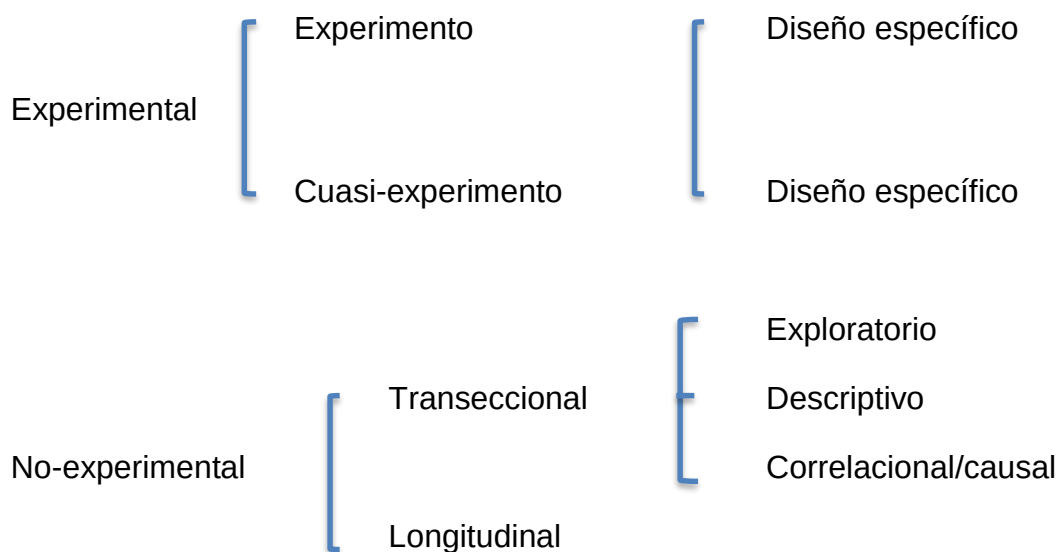
Un buen diseño permite llevar a cabo satisfactoriamente la investigación, dado que desarrolla la estructura de la misma y enlista todos los componentes necesarios para lograr dicho fin. Debe especificar los pasos que se tomarán para controlar las variables extrañas, debe señalar cuándo, en relación con otros acontecimientos, se recabaran los datos, además de precisar el ambiente en el que se realizará el estudio. Es el mismo investigador el que decide dónde se desarrolla la investigación, la cual puede llevarse a cabo en un ambiente natural (centro laboral, hogar, etcétera) o en un laboratorio (con todas las variables controladas), y la manera en la que han de recolectarse los datos (Hernández Sampieri et ot., 2007).

La información recolectada durante el estudio es útil únicamente si el diseño de investigación es sólido y sigue el protocolo de investigación. Seguir rígidamente los procedimientos y las técnicas determinadas por el protocolo, aumentará la probabilidad de que los resultados sean exactos y ofrecerá la posibilidad a otros investigadores de repetir posteriormente la investigación para comprobar los resultados. Además, un protocolo bien desarrollado y claro ofrece protección a los sujetos de investigación y garantiza la integridad de la información recolectada en el estudio (Hernández Sampieri et ot., 2007).

Existen varias maneras de diseñar un estudio para probar una hipótesis, dicho diseño dependerá del tipo de hipótesis.

Sin embargo, en el momento de plantear la investigación debe seleccionarse un diseño de investigación que puede ser como lo muestra la figura 11:

Figura 11. Diseños de investigación



Fuente: Hernández Sampieri, et al., 2007, p. 97

El diseño *no-experimental* se subdivide en *transeccional*, cuando se realiza la observación en un momento único. A su vez el diseño *no-experimental transeccional* se divide en *exploratorio*, cuando se recolectan datos sobre una idea que no tiene antecedentes o, antecedentes relevantes en contextos diferentes. *No-experimental descriptivo* que consiste en medir situaciones, contextos, fenómenos o conceptos en una variable y proporcionar su descripción. La investigación *no-experimental correlación/causal* trata de describir las relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado (Hernández Sampieri, et al., 2007).

Se tomó la decisión de realizar varios diseños para que la investigación tuviera los requisitos de validez y confiabilidad necesarios para la investigación científica y los datos recolectados fueran lo más completos posible; es decir que la presente investigación es de tipo mixto (cuasi-experimental y no-experimental); se enfoca en un estudio de campo con características exploratorias, aunque se tomó en cuenta el diseño correlacional y descriptivo.

La investigación se llevó a cabo durante todo el semestre 2015-II para que la información pudiera responder a las variables planteadas desde el inicio por el investigador. Se utilizó el *diseño no-experimental* con el fin de recolectar información más **real** y, en consecuencia tener una mayor validez externa.

Antes de empezar la investigación surgieron las siguientes preguntas: ¿Qué nivel de competencia tienen los estudiantes universitarios en la comprensión lectora en su lengua materna?, ¿incide la carrera de precedencia en la comprensión lectora?, ¿Son capaces de obtener la información que el texto proporciona? Para responder a las inquietudes se aplicó un diagnóstico en la lengua materna del grupo experimental. Los resultados indicaron la competencia lectora en lengua materna del grupo tomado en consideración. Sin embargo, pareció interesante, para conocer más a fondo y de manera más completa a los participantes del grupo, aplicar un cuestionario que reveló sus hábitos de estudio en general y, en particular, cómo se aproximan al texto escrito en el momento de leer en una lengua extranjera.

Con el fin de desarrollar un estudio meticuloso y exhaustivo del grupo, se aplicó una entrevista como guía de observación. La entrevista se realizó al mismo tiempo a todo el grupo, grabando las respuestas para poder lograr un análisis más profundo y realista. El mismo investigador fue el que aplicó las preguntas y grabó las respuestas tomando un papel neutral para no influir en las respuestas de los encuestados.

Para que se pudiera comprobar la hipótesis, el estudio investigó a los participantes de manera global, tomando en consideración los diferentes elementos que pudieran influir en una buena o mala comprensión lectora del grupo experimental. Para tal fin, se consideró correcto realizar, además, un diseño *no experimental longitudinal* de la investigación, es decir, llevar a cabo observaciones en momentos diferentes. Como herramienta se diseñó un formato referente a un diario de clase que los participantes llenaron durante todo un mes. El investigador, con base en el análisis del diario, pudo conocer los problemas que encontraron los participantes y lo que pensaban acerca del curso de comprensión; cabe señalar que esto también sirvió para dar un enfoque más amigable al estudio, y para crear una especie de compromiso entre el investigador y el grupo.

Como último instrumento para una investigación *no experimental longitudinal*, el investigador creó una rúbrica (con valores que van del nivel excelente hasta deficiente) cuyo objetivo era indagar acerca del nivel de desempeño de cada participante del grupo. La rúbrica se aplicó dos veces durante el semestre 2015-II; la primera después de la primer pre-prueba y la segunda antes de la pos-prueba. Se utilizó la rúbrica como herramienta de reflexión y conocimiento del grupo experimental por parte del docente.

Todos estos instrumentos ayudaron a conocer de manera más interna, valga la expresión, a los integrantes, permitiendo una descripción detallada del grupo experimental, además de que ayudó contestar las siguientes preguntas:

- ¿Cuánto se conoce de los integrantes del grupo experimental acerca de sus hábitos de estudio?
- ¿Cuánto se conoce acerca de su estilo de aprendizaje?
- ¿Con qué finalidad se aproximan a un texto determinado?
- ¿Qué elementos toman en consideración en el momento de hacer una predicción acerca de lo que van a leer?
- ¿Reflexionan sobre su proceso de aprendizaje?

- ¿Qué ideas tienen acerca del proceso de enseñanza?
- ¿Qué nivel de compromiso tienen con la clase de idioma?

La investigación no se limitó de desarrollar el diseño no-experimental. Se realizó, también, el diseño *cuasi-experimental* mediante una prueba cuya finalidad era dar respuesta a la hipótesis planteada por la investigadora.

En la investigación se manipuló intencionalmente una variable independiente para analizar las consecuencias que la manipulación producía sobre la variable dependiente. La hipótesis se podría redactar de la siguiente manera:

El hecho de llevar a cabo estrategias de prelectura tenderá a provocar en el alumno una mejora en la comprensión lectora en textos en italiano.

La variable independiente (*exposición por parte de los alumnos a estrategias de prelectura*) se manipula para observar el efecto en la dependiente (*mejora en la comprensión lectora en textos en italiano*). La variable independiente se manipula mientras que la variable dependiente se mide para observar el efecto que la manipulación de la variable independiente tiene sobre esta (Hernández Sampieri, et al.) como se muestra en la figura 12:

Figura 12. Variable independiente y dependiente.



Fuente: Hernández Sampieri, et al., 2007,p. 101.

Durante la investigación cuasi-experimental se dividió al grupo en:

- **grupo experimental** = que recibió el **tratamiento experimental**, o sea se expuso a la variable independiente.

- **grupo de control** = que no recibió el tratamiento experimental. El grupo de control realizó las mismas actividades que el grupo experimental excepto el someterse al estímulo (los ejercicios de prelectura).

Para reducir las fuentes de invalidación interna durante el experimento, se tomaron las siguientes medidas:

- equivalencia del grupo (estudios, edad, motivaciones, etcétera);
- equivalencia del instrumento de medición entre los dos grupos;
- equilibrio entre los dos grupos. La pertenencia a cada uno de los grupos se escogió al azar. Los sujetos se asignaron a los grupos en manera aleatoria,
- deserción de los participantes equilibrada entre los dos grupos.

El diagrama fue diseñado de la siguiente manera:

Tabla 8. Diagrama del diseño de la investigación

Grupo	Pre-prueba	Tratamiento	Tratamiento	Pos-prueba
RG₁	O₁	X₁	X₂	O₂
RG₂	O₃	---	---	O₄

Fuente: Hernández Sampieri, et al., p. 119.

Simbología para leer el diagrama es la siguiente:

R = asignación de los participantes al azar;

G = grupo de sujetos;

O = medición a los sujetos del grupo. Si aparece antes del tratamiento se trata de una pre-prueba; si aparece después del estímulo se trata de una pos-prueba;

X = tratamiento (variable independiente);

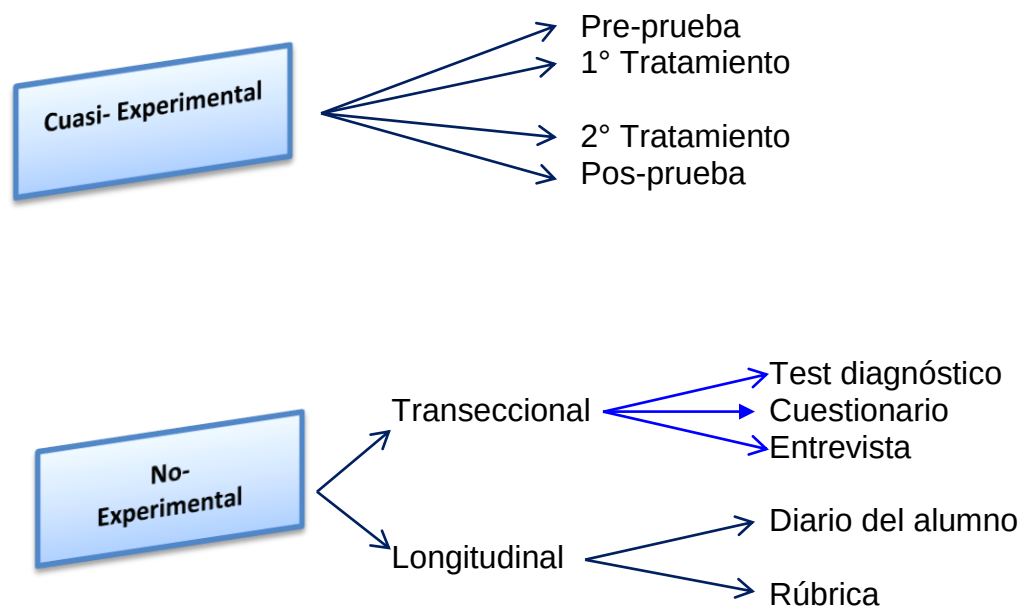
--- = ausencia de estímulo experimental (grupo de control).

En la investigación se aplicó la pre-prueba (sin estímulo) a todo el grupo de estudio, con el fin de investigar acerca de las estrategias de lectura en lengua extranjera que los alumnos llevan a cabo en el momento de enfrentarse a un texto escrito. Su puntuación sirvió para fines de control en el experimento.

Se aplicaron dos tratamientos al grupo experimental. El primer estímulo inmediatamente después de la pre-prueba, el segundo pocos días antes de la pos-prueba. Se aplicaron dos tratamientos para comprobar si el estímulo producía los efectos esperados. Las pruebas no son las mismas dado que los textos tienen dificultades diferentes. Las pruebas se aplicaron en dos momentos durante el semestre, ya que en el momento del segundo tratamiento los participantes contaban con competencias y estrategias de lectura distintas en lengua italiana.

La pos-prueba (sin tratamiento) se comparó con los resultados de la pre-prueba del grupo para analizar el puntaje-ganancia de cada grupo. En la figura 13 se muestra el diseño de la investigación.

Figura 13. Diseño de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

4.2. Muestra de la población

Hernández Sampieri et al. (2007) indican que para seleccionar una muestra es necesario definir la:

“...unidad de análisis (personas, organizaciones, periódicos, comunidades, situaciones, objetos, eventos, etcétera). El sobre qué o quiénes se van a recolectar datos depende del planteamiento del problema a investigar y de los alcances del estudio.” (p. 156)

Después haber definido cuál será la unidad de análisis y las características de la población a investigar, se debe seleccionar la muestra. Existen dos tipos de muestra: la no probabilística y la probabilística (Hernández Sampieri et al., 2007).

En la muestra **probabilística** todos los elementos que forman parte de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos. Es importante definir las características de la población, el tamaño de la muestra y seleccionar al azar las unidades de análisis (Hernández Sampieri et al., 2007).

Por el contrario, la muestra **no probabilística** no depende de azar sino del investigador que escoge los elementos que tienen las características necesarias para llevar a cabo una determinada investigación. En otras palabras se utiliza la muestra no probabilística cuando el investigador no busca generalizar los resultados a toda la población, sino que le interesa estudiar el fenómeno que investiga sin generalizar los resultados. La muestra no probabilística se determina “en base del objetivo de estudio, el esquema de la investigación y el alcance de sus contribuciones” (Hernández Sampieri et al., 2007, p.162).

En la presente investigación se escogió la *muestra no probabilística*, dado que el investigador decidió de antemano los sujetos a investigar. La investigación no pretende generalizar los resultados a toda la población de inscritos a los cursos de comprensión de lectura de cualquier idioma y cualquiera institución educativa, sino únicamente profundizar la influencia que tienen las estrategias de prelecturas en una mejora de la comprensión en una clase de italiano del curso semi-intensivo de primer nivel.

La muestra no probabilística, o dirigida, se utiliza cuando el estudio del diseño de investigación no requiere la **representatividad** de los elementos de la población a investigar, sino que es necesaria una elección controlada de sujetos que responden a las características requeridas para el problema a resolver” (Hernández Sampieri et al., 2007).

Existen varias clases de muestra no probabilística (sujetos voluntarios, expertos, sujetos-tipo, muestra por cuota, muestra cualitativa y estudio de caso), para la presente investigación se utilizó la **muestra sujetos-tipo**. Esta modalidad de muestra se utiliza en los estudios exploratorios y cuando se da más importancia a la riqueza, la profundidad y la calidad de la información recogida (Hernández

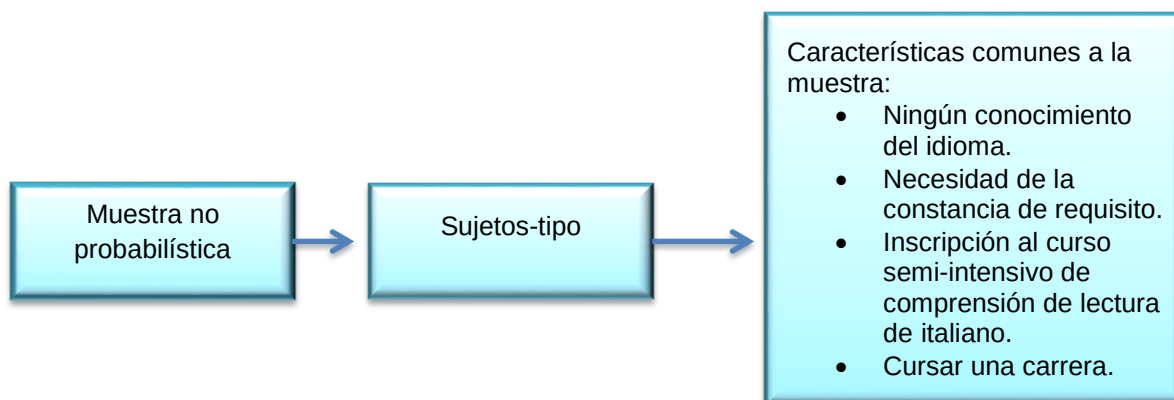
Sampieri et al., 2007). En el presente trabajo, la investigadora escogió los sujetos que tenían las características adecuadas para responder a la hipótesis plantada. La misma muestra no probabilística se utilizó durante toda la investigación, tanto en el diseño cuasi-experimental, como en el diseño no-experimental.

Se presenta a detalle cómo se escogió la muestra y el porqué de dicha elección.

- El grupo experimental se escogió dentro de los inscritos al curso semi-intensivo de primer nivel de comprensión de lectura de italiano del CEI de la FES-Acatlán, UNAM. Por lo tanto se utilizó un diseño cuasi-experimental en cuanto se aplicó el estudio de campo a una población determinada de antemano por el investigador, si bien la división entre el grupo experimental y de control se hizo al azar.
- Como característica común los participantes al grupo experimental no tenían conocimientos previos del italiano, estaban inscritos en una carrera de la FES-Acatlán y en el curso semi-intensivo de italiano de primer nivel y necesitaban la constancia de **requisito** de idioma para terminar su carrera.
- La elección de la muestra se basó, también, porque ello facilitaba a la investigadora el acceder al grupo experimental, dado que, como docente del Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán, imparte clases de comprensión de lectura y pudo, así, seleccionar a los sujetos experimentales dentro de sus grupos.
- La muestra fue independiente debido a que los sujetos participarán por primera vez en la investigación.

La figura 14 muestra el procedimiento de elección de la muestra con los puntos anteriormente expuestos:

Figura 14. Grupo experimental de la investigación



Fuente: Adaptado de Hernández Sampieri et al., 2007, pp.168

4.3. Confiabilidad de los instrumentos de la investigación

Después de haber seleccionado el diseño de investigación y la muestra, se procedió a recolectar los datos. Sin embargo, para que los datos recogidos sean confiables y tengan validez es importante que los instrumentos de recolección sean, a su vez, confiables y que tengan validez (Hernández Sampieri et al., 2007).

Para que un instrumento sea confiable se debe validar mediante una serie de pruebas y los resultados deben garantizar, por lo menos, una cierta afinidad. La validez del instrumento es equivalente a la medida en éste obtiene realmente los datos que pretende recabar (Hernández Sampieri et al., 2007).

Para la **validez de contenido** se desarrollaron instrumentos que reflejaran el dominio específico de contenidos de lo que se quería medir y evaluar (Hernández Sampieri et al., 2007).

Los materiales utilizados en la investigación se desarrollaron mediante el apoyo de pares expertos en la enseñanza de comprensión de lectura en italiano.

No se tomó en consideración el uso de instrumentos ya desarrollados, debido a que no habrían correspondido al contexto de esta investigación, ni tampoco a los objetivos e hipótesis. Se diseñaron instrumentos específicos para aplicarlos a las

personas involucradas en el experimento, y se intentó que no fueran demasiados largos, ni tediosos, para no correr el riesgo del desinterés o el aburrimiento, lo cual puede ser causa de invalidación de la prueba.

Para desarrollar los instrumentos utilizados en la investigación se llevaron a cabo los siguientes pasos:

1. Determinar las variables que se pretendía medir (prelectura / mejora de la comprensión).
2. Desarrollar los instrumentos con indicadores precisos e *ítems* para cada una de las dimensiones.
3. Indicar el nivel de medición de cada *ítem* y, por tanto, de las variables. Se utilizó el nivel de **medición ordinal**, en el que hay varias categorías. Las etiquetas de las categorías indican jerarquía.
4. Se asignó un valor numérico a cada *ítem* y variable. Se codificó cada *ítem* o variable según su categoría. En la entrevista y en el diario de clase no se asignaron códigos numéricos debido a que no se pudo codificarlos *a priori*. La codificación de estos instrumentos se realizó después haberlos aplicado.
5. Se modificaron los instrumentos con base en la prueba de piloteo que se aplicó a un grupo de alumnos diferentes a los de la muestra. Además algunas pruebas piloto fueron validadas por la Mtra. Gloria de la Garza, especialista en comprensión de lectura.
6. Al momento de recolectar los datos se utilizó la escala tipo *Likert* para la rúbrica (Hernández Sampieri et al., 2007) en la que se pide al sujeto externar su reacción eligiendo uno de los cuatro puntos de la escala.
7. En algunas pruebas se midieron los valores (superficial, medio, profundo) relativos a la comprensión lectora, o se analizaron las aportaciones de cada participante a la investigación. Para los datos

recolectados mediante la entrevista y el diario de clase se agruparon las respuestas por categorías.

(Adaptado de Hernández Sampieri et al., 2007)

4.4. Test diagnóstico

Se aplicó el diagnóstico como una prueba no experimental, transaccional, exploratoria. Se administró el *test* diagnóstico como *test* piloto a un grupo de alumnos inscriptos al curso semi-intensivo de primer nivel de comprensión de lectura en italiano en el semestre 2015-I y se repitió el mismo *test* al grupo del semestre 2015-II que tenía características similares a las del grupo piloto.

El tiempo a disposición de los alumnos para contestar las preguntas fue de 40 minutos aproximadamente. Se previó el tiempo requerido tomando en consideración que el texto y las preguntas estaban en la lengua materna de los alumnos y, por tanto, no habrían de enfrentarse a las dificultades de las estructuras lingüísticas de un idioma extranjero. Además el *test* diagnóstico se aplicó a estudiantes universitarios acostumbrados a leer, comprender, analizar, sintetizar y criticar textos.

Sin embargo, en el momento de escoger el texto se tomó en consideración que los alumnos cursan carreras diferentes y tienen una preparación específica diferente, por lo que se pensó en un tema actual pero no específico. Se aplicó a toda la clase, sin diferenciar sexo o edad. Se pensó en la longitud del texto, se escogió un texto de longitud mediana para que los alumnos pudieran leerlo con atención en el tiempo preestablecido. El texto era de tipo argumentativo. El *test* diagnóstico se compone de preguntas de opción múltiple para facilitar su corrección y su objetividad. Se pidió un resumen final para averiguar la comprensión profunda del texto, así como la capacidad de síntesis de los alumnos.

Las preguntas de nivel de competencia profunda tienen un valor de 10 puntos, las preguntas de nivel de competencia medio de 7 puntos y las de competencia superficial 4, las cuales abarcan un total de 70 puntos; los 30 puntos restante

fueron destinados al resumen. El total fue calculado sobre 100 puntos. Se decidió otorgar puntajes diferentes a las preguntas con diferentes niveles de competencia para diferenciar las dificultades y poder aplicar una intervención focalizada al logro de una mejora de la comprensión lectora, según las necesidades de los alumnos.

En el capítulo III de la investigación se categorizaron los niveles de competencia lectora para tener confiabilidad en los datos recolectados, así como una base de comparación válida en el momento de comparar numéricamente el *test* entre los participantes en la investigación. En la tabla 10 se muestran los valores de nivel de cada pregunta relativa al *test* diagnóstico.

Tabla 9. Tabla con los valores asignados a cada pregunta del test diagnóstico

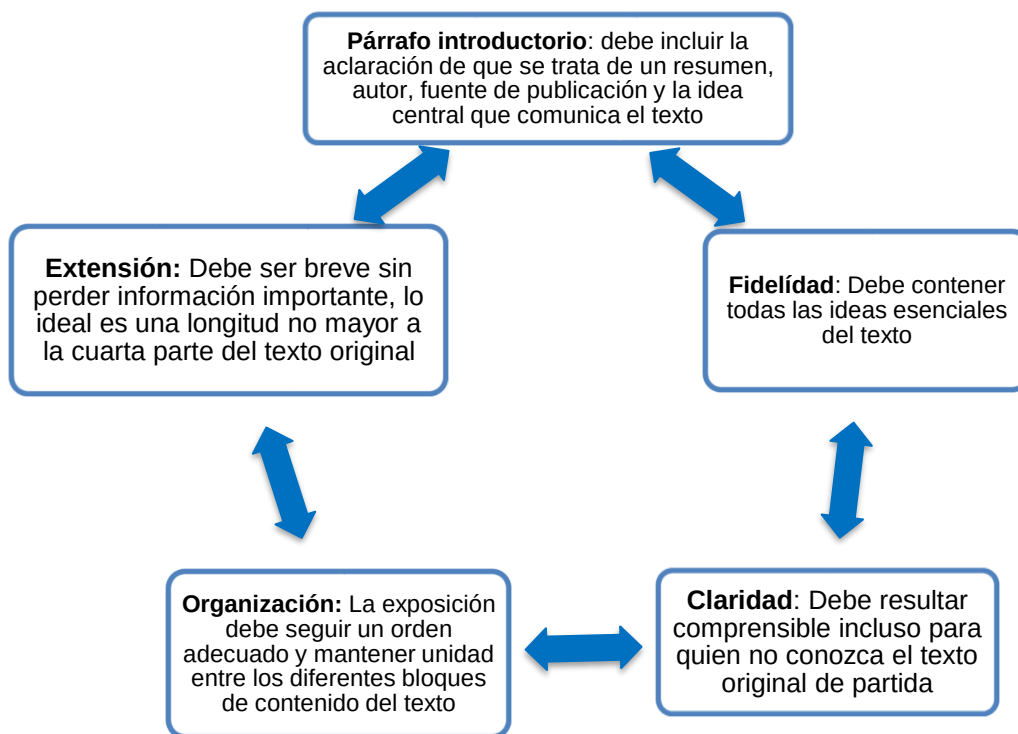
Preguntas	Niveles de competencia necesaria para contestar a las preguntas	Puntajes
1. Según tú ¿a qué se refiere el título “Caos en el panorama mundial”?	Nivel profundo	10
2. ¿Cuál es la idea principal del primer párrafo?	Nivel medio	7
3. En el segundo párrafo la periodista hace un análisis del “por qué” de la situación actual y explica que se debe a la:	Nivel superficial	4
4. El análisis de Zbigniew Brzezinski sugiere que:	Nivel medio	7
5. ¿Cuáles son las causas, según la periodista, de la debilidad de los Estados Unidos en la política internacional?	Nivel profundo	10
6. ¿Por qué los países europeos no son un aliado confiable para los Estados Unidos?	Nivel medio	7
7. ¿Cuál es el hecho que determina la hegemonía de Estados Unidos en la política internacional?	Nivel medio	7
8. ¿Qué papel juega, según la periodista, el presidente Putin en la política mundial?	Nivel medio	7
9. ¿Actualmente cómo es el ambiente que prevalece en el Consejo de Seguridad?	Nivel superficial	4

10. ¿Qué otras amenazas, según la periodista, desestabilizan la política mundial?	Nivel medio	7
TOTAL		70

Fuente: Elaboración propia.

El resumen, que es la representación abreviada y precisa del contenido de un documento, debe incluir las ideas principales del texto, sin interpretación crítica; debe ser objetivo y ha de plantear el concepto general del texto, con todas las ideas fundamentales y secundarias necesarias para entender la idea principal (De la Garza, Sadurní, Lascialfare, 2013). Para calificar, de la manera más objetiva posible el resumen, se tomó en consideración la información principal del texto como se presenta en la tabla 10 (30 puntos en total). No se quiso dividir el puntaje del diagnóstico a la mitad (50 las preguntas de opción múltiple y 50 al resumen) porque la corrección del resumen, no es completamente objetiva, dado que el juicio del profesor puede ser influenciado por factores externos (caligrafía, manera de expresarse del alumno, etcétera.). El resumen se evaluó tomando en consideración los indicadores mencionados en la figura 15.

Figura 15: Detalle de los indicadores para evaluar el resumen



Fuente: De La Garza Solis, Lascialfare, Páez Arancibia, y Sadurní d'Acari, 2014 p. 174.

Tabla 10: Puntajes de evaluación del resumen

FORMATO DE EVALUACIÓN DEL RESUMEN						
Criterios	Valores					
Párrafo introductorio	Completo	6	Parcial	3	No tiene	0
Fidelidad	Completo	6	Parcial	3	Deficiente	0
Claridad	Comprensible	6	Medio confuso	3	No tiene	0
Organización	Coherente y cohesión	6	Coherente pero con falla de cohesión	3	No tiene	0
Extensión	25%	6	30-40%	3	50%	0
Total	30		15		0	
Calificación						
Comentarios						

Fuente: De La Garza Solis, Lascialfare, Páez Arancibia, y Sadurní d'Acari, 2014 p. 174.

4.5. Cuestionario

El cuestionario es un instrumento no-experimental con diseño transeccional. Se aplicó a todo el grupo experimental de manera simultánea. Hernández Sampieri et al. (2007) definen un cuestionario como: “un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir o evaluar” (p. 196).

Se entregó el cuestionario con la escala correspondiente y el alumno marcó, la categoría que mejor describe su respuesta. Las preguntas son de tipo cerrado y contienen categorías de respuestas que han sido delimitadas. Incluyen varias alternativas de respuesta que fueron definidas *a priori* por el investigador. Se prefirió la técnica de las preguntas cerradas por su facilidad de codificación y, también, por el hecho que requieren un menor esfuerzo por parte del encuestado. Las preguntas cerradas son de opción múltiple. Al momento de diseñar los reactivos del cuestionario se procuró:

- que fueran claros y comprensibles;
- que no contrariaran lo que se debía responder;
- que se refirieran a un solo concepto subyacente;
- que el lenguaje fuera apropiado a las características del que responde.

(Elaboración propia)

Según la investigadora es sumamente importante que los alumnos hagan una reflexión acerca de sus hábitos de estudio y su estilo de aprendizaje para comprobar si sus estrategias de estudio son las correctas (De la Garza, Sadurní, Lascialfare, 2013).

Sin embargo, además de la auto-reflexión, el cuestionario tenía la finalidad de evidenciar las estrategias que ponen en práctica los alumnos en el momento de estudiar y de leer un texto escrito en italiano.

El instrumento está pensado para comparar los datos de cada participante en lo que se refiere a su habilidad lectora y para sustentar la idea expresa en la variable independiente. La investigación no se limitó la recolección de los datos necesarios para llevar a cabo el enfoque cuantitativo, sino se buscaron informaciones que

pudieran dar una visión más completa de los participantes del grupo experimental, utilizando, también, instrumentos del enfoque cualitativo.

Los cuestionarios se utilizaron en los cursos semi-intensivo de segundo nivel (a partir del semestre 2014-I) y en el curso intensivo de comprensión de lectura híbrido (cursos piloto a partir del semestre 2014-II). Por lo tanto, los cuestionarios fueron validados mediante su administración a varios grupos y en diferentes semestres.

El primer cuestionario se enfoca en los hábitos de aprendizaje del estudiante. Al final hay una puntuación para que el encuestado haga la suma y conozca su categoría de pertenencia. El segundo pretende dar a conocer al estudiante su estilo de aprendizaje (kinestésico, visual/no verbal, visual/verbal, auditivo) para ayudarlo a determinar cómo llevar a cabo su proceso de aprendizaje de la manera más propicia. El tercero tiene como objetivo mostrar al alumno mediante cuáles estrategias puede obtener mejores resultados en la comprensión lectora en italiano. Además, al final del tercer cuestionario se reporta una tabla que tiene la finalidad de que el alumno pueda comparar sus resultados y encontrar su categoría de pertinencia.

El instrumento está pensado de modo tal que cada alumno marque la variable adecuada a sus hábitos, contestando las afirmaciones enlistadas en la primera columna como lo muestra la tabla 11.

Tabla 11. Variables relativas a las afirmaciones del cuestionario.

Afirmaciones	Siempre	Con frecuencia	A veces	Raramente	Nunca
--------------	---------	----------------	---------	-----------	-------

Fuente: Elaboración propia.

Los cuestionarios están planteados de manera muy amigable y, el hecho de que el alumno pueda ubicarse inmediatamente en una categoría, le ofrece la posibilidad de una retroalimentación inmediata.

4.6. Pre-prueba y pos-prueba

La pre-prueba y la pos-prueba se administraron en tiempos distintos y a todo el grupo de estudio. La adición de estas pruebas ofrece la ventaja de una comparación de los resultados del experimento permitiendo analizar el puntaje-ganancia del grupo, o sea la diferencia entre las puntuaciones de la pre-prueba y el de la pos-prueba.

La pre-prueba y la pos-prueba fueron aplicados como *test* del diseño cuasi-experimental. Los *test* utilizados por la pre-prueba y la pos-prueba fueron desarrollados por profesores del departamento de italiano y piloteados durante el semestre anterior al de la presente investigación. Para la pre-prueba se utilizó el examen parcial que los alumnos deben resolver después de veinticinco (25) horas aproximadas de clase del curso de comprensión y como pos-prueba el examen final presentado después de cincuenta (50) horas aproximadas del curso semi-intensivo de comprensión lectora.

La pre-prueba consiste en un texto en italiano descriptivo con preguntas de falso/verdadero, relación de columnas con reactivos que se repiten, o sobran, y preguntas abiertas. Tiene un valor de cien (100) puntos; los reactivos se calificaron basándonos en la tabla de valores de dificultad citada en el capítulo III de la presente tesis. Los reactivos son veinticinco (25) en total y se dividen en:

- Seis reactivos de nivel superficial con un valor de dos (2) puntos cada uno;
- Trece (13) reactivos de nivel medio con un valor de cuatro (4), y
- Seis (6) de nivel profundo con un valor de seis (6).

El texto utilizado en la pos-prueba es un texto de tipo informativo/descriptivo escrito en italiano por italianos. Los reactivos son de falso/verdadero y opción múltiple. En total son veintisiete (27) reactivos. El valor total de la prueba es de cien (100) puntos divididos en:

- Nivel superficial, once (11) reactivos con un valor de dos (2) cada uno;

- Ocho (8) de nivel medio con un valor de tres punto 75 (3.75), y
- Ocho (8) valor profundo con un valor de 6 puntos.

4.7. Tratamiento

Se aplicó el tratamiento como prueba de investigación cuasi-experimental. El primer y segundo tratamiento piloto, se administraron al grupo piloto del semestre 2015-I y se repitieron durante el semestre 2015-II al grupo experimental. El grupo experimental poseía características similares a las del grupo piloto. Después de aplicar las pruebas al grupo piloto, los dos tratamientos fueron validados por la par experta, la Mtra. Gloria de la Garza, quien sugirió algunas modificaciones a las preguntas para mejorar la validez y confiabilidad del *test*, las cuales se realizaron antes de aplicar los tratamientos al grupo. Se quiso aplicar dos tratamientos, en lugar de uno, por si hubo una mejora progresiva en la comprensión del grupo experimental.

El primer tratamiento se administró pocos días después de la pre-prueba mientras que el segundo tratamiento se aplicó tres antes días de la posprueba. Las pruebas del grupo experimental se evaluaron sobre cien (100) puntos; cabe señalar que para determinar los niveles de dificultad la tabla mencionada en el capítulo III de esta tesis fue la base.

Las actividades seleccionadas para la primera prueba se dividieron en ejercicios de relación de columnas, falso y verdadero, opción múltiple, rastreo de información e inserción de subtítulos en los apartados del texto. Lo reactivos fueron veinte (20) en total.

En el primer tratamiento se dividieron los reactivos según los niveles anteriormente mencionados y los valores fueron, por cada respuesta exacta:

- tres (3) puntos para el nivel superficial de comprensión;
- cinco (5) para el nivel medio y
- ocho (8) para el profundo.

Los reactivos que necesitaban un rastreo:

- de nivel superficial fueron diez (10);
- los de nivel medio cinco (5) y
- los de nivel profundo cinco (5).

El texto del primer tratamiento es un texto informativo en italiano con un nivel de dificultad lingüística elemental (tiempos verbales simples; léxico cotidiano bastante transparente para los hispanohablantes; ideas expresas de manera lineal, etcétera).

En el segundo el texto es informativo/argumentativo de dificultad lingüística media (tiempos verbales complejos; léxico más especializado; oraciones subordinadas, etcétera), dado que fue aplicado después de casi cincuenta (50) horas del curso de comprensión de lectura en italiano. La prueba tuvo una puntuación de cien (100) puntos divididos según los niveles de complejidad de las competencias necesarias para contestar los reactivos. Las actividades tomadas en consideración fueron ejercicios de a) falso/verdadero; b) preguntas abiertas y c) completamiento de un plan esquema. Los reactivos fueron treinta (30), relativos a diferentes niveles de competencia:

- diez (10) de nivel medio con un valor de 1 (uno) punto cada uno;
- diez (10) de nivel medio con un valor de tres (3) puntos y
- diez (10) de valor profundo con un valor de seis (6).

4.7.1. Validación por la par experta del primer tratamiento.

Se le presentó el instrumento (tabla 12) a la par experta, la Maestra Gloria de la Garza, donde e le informaba que la Escala Estimativa Valores era la siguiente: Muy bien 4, Bien 3, Adecuado 2, Deficiente 1, Inadecuado 0.

Tabla 12. Título Valoración del primer tratamiento.

Reactivo	Valoración					Observaciones
	4	3	2	1	0	

I		X				Es probable que la respuesta se refiera al tema del texto.
II			X			Falta precisión, la respuesta puede ser muy vaga. Sería mejor pedir que anticipen subtemas o puntos específicos del contenido.
III	X					
IV	X					
V			X			Estas preguntas estarían mejor al inicio del cuestionario.
VI			X			Falta precisión, sugiero: “Ahora leerás detalladamente el contenido para verificar si corresponde a las expectativas que te habías planteado” (para la prueba con reactivos de prelectura)
I.		X				Falta precisión, sugiero: “A continuación se ofrecen algunos subtítulos en español para cada uno de los bloques de información del texto, escribe en la línea correspondiente el que consideres adecuado.”
II. A	x					
II. B	x					
II. C	x					
II. D			x			El reactivo es sutil, es posible que los estudiantes no perciban la distinción entre el “porqué” (origen) y el “para qué” (función) de la habilidad de producir y distinguir música.
II. E			x			Es igual al reactivo I.A
II. F		x				Los conceptos “paralelismo” y “relación” pueden causar confusión.
III. 1)	x					
III. 2)	x					
III. 3)	x					
IV	x					
V. 1		x				La opción c) podría no ser un distractor eficaz.
V. 2	x					
V. 3	x					
V. 4	x					
V. 5				x		Mal formulado el enunciado que debe completarse, el vocablo “fomentar” no expresa correctamente la idea. Lo que el texto dice es que “los resultados de las investigaciones pueden estar sesgados por prejuicios culturales”.
Totales	48	12	10	1		
Valor Máximo	88	Valor obtenido			71	Índice = 0.8

Fuente: De la Garza, G., 2004.

Los comentarios de la experta fueron los siguientes:

En general, me parece que **el instrumento es válido** para su objetivo, porque los reactivos miden la comprensión general y analítica de un texto de divulgación científica, de dificultad intermedia. Los reactivos iniciales inducen a la prelectura o preparación inicial para la lectura y permiten comparar el desempeño de estudiantes en el grupo de control que no hayan realizado esta actividad previa a la resolución de la prueba.

La mayoría de los reactivos de la prueba son cerrados, lo que **permite la objetividad en la corrección**.

Se podría mejorar la confiabilidad del instrumento, afinando la redacción de las instrucciones y de los reactivos señalados, para hacerlos más claros y orientar adecuadamente la respuesta que se espera del estudiante evaluado.

4.7.2. Validación por la par experta del segundo tratamiento

Se le presentó el instrumento (tabla 14) a la par experta, la Maestra Gloria de la Garza, donde e le informaba que la Escala Estimativa Valores era la siguiente: Muy bien 4, Bien 3, Adecuado 2, Deficiente 1, Inadecuado 0.

Tabla 13. Título: Valoración del segundo tratamiento

REACTIVO	VALORACIÓN					OBSERVACIONES
	4	3	2	1	0	
I	X					
II	X					
III					x	No mide pre-lectura, sino lectura de barrido. Tendría que ir después del inciso IV.
IV			x			La instrucción debe ser más precisa en la segunda parte. Sugiero: "Después de haber leído el texto, señala en las últimas columnas cuánto coincidieron tus expectativas con el contenido real del texto."
I. 1			x			Dos reactivos en la misma pregunta, no se marca claramente en el cuestionario.
I. 2			x			
I. 3	x					
I. 4	x					
I. 5	x					
I. 6	x					
I. 7	x					.

I. 8		x				En español existen los términos <i>sostenible</i> y <i>sustentable</i> , no son sinónimos, habrá que analizar a cuál de ellos corresponde el vocablo <i>sostenible</i> en el texto.
I. 9		x				La palabra “único” puede inducir la respuesta correcta.
I. 10			x			La redacción es imprecisa, puede causar confusión.
II. 1	x					
II. 2	x					
II. 3	x					
II. 4	x					
II. 5	x					
II. 6	x					
II. 7	x					
II. 8	x					
II. 9	x					
II. 10	x					
III.				x		Demasiado abierto, puede dar lugar a respuestas vagas o ambiguas, difíciles de calificar.
Totales	68	6	8	1		
Valor Máximo	100	Valor obtenido			83	Índice = 0.83

Fuente: De la Garza, G., 2004

Los comentarios de la experta fueron los siguientes:

En general, me parece que **el instrumento es válido** para su objetivo, porque los reactivos miden la comprensión general y analítica de un texto de divulgación científica, de dificultad intermedia-alta. Los reactivos iniciales inducen a la prelectura o preparación inicial para la lectura y permiten comparar el desempeño de estudiantes en el grupo de control que no hayan realizado esta actividad previa a la resolución de la prueba.

Más de la mitad de los reactivos son preguntas abiertas, lo que puede afectar **la objetividad en la corrección**. Especialmente el ejercicio III, con reactivos de

completamiento, requiere un modelo de respuestas que guíe la revisión, para garantizar el acuerdo entre varios correctores.

Se podría mejorar la confiabilidad del instrumento, afinando la redacción de las instrucciones y de los reactivos señalados, para hacerlos más claros y orientar adecuadamente la respuesta que se espera del estudiante evaluado.

4.8. Entrevista

La entrevista es un instrumento utilizado en el enfoque cualitativo y su diseño es no experimental, transeccional, exploratorio/descriptivo (Hernández Sampieri, 2004). Se aplicó la entrevista a todo el grupo experimental para medir las habilidades de lectura de cada participante. Es una prueba estandarizada que aplicó la investigadora al grupo experimental, tratando de no intervenir con comentarios y tomando la actitud más neutra posible para no influir en las respuestas. Se indicó a los participantes que era una prueba anónima. Los entrevistados fueron informados del propósito de la entrevista. El instrumento se aplicó como prueba piloto a algunos voluntarios del curso intensivo de comprensión de lectura de italiano y posteriormente se modificó la estructura de algunas preguntas para que resultaran más claras.

Las clases de preguntas están divididas en dos secciones:

1. preguntas generales que parten de un planteamiento general para ir aproximándose al tema de interés de la investigación;
2. preguntas estructuradas que se enfocan en las estrategias de comprensión lectora en lengua extranjera.

La entrevista se compone de quince (15) preguntas abiertas, sin reactivos. Las respuestas fueron grabadas para un análisis posterior al momento de aplicar la entrevista. La transcripción la realizó la misma investigadora.

A cada pregunta se le asignó una categoría de pertenencia, por lo que se tienen:

- nueve (9) preguntas relativas a la prelectura;
- una (1) pregunta sobre prejuicios;

- dos (2) preguntas de metodología y
- dos (2) preguntas de transferencia de estrategias.

Las respuestas a las preguntas se examinaron y se analizaron detalladamente para conseguir las consideraciones generales relativas al caso.

4.9. Diario de clase

El diario es un instrumento no experimental, longitudinal (Díaz Martínez, 1997). Lo llenaron los mismos participantes del grupo experimental durante el último mes del semestre (del 15 de abril hasta el 15 de mayo de 2015). Los alumnos tuvieron que llenar su diario de clase tres veces a la semana (los lunes, martes y jueves) los días en los que tenían clase. No todos los alumnos cumplieron con la tarea ya que tres lo llenaron sólo en algunas ocasiones.

Sin embargo, se notó interés de la mayoría en cumplir con la tarea adicional, además de que muchos alumnos del grupo experimental comprendieron que reflexionar acerca de las actividades que se desarrollaron en el salón les ayudó a mejorar sus hábitos de estudios. A mediados de mayo de 2015, se recogieron todos los diarios y se analizaron, uno a uno, para conocer más detalladamente al grupo focal y encontrar las diferencias, entre ellos, de la aceptación de las diferentes actividades. Resultó ser un instrumento confiable para alcanzar una mejora en el proceso de enseñanza, además de haber servido para evaluar el proceso de aprendizaje.

El instrumento no fue piloteado antes de su aplicación, pero se consideró validado por los mismos alumnos que redactaron sus sensaciones y sus expectativas acerca de la clase, además de que emitieron juicios respecto a las actividades desarrolladas durante la clase.

La actividad del diario ofreció a los alumnos la oportunidad de adueñarse de su proceso de aprendizaje y expresar su opinión acerca de la clase de comprensión de lectura: a) criticar o apoyar las actividades desarrolladas en el salón; b) sintetizar lo que habían aprendido y c) cómo podrían aplicarlo en una situación

cotidiana. Además de que les gustó la sección **observaciones** donde pudieron escribir sus comentarios sin censura. En conclusión sintieron que eran realmente los actores principales de su aprendizaje y que su opinión tenía voz.

Para clasificar las observaciones del grupo experimental, hubo que categorizar las respuestas y codificarlas. Se siguió como regla la comparación entre las respuestas similares agrupándolas en categorías. Se generaron once categorías y a cada una se le asignó un valor. Se le dio la categoría de **valor gramatical** a todas las unidades de análisis que mencionan problemas lingüísticos; **valor lexical** a todas aquellas que se refieren al léxico, **valor cognoscitivo o de identificación** relativo a unidades de análisis que se refieren a algo conocido o identificado; **valor de contenido** se refiere a unidades de análisis que abarcan los temas tratados; **valor aplicativo** a unidades de análisis que se refieren a las habilidades aplicadas a las tareas a desarrollar; **valor fonético/fonológico** a unidades de análisis que se refieren a problemas de pronunciación, puntuación, etcétera; **valor de comprensión** se refiere a las unidades de análisis en las que se menciona la información comprendida; **valor positivo** a las unidades relacionadas a las respuestas “ningún problema”. Se consideró que la respuesta **ningún problema** se podía clasificar de manera positiva, dado que los que utilizaron esta fórmula quisieron manifestar una actitud favorable. **Valor critico** relativo a unidad de análisis que critica lo que se desarrolló en clase y **valor de tiempo** a unidad de análisis que remarca la falta de tiempo para profundizar en los temas.

Se determinó una categoría para cada *ítem* de respuesta y después se asignó un código y se elaboró un **libro de códigos**. Ejemplo:

Conjugación de los tiempos verbales

(valor gramatical)

Gran dificultad al identificar las palabras alteradas

(valor lexical)

El análisis de la codificación de los diarios pudo aclarar si los alumnos aprovecharon de la fase de prelectura para mejorar su comprensión lectora y si fueron conscientes de utilizar esta estrategia.

4.10. Rúbrica

La rúbrica es un instrumento no experimental longitudinal que sirvió para evaluar el desempeño de los participantes del grupo experimental a través de un conjunto de criterios graduados que permitió valorar su proceso de aprendizaje en comprensión lectora (López García, 2014).

La evaluación se aplicó en dos momentos distintos del semestre: pocos días después de la pre-prueba y unos días antes de la pos-prueba. De esta manera se quiso valorar los progresos o retrocesos en la comprensión lectora de los alumnos después de los dos tratamientos. Para evaluar la rúbrica se aplicó la escala de *Likert* “que consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmación o juicio” (Hernández Sampieri et al., 2007, p.186).

En la rúbrica se evaluó cada ítem eligiendo uno de los cuatro puntos de la escala (excelente, bueno, regular y deficiente). El nivel de desempeño fue asignado por la misma investigadora, después de un detallado análisis de cada participante. La subjetividad del juicio puede representar un riesgo de sesgo del resultado final, por lo que se procuró lograr la mayor objetividad posible.

La rúbrica no fue piloteada antes de su aplicación. La investigadora la desarrolló pensando en los aspectos que podrían influir el proceso de aprendizaje. La utilidad del instrumento es la de cuantificar los valores del desempeño y permitir una comparación entre los resultados desde el inicio hasta el fin del curso. Además, el análisis de cada participante, ofrece la posibilidad de observar si hubo una mejora en el proceso de aprendizaje y, en específico, en la comprensión lectora después todo el tratamiento.

La rúbrica se dividió en tres (3) aspectos a evaluar: 1) desempeño; 2) comprensión lectora, y 3) reflexión y valoración del contenido. Se calcularon:

- cuatro (4) *ítems* relativos al desempeño;
- diez (10) ítems que se refieren a la comprensión lectora y
- dos (2) relativos a la reflexión y valoración del contenido.

Por cada aspecto se calculó un nivel de desempeño: excelente, bueno, regular y deficiente. Cada nivel se relacionó con un número Como se muestra en la tabla 15.

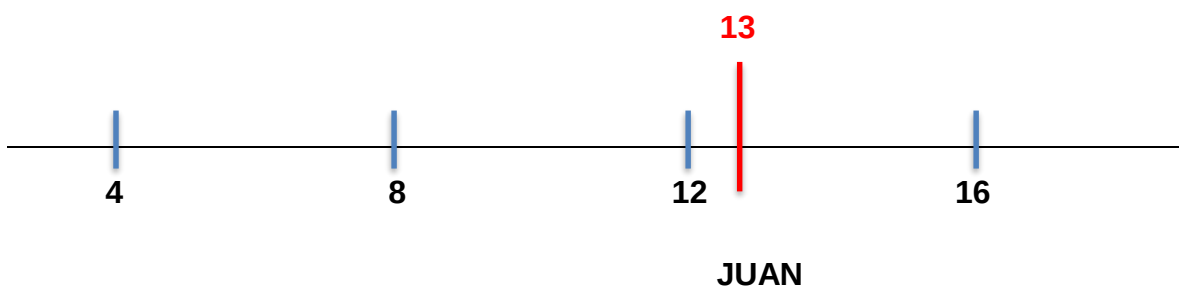
Tabla 14. Valores de la rúbrica

ASPECTOS	NIVEL DE DESEMPEÑO				PUNTOS	
	EXCELENTE (4)	BUENO (3)	REGULAR (2)	DEFICIENTE (1)		

Fuente: Elaboración propia.

Para obtener la puntuación final de la escala *Likert* se suman los valores alcanzados respecto a cada frase.

Por ejemplo el aspecto **desempeño** en la rúbrica se compone de cuatro (4) ítems. Suponiendo que el alumno Juan obtiene excelente en el primer *ítem* (4 puntos), bueno en el segundo (3 puntos); excelente en el tercero (4 puntos) y regular en el último (2 puntos). Sumando los valores relativos a cada *ítem* Juan totaliza 13 puntos de un total de 16.



El promedio de Juan es de: $\frac{PT}{PN}$

Donde **PT** está por la puntuación total obtenida por Juan (13) en la escala y **PN** es el número de *ítems* (4).

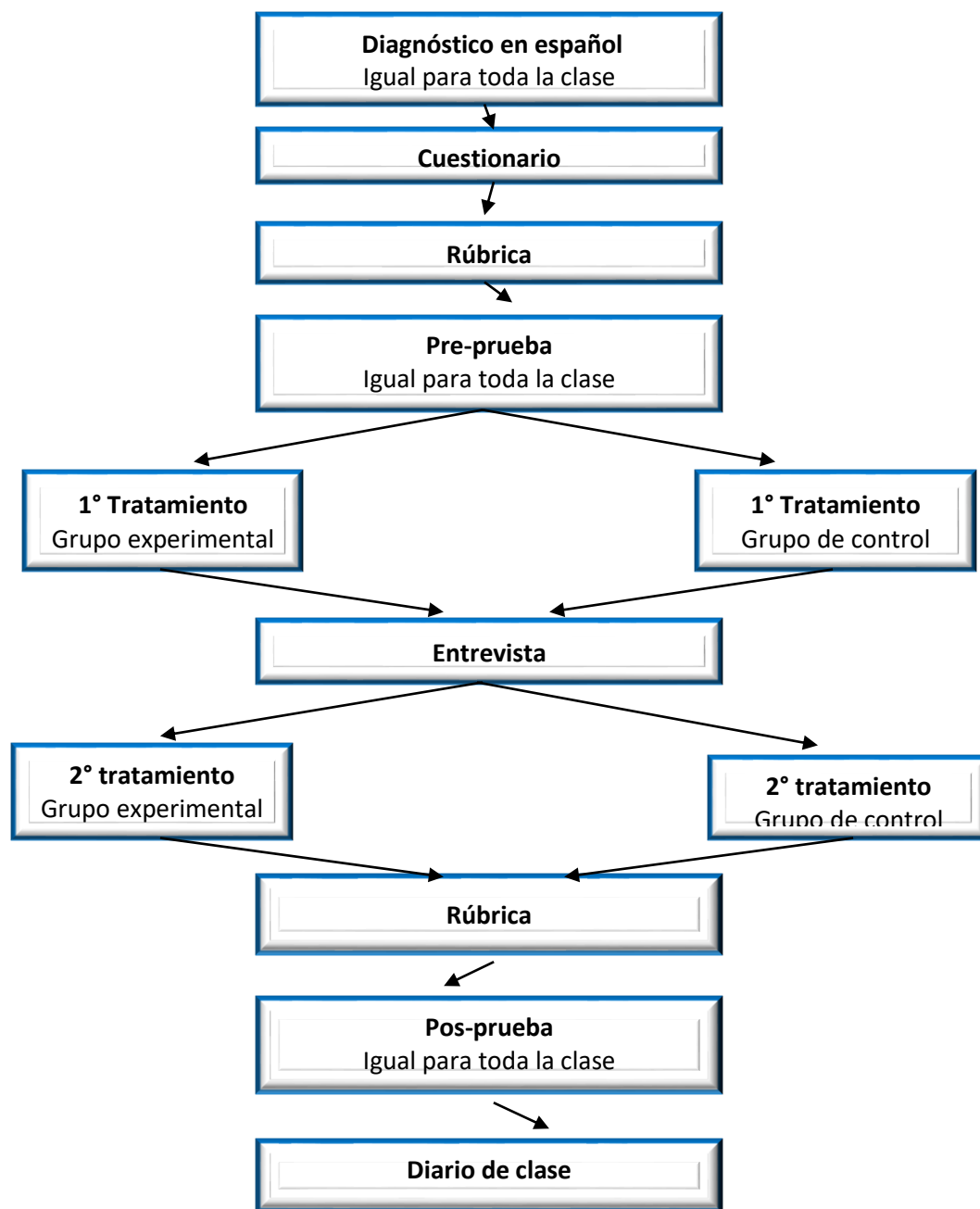
$$\frac{13}{4} = 3.25$$

Analizando el resultado de Juan, se puede observar que su desempeño está entre **bueno** y **excelente**, por tanto puede deducirse que Juan, según quien lo evalúa, es un estudiante participativo y motivado. Sin embargo en este análisis falta la comparación con los dos momentos de aplicación del cuestionario, la comparación con los otros miembros del grupo experimental y la comparación de los resultados de todos los tratamientos a los cuales se sometió el participante. Comparación necesaria para evaluar las variables de la presente investigación.

4.11. Procedimiento de la investigación

En la figura 16 se presenta un resumen de todas las etapas desarrolladas a lo largo de la investigación y el momento en que se aplicaron los instrumentos.

Figura 16. Procedimiento de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

4.6. Cierre del capítulo.

La idea de comprobar la importancia de la prelectura como variable independiente para una mejora de la comprensión lectora surgió en el ámbito de la preparación del curso de comprensión de lectura intensivo en su modalidad híbrida, proyecto del Departamento de Italiano del CEI de la FES Acatlán.

Últimamente en el departamento se notó una baja de matrícula importante en los cursos de comprensión de lectura y, buscando las causas, se pensó que una de las causas podía haber sido la larga duración (tres semestres) de los mismos. En el momento de diseñar un curso intensivo nos preguntamos acerca de cuáles estrategias de lectura podíamos implementar para alcanzar, en un tiempo menor, los mismos resultados que en el curso regular. Para dar respuesta a esta interrogante, se empezó a investigar acerca de posibles estrategias que permitieran a los alumnos alcanzar los mismos objetivos en menos tiempo del programado. A partir de esta inquietud nació la presente investigación y se empezó a indagar acerca de las estrategias de prelectura.

Sin embargo, para que el estudio aportara deducciones confiables, fue necesario escoger entre diseños de investigación que pudieran comprobar los resultados que se recolectaron durante todo el semestre 2015-II. La investigación no pudo limitarse a un enfoque cuantitativo, en cuanto nuestra muestra, por cierto no aleatoria, fue demasiado limitada en número. Por lo tanto se optó por un enfoque mixto, o sea, emplear los resultados numéricos para el análisis cuantitativo y servirse de los instrumentos relacionados al enfoque cualitativo para un análisis más detallado del grupo experimental. Este compromiso nos ayudó a que los resultados de la investigación fueran inductivos e interpretativos por la parte del enfoque cualitativo, y numérico y deductivo por la parte del enfoque cuantitativo. El diseño de la investigación sugirió el enfoque mixto y, por lo tanto, se adoptaron instrumentos de la investigación cuasi-experimental y no-experimental.

Los instrumentos desarrollados tuvieron que enfrentarse a las dificultades ordinarias representadas por el mismo grupo experimental, como: la alternancia de

presencia de algunos alumnos durante los días del curso o la deserción a medio semestre de otros. Factores que incidieron, tanto en el número final de la muestra, como en el análisis, a veces incompleto, de todos los instrumentos aplicados al grupo. Sin embargo, estos factores externos, no condenaron la investigación, la cual queda validada por los resultados obtenidos.

La necesidad de llevar a cabo un enfoque cuantitativo y cualitativo, nos obligó a una investigación longitudinal durante todo el semestre, así como al uso de varios instrumentos de medición. Para que la investigación tuviera su validez y fuera confiable, se diseñaron instrumentos de comparación y de análisis interpretativo.

CAPÍTULO V

RECOPIACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

5.1. Recopilación de datos y análisis de los resultados.

En el siguiente capítulo se analizarán todos los datos recopilados a través de las varias pruebas a que se sometió el grupo de estudio y se analizarán. En primera instancia se quiso estudiar el nivel de comprensión de lectura en lengua materna de todo el grupo para indagar sobre su competencia en comprensión de lectura.

Cabe mencionar que el grupo de estudio fue escogido por la investigadora de manera no aleatoria entre los inscritos al primer semestre del curso semi-intensivo de Comprensión de Lectura en el Departamento de Italiano del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la Facultad Estudios Superiores (FES) Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y que se llevaron dos metodologías diferentes dentro del mismo grupo. El grupo se dividió aleatoriamente en dos secciones: una sección que subió el tratamiento (grupo *avanzato*) y el grupo de control (grupo *stabile*). Los instrumentos se suministraron en el mismo salón de clase, en el mismo día y horario, dividiendo físicamente el grupo en dos secciones para eliminar las mayorías de las variables que pudieran influenciar la hipótesis y evitar “contaminaciones” ambientales.

Se suministró una pre-prueba con un texto en italiano a todo el grupo de estudio con el fin de medir la competencia en lengua extranjera de los alumnos y tener una base inicial. El cuestionario, dividido en tres partes, nos informó de los hábitos de estudio, del estilo de aprendizaje y de las estrategias utilizadas para alcanzar la comprensión de lectura en lengua extranjera. El cuestionario, llenado por los mismos estudiantes, ofreció una retroalimentación inmediata que los ubicó en el nivel de competencia. Se aplicaron dos tratamientos dividiendo el grupo de estudio en dos: grupo *avanzato* y grupo *stabile* para investigar cuánto influyeron las estrategias de prelectura en una mejora de la comprensión de lectura. La pos prueba, suministrada al grupo de estudio en su totalidad, sirvió para comprobar los resultados con la pre prueba.

La entrevista, un instrumento del enfoque cualitativo, se administró a todo el grupo de estudio con el fin de descubrir sus intereses sobre la lectura y de cómo

percibían el curso de comprensión de lectura en italiano. El diario de clase, una herramienta que sirvió para involucrar el grupo de estudio en su proceso de aprendizaje y valió para conocer sus reflexiones y expectativas en la clase de italiano. El último instrumento, la rúbrica que rellenó la misma investigadora con el fin de comparar la participación de los alumnos en la clase y comparar los resultados obtenidos.

5.2. Enfoque cuantitativo con diseño cuasi-experimental

A continuación se analizan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos que se escogieron para llevar a cabo la investigación desde un enfoque cuantitativo con diseño cuasi-experimental.

5.2.1. Examen diagnóstico

El libro de la Mtra. González Robles (2014) pone en evidencia los resultados de un diagnóstico, en que se expone en detalle los conocimientos de español de los estudiantes de primer ingreso a las carreras universitaria en instituciones públicas o privadas. El estudio se basa en el análisis de los resultados del diagnóstico aplicado a 4,351 estudiantes de primer ingreso seleccionados aleatoriamente, con un promedio de edad de 20 años, de siete universidades públicas y cuatro privadas ubicadas en el área metropolitana de la Ciudad de México. El examen consistió en cuatro secciones que corresponden a las cuatro habilidades lingüísticas: 1) comprensión auditiva, 2) comprensión lectora, 3) producción escrita y 4) conciencia lingüística. En todas ellas los resultados que se arrojaron fueron muy bajos. Del total de alumnos examinados, solo el 9% dominaba la ortografía y la acentuación, mientras que el 43% no pudo escribir un texto coherente y cohesivo. En la sección de comprensión de lectura se pidió a los alumnos leer tres textos (uno informativo, uno de ciencia y el tercero humanístico) y responder a 26 reactivos de los cuales diecinueve de opción múltiple y siete de verdadero/falso. La Mtra. González Robles cometa así los resultados:

Traducido a una escala de evaluación numérica del 1 al 10, los resultados muestran que el nivel de desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura

de la mayoría de los estudiantes de nuevo ingreso a nivel superior, apenas le permitiría alcanzar una calificación de 5.9. (González Robles, R: 180).

En la Fes Acatlán, en el semestre 2015-I se aplicaron dos diagnósticos para determinar el perfil de los alumnos y sus habilidades lingüística, especialmente en comprensión de lectura. Se aplicaron dos diagnósticos: uno de español elaborado por la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) y aplicado a los alumnos de nuevo ingreso y un diagnóstico elaborado por el CEI y aplicado a aproximadamente 100 alumnos inscritos a los cursos de comprensión de lectura primer nivel. La muestra del primer diagnóstico fue de 3,948 alumnos de la generación 2015 de la Fes-Acatlán en veintiún (21) carreras. El examen consistió en cuatro (4) secciones y los reactivos (57 en total) estaban divididos según la importancia otorgada a la habilidad: ortografía (18 reactivos), gramática (15 reactivos), comprensión de lectura (14 reactivos) y vocabulario (10 reactivos). La media general de las cuatro partes del examen de español fue de 53.8% puntos.

En la presente investigación se aplicó el examen diagnóstico al grupo de estudio para averiguar la competencia lingüística de los participantes. Se aplicó el diagnóstico a catorce alumnos.

El primer análisis de los resultados se hicieron separando en dos parte el diagnóstico: el resultado de las preguntas a opción múltiple y, el resumen. Los sujetos con el asterisco (*) son lo que formaron parte del grupo *avanzato* escogido al azar por la investigadora.

Cuadro 7. Elección múltiple

	Frase 1 (significado del título: idea central del texto)	Frase 2 (idea principal del primer párrafo)	Frase 3 (rastreo de información)	Frase 4 (análisis de Brzezinski)	Frase 5 (causas de la debilidad de E.U.)	Frase 6 (la no confiabilidad de U.E.)	Frase 7 (hegemonía de E.U. en la política internacional)	Frase 8 (papel de Putin)	Frase 9 (ambiente en el Consejo de Seguridad)	Frase 10 (amenazas que desestabilizan la política mundial)	total
1° sujeto	0	7	4	0	10	7	0	7	4	7	46
2° sujeto	10	7	4	7	0	0	7	7	4	7	53
3° sujeto*	10	0	4	7	0	0	7	7	4	7	46
4° sujeto*	10	7	4	0	10	7	7	7	4	7	63
5° sujeto	10	7	0	7	0	7	7	7	0	7	52
6° sujeto	10	7	4	0	10	0	0	0	4	7	42
7° sujeto*	10	7	0	0	0	0	0	7	0	7	31
8° sujeto *	10	7	0	0	10	7	0	7	4	7	52
9° sujeto *	10	7	4	7	10	7	7	7	4	0	63
10° sujeto	10	7	4	7	10	7	7	7	4	7	70
11° sujeto	10	7	4	7	10	7	7	7	4	7	70
13° sujeto*	10	7	4	7	10	7	0	7	4	7	63
15° sujeto	10	7	4	10	10	7	7	7	7	7	70
16° sujeto*	10	7	4	0	10	7	7	7	0	7	59

Fuente: Prueba diagnóstica, sección opción múltiple.

La media: $\bar{X} = \frac{x_1+x_2+x_3+x_4}{N}$ $\bar{X} = \frac{\sum X}{N}$

$$\bar{X} = \frac{780}{14} = \mathbf{55.71}$$

El valor total de las preguntas a opción múltiple es sobre 70 puntos. Tres de los dieciséis (21.43%) alumnos sacaron el máximo, 70 puntos, mientras que uno (7.14%) obtuvo 31 puntos, el más bajo.

Se calculó también el rango que es la diferencia entre la puntuación mayor y la puntuación menor. A un rango más grande corresponde una mayor dispersión de los datos de una distribución. La fórmula para calcularlo es:

$$XM \text{ (puntuación mayor)} - Xm \text{ (puntuación menor)} = 70 - 31 = \mathbf{39} \text{ rango.}$$

Llama la atención el rango muy alto, **39** puntos, lo cual indica una larga dispersión de los datos de la distribución.

Las puntuaciones que más se repitieron fueron **63** y **70**. El 50% de los sujetos están por arriba del valor representado por la media **55.71** y el 50% por debajo. Ningún sujeto se calificó con una puntuación totalmente negativa (0). Se observa que los aciertos de las frases 1, 2, 8 y 10 fueron 9 sobre 10. Mientras que en las otras frases hubo una dispersión mayor de respuestas correctas.

Cuadro 8. Resumen

	Frase 1 (no existe solución al caos internacional)	Frase 2 ((primer factor debilidad de los E.U.)	Frase 3 (Los países deberían reducir los desequilibrios)	Frase 4 (El congreso de E.U. niega fondos)	Frase 5 (Obama no tiene margen para resolver la crisis)	Frase 6 (factor externo, que limitan los E. U.: Europa no logra una	Frase 7 (Otro factor es el afianzamiento de China)	Frase 8 (Putin quiere recomponer las zonas de influencia del OTAN)	Frase 9 (La crisis del ONU después de la invasión de Irak)	Frase 10 ((las nuevas tecnologías pueden ser catastróficas para la	Total
1° sujeto	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3	6
2° sujeto	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	12
3° sujeto*	3	3	0	0	0	0	3	3	0	0	12
4° sujeto*	3	3	0	3	3	0	0	0	0	3	15
5° sujeto	3	3	0	0	0	0	3	0	0	0	9
6° sujeto	3	0	0	0	3	0	3	3	0	3	15
7° sujeto*	3	0	3	0	0	0	3	0	0	3	12
8° sujeto *	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	6
9° sujeto *	3	3	0	0	0	0	0	0	0	3	9
10° sujeto	3	3	0	0	0	0	0	3	0	3	12
11° sujeto	3	3	0	0	0	0	0	0	0	3	9
13° sujeto*	3	3	3	0	0	0	3	0	0	3	15
15° sujeto	3	0	0	0	0	0	3	0	0	3	9
16° sujeto*	3	0	0	3	0	0	0	0	0	0	6

Fuente: Prueba diagnóstica, sección resumen.

La media: $\frac{147}{14} = 10.5$

El valor máximo del resumen es de 30 puntos sobre 100. El resumen resultó ser más difícil, el valor máximo registrado fue de 15 puntos (5 aciertos sobre 10, el 50% del total) mientras que el valor más bajo fue de 6 puntos (2 aciertos sobre 10, el

20% del total). Siete (50%) sujetos están por debajo de la media (**10.5**) y siete (50%) por arriba, resultado que coincide con la sección de opción múltiple. La media es muy baja: **10.5** sobre 30 puntos. El rango se calcula en **9** puntos (15-6). Ningún sujeto tomó en consideración, en el momento de redactar el resumen, los puntos relacionados a las frases seis y nueve.

Sin embargo, es interesante analizar juntamente todo el diagnóstico, sumando los datos de las preguntas y del resumen para ver si los resultados corresponden.

Los datos siguientes son la suma de los dos ejercicios.

Tabla 15: Datos globales del diagnóstico

1° sujeto	52
2° sujeto	65
3° sujeto*	58
4° sujeto*	78
5° sujeto	61
6° sujeto	57
7° sujeto*	43
8° sujeto *	58
9° sujeto *	72
10° sujeto	82
11° sujeto	79
13° sujeto*	78
15° sujeto	79
16° sujeto*	65

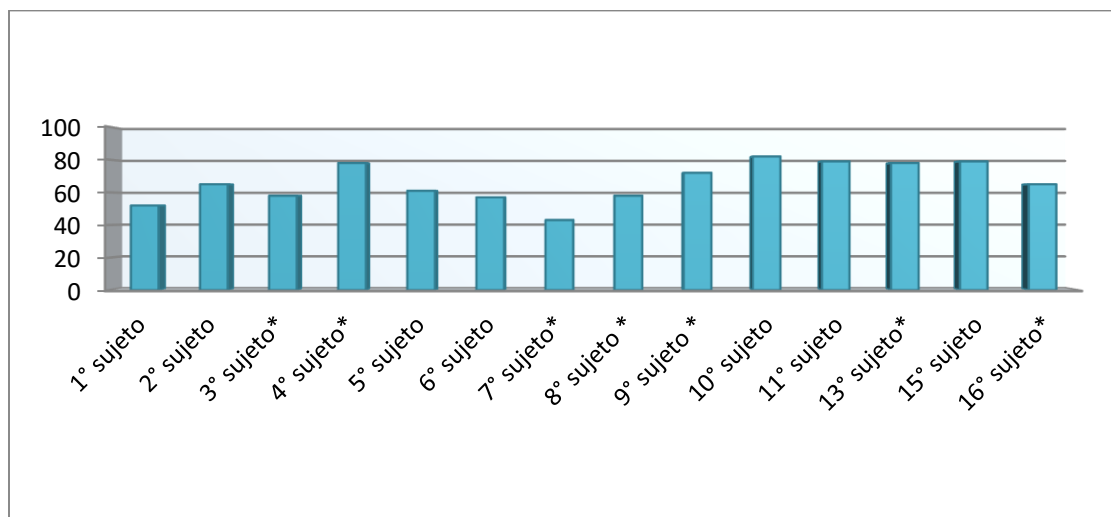
Fuente: Prueba diagnóstica 1.

La media: $\frac{927}{14} = \mathbf{66.21}$

Como puede observarse la media que obtuvieron los sujetos de la muestra es **66.21%**, más alta que la de los resultados reportados por el informe de la Mtra. González Robles (2014) que llega a 50.90%. El resultado del diagnóstico aplicado por la FES Acatlán es de 41.65% y del diagnóstico suministrado por el CEI 57.00% (Comisión Interdepartamental de Comprensión de lectura, 2015). Aunque el promedio del grupo de estudio es más elevado que en los otros diagnósticos, los sujetos de la muestra tampoco habrían aprobado un examen de comprensión de lectura en español. Cabe mencionar que ocho (57.14%) sujetos están por debajo

de la media, mientras que sólo seis (42.86%) están por arriba del promedio necesario para aprobar un examen diagnóstico en español. Sin embargo, sumando los resultados de los dos ejercicios el rango se queda elevado: **39** puntos. Como se muestra en el gráfico 1, donde la máxima puntuación es 82 y la mínima es 43.

Gráfico 1: Resultados del *test* diagnóstico aplicado al grupo experimental



Fuente: Prueba diagnóstica 1.

5.2.2. Cuestionario

El cuestionario que los alumnos tuvieron que contestar, se divide en tres partes: en la primera se habla de hábitos de estudio, en la segunda de los estilos de aprendizaje y por último de las estrategias necesarias para alcanzar una buena comprensión lectora en italiano. A todo el grupo se les proporcionó el mismo cuestionario y al mismo tiempo. Las preguntas relativas a los hábitos de estudio y a los estilos de aprendizaje se tomaron del libro *Orizzonti di Lettura. Corso di lettura in italiano 3° livello* de De la Garza y Et al. (2013, p. 15, p. 39).

5.2.2.1. Hábitos de estudio

Se resaltan las importantes repercusiones del hecho de que los alumnos conozcan sus hábitos de estudio, en el logro de una formación como aprendices autónomos e independientes, es decir, capaces de auto-gestionar su proceso de aprendizaje.

El cuestionario se compone de 10 afirmaciones y los alumnos tienen cinco opciones para contestar: 1) siempre, 2) con frecuencia, 3) a veces, 4) raramente, 5) nunca. Al final los alumnos encuentran una tabla en la que se clasifican los resultados de cada evaluación.

Los siguientes datos son el resultado de la aplicación del cuestionario a quince alumnos de los dieciséis que forman el grupo de estudio. El asterisco indica los sujetos que pertenecen al grupo que fue sometido al tratamiento (*avanzato*), mientras los que no lo tienen pertenecen al grupo de control (*stabile*). El total se determinó siguiendo la puntuación otorgada a cada respuesta, como se muestra en la tabla n. 16:

Tabla 16. Puntuación de cada respuesta HÁBITOS DE APRENDIZAJE:

Preguntas	Siempre	Con frecuencia	A veces	Raramente	Nunca
1,3,5,7,9	1	2	3	4	5
2,4,6,8,10	5	4	3	2	1

Fuente: cuestionario, sección hábitos de estudio.

Los resultados se miden de la siguiente forma:

- Más de 40 puntos: posee estrategias eficaces de estudio.
- De 30 a 40 puntos: tienes algunos buenos hábitos de estudios pero puedes afinar ciertas estrategias.
- DE 20 a 30 puntos: cuentas con algunas buenas estrategias pero has desarrollado diversos hábitos poco productivos.
- Menos de 20 puntos: tu manera de estudiar tiene fallas en varios aspectos.

En la tabla 17 Se muestran los resultados del cuestionario en la sección de hábitos de estudio.

Tabla 17. Hábitos de estudio

	Frase 1 (leo los primeros renglones hasta el final)	Frase 2 (repaso apuntes sobre los capítulos anteriores)	Frase 3 (no logro concentrarme)	Frase 4 (hago una lectura de familiarización)	Frase 5 (subrayo los enunciados y palabras)	Frase 6 (calculo cuanto tiempo necesito para estudiar)	Frase 7 (tengo la sensación de no haber entendido nada)	Frase 8 (reelaboro oralmente cada parte del capítulo)	Frase 9 (no recuerdo lo que he estudiado)	Frase 10 (reviso el capítulo entero al terminar la lectura)	TOTAL
1° sujeto	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	28
2° sujeto	1	1	3	4	5	4	3	1	5	1	28
3° sujeto *	3	2	2	4	3	2	3	3	3	2	27
4° sujeto *	3	2	3	4	2	3	4	3	5	3	32
5° sujeto	2	4	5	5	2	3	3	4	4	1	33
6° sujeto	1	4	3	5	1	4	5	5	3	5	36
7° sujeto*	5	4	5	5	1	4	4	3	5	4	40
8° sujeto *	3	5	2	1	2	3	2	2	3	4	27
9° sujeto*	2	2	4	5	4	3	5	4	5	3	37
10° sujeto	2	3	4	5	2	4	3	3	3	4	33
11° sujeto	3	2	4	4	3	3	2	3	3	2	29
12° sujeto	2	2	3	3	3	4	3	2	4	3	29
13° sujeto*	2	4	5	4	3	1	3	2	4	1	29
14° sujeto*	3	3	4	4	4	3	4	3	3	3	34
16° sujeto*	1	3	2	5	3	5	3	3	3	4	32

Fuente: Cuestionario, sección hábitos de estudio.

Análisis de los datos del grupo *avanzato*

La figura 18 muestra los sujetos que pertenecen al grupo *avanzato* y la puntuación obtenida en hábitos de estudio.

Figura 18: Grupo *avanzato*



Fuente: Cuestionario, sección hábitos de estudio.

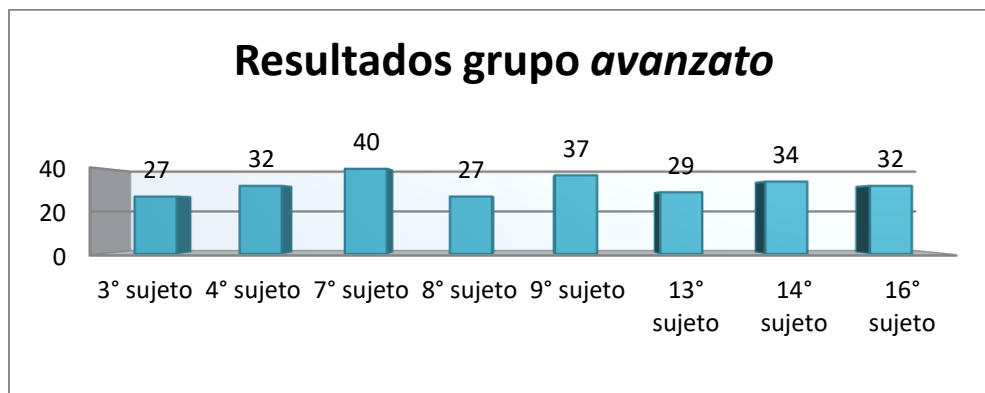
La media se calcula con la fórmula:

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{N}$$

$$\bar{X} = \frac{258}{8} = 32.25$$

La media del grupo *avanzato* es de **32.25** puntos. La mayoría de los integrantes del grupo con tratamiento tiene algunos buenos hábitos de estudios aunque podría mejorar sus estrategias de aprendizaje. Tres de los participantes (37.5%) se encuentran en la categoría entre los 20 y 30 puntos, lo que presupone que deberían desarrollar hábitos de estudio más productivos para alcanzar mejor resultados, como se puede observar en el gráfico 2.

Gráfico 2: Resultados grupo *avanzato*



Fuente: Cuestionario, sección hábitos de estudio.

Análisis de los datos del grupo *stabile*

La figura 19 muestra los sujetos que pertenecen al grupo *stabile* y la puntuación obtenida en hábitos de estudio.

Figura 19: Grupo *stabile*

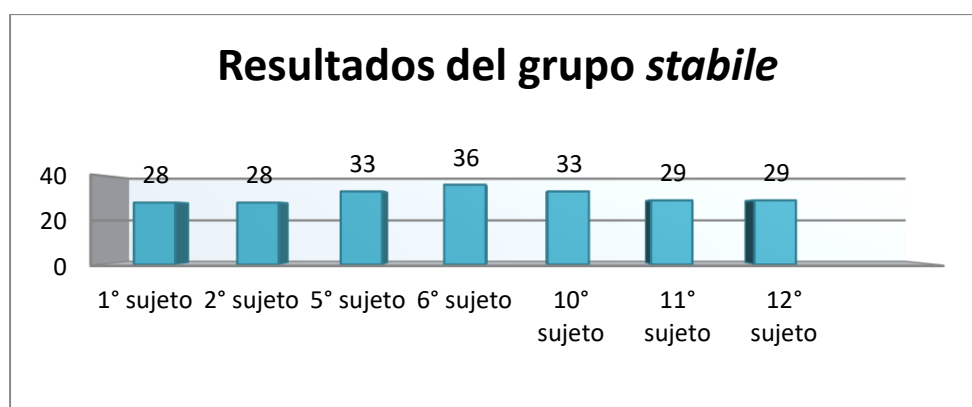


Fuente: Cuestionario, sección hábitos de estudio

La media: $\frac{219}{7} = 31.28$

La media del grupo *stabile* es ligeramente más baja (31.28) que la del grupo *avanzato*. Si se observa la media también el segundo grupo se situó en los parámetros que van de 30 a 40 puntos como se muestra en el gráfico 3. El análisis pone en evidencia que deberían refinar algunos de sus hábitos de estudio.

Gráfico 3: Resultados del grupo *stabile*



Fuente: Cuestionario, sección hábitos de estudio

Analizando los datos recolectados de los dos grupos se puede observar que en el grupo con tratamiento tres (42.86%) sujetos están por debajo de la media (32.25) y cuatro (57.14%) por arriba de ésta. Igualmente en el grupo de control hay cuatro (57.14%) sujetos por debajo de la media y tres (42.86%) por encima. El puntaje más alto llegó a los cuarenta (40) puntos, mientras que el más bajo fue de 27, con un rango entre ellos de 13 puntos. Nadie obtuvo menos de veinte puntos o más de cuarenta, prácticamente el grupo en su conjunto utiliza hábitos de estudio adecuados a sus necesidades. Llama la atención que los resultados de los dos grupos son bastante similares y que ambos se encuentran en el rango que va de los treinta (30) a los cuarenta (40) puntos, o sea un resultado medio-alto.

5.2.2.2. Estilos de aprendizaje

Durante el proceso de aprendizaje cada persona utiliza su propio método, así como una serie de estrategias personales, es decir, un determinado estilo de

aprendizaje. Aunque concretamente las estrategias que se usan cambian según lo que se quiere aprender, cada uno tiende a desarrollar sus preferencias globales, estas preferencias constituyen el estilo de aprendizaje (Cabrera Albert, Fariñas León, s.f.). En la investigación se tomaron en consideración únicamente cuatro estilos de aprendizaje: 1) kinestésico; 2) visual/no verbal; 3) visual/verbal y 4) auditivo.

La mayoría de nosotros utiliza los sistemas de representación de forma desigual, potenciando uno y subutilizando otros. Además, cabe señalar que si la información llega mediante el canal que el sujeto está acostumbrado a usar, éste recordará con mayor facilidad; por el contrario, si el sujeto ignora el canal de transmisión no aprenderá la información o le costará más trabajo memorizarla.

No todos aprenden igual, ni a la misma velocidad, es un hecho notorio, por ejemplo los niños que empiezan la primaria ya, después de poco tiempo, tendrán conocimientos distintos, no obstante todos hayan recibido las mismas explicaciones y hayan realizado las mismas actividades y ejercicios (Cabrera Albert, Fariñas León, s.f.). Cada miembro del grupo aprenderá de manera desigual, tendrá dudas distintas y avanzará en su proceso de aprendizaje en manera desigual; sin embargo, estas diferencias son el resultado de muchos factores: la motivación, el bagaje cultural previo, la edad, la procedencia social, etcétera (Cabrera Albert, Fariñas León, s.f.). Pero estos factores no explican por qué alumnos con la misma motivación, edad, bagaje cultural previo e igual procedencia social aprenden de distinta manera, de tal suerte que a uno le resulta fácil comprender un texto mientras lo lee en voz alta, a otro se le facilita la comprensión si el texto tiene imágenes. Estas diferencias podrían deberse a su distinta manera de aprender. Tanto desde el punto de vista del alumno, como del profesor, el concepto de estilos de aprendizaje resulta atractivo, debido a que ofrece grandes posibilidades de actuación para lograr un aprendizaje más efectivo (Goenaga Ortega, Carbonó Suarez, 2011).

El concepto de estilos de aprendizaje se relaciona con el concepto del aprendizaje como proceso activo, o sea, cuando el receptor elabora por su cuenta la

información en función de sus propias características (Cabrera Albert, Fariñas León, s.f.). Por lo tanto es importante conocer el estilo de aprendizaje de los alumnos para implementar estrategias que resulten más eficaces para alcanzar los objetivos didácticos (Cabrera Albert, Fariñas León, s.f.).

Unos de los factores que más influyen en el estilo de aprendizaje es la relación que existe entre la forma en que seleccionamos y representamos la información. Por ejemplo si a un grupo de estudiantes del curso de comprensión lectora de italiano, después de la lectura de un texto, le pedimos que describa con sus propias palabras lo que le despertó mayor interés, cada quien hablará de cosas distintas, porque cada uno de los integrantes del grupo se habrá fijado en cosas diferentes. De hecho se recuerda sólo una parte del texto leído, dependiendo de los intereses, los conocimientos previos y la manera de ver el mundo de cada lector (Cabrera Albert, Fariñas León, s.f.).

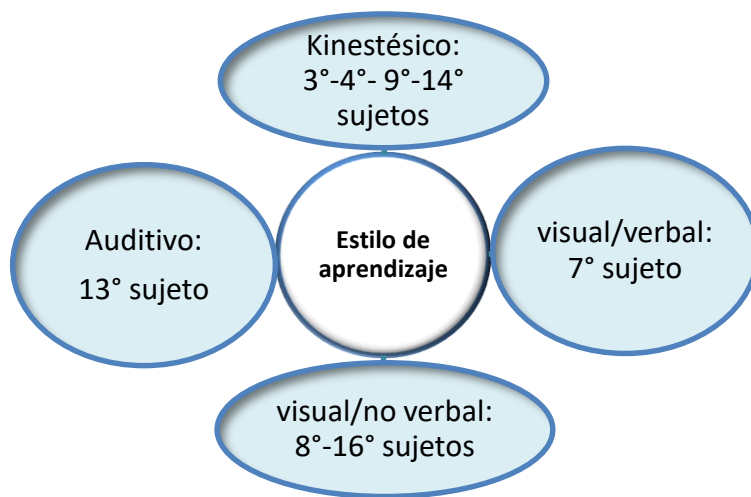
Si trasladamos todo eso al salón de clases, nos damos cuenta que al recibir la misma explicación no todos los alumnos recuerdan lo mismo. Algunos recuerdan lo que se muestra mediante cuadros sinópticos con explicaciones gramaticales, otros recuerdan mejor un texto leído en voz alta, un tercer grupo relaciona lo que aprendió al ambiente o al humor de la clase (Cabrera Albert, Fariñas León, s.f.).

El cuestionario se aplicó a todo el grupo de estudio al mismo tiempo. Al momento de analizar los datos el grupo de estudio se dividió en dos: grupo *avanzato* y *stabile* para examinar a detalle cuáles son los estilos de cada integrante de los dos grupos. A cada respuesta se le otorgó un valor distinto: 4 puntos cuando marcaron **siempre**; 3 **con frecuencia**; 2 **a veces**; 1 **raramente** y 0 **nunca** (ver anexo 7, código estilos de aprendizaje).

Resultados de estilos de aprendizaje del grupo *avanzato* y *stabile*

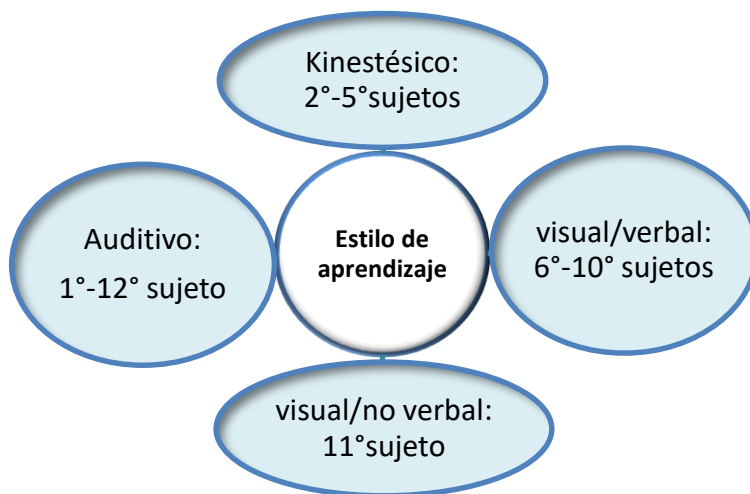
Los resultados de los estilos de aprendizaje de los sujetos del grupo *avanzato* se presentan en la figura 20, mientras que los resultados del grupo *stabile* se presentan en la figura 21.

Figura 20. Estilos de aprendizaje del grupo *avanzato*



Fuente: Cuestionario, sección estilos de aprendizaje

Figura 21. Estilos de aprendizaje del grupo *stabile*:

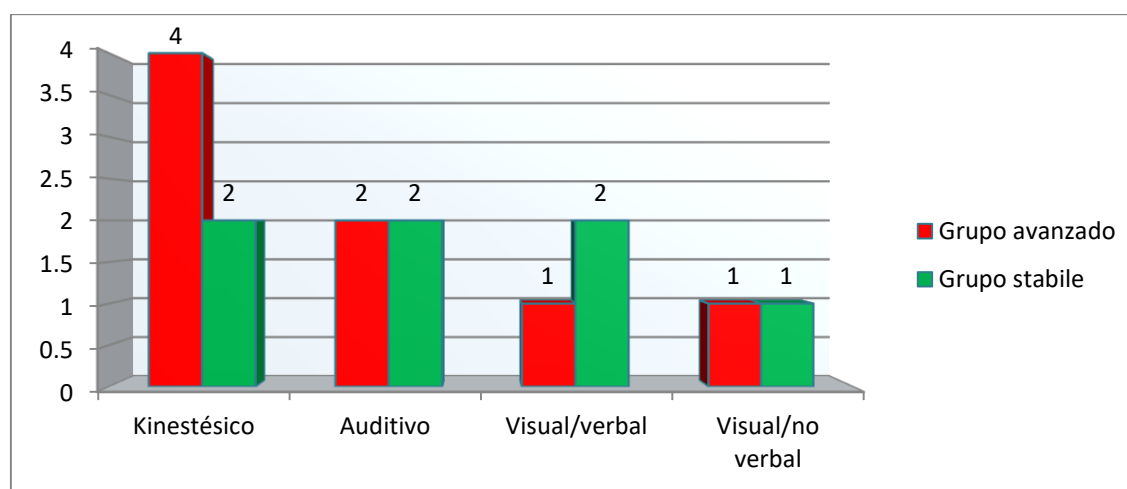


Fuente: Cuestionario, sección estilos de aprendizaje

Se puede observar en la figura 21 que en el grupo *stabile* existe una división equilibrada entre los canales usados para recibir la información dado que: dos

sujetos pertenecen al estilo kinestésico; dos al auditivo; dos al visual/verbal; y, sólo uno utiliza el canal visual/no verbal. Mientras que cuatro de los participantes del grupo *avanzato* pertenecen al estilo kinestésico; dos al visual/no verbal; uno al auditivo; y uno al visual/verbal. En el grupo *avanzato* hay un pico en el estilo kinestésico ya que son cuatro alumnos de un total de ocho, es decir que el 50% del grupo pertenecen a ese estilo de aprendizaje, mientras que los otros cuatro sujetos se dividen entre el estilo auditivo, visual/verbal y visual/no verbal.

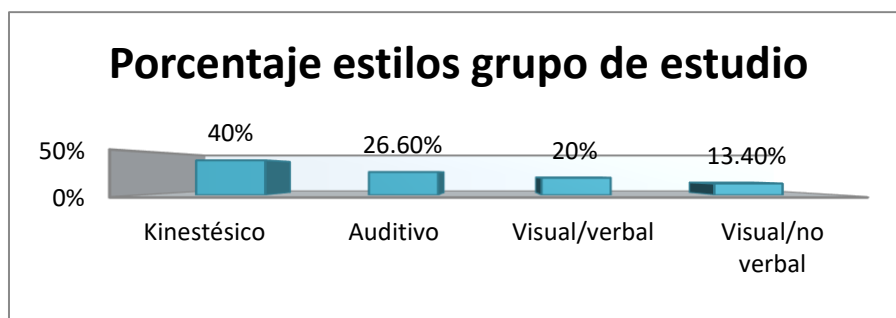
Gráfico 4. Estilos de aprendizaje del grupo *avanzato* y *stabile*



Fuente: Cuestionario, sección estilos de aprendizaje.

Llama la atención que si se suman los resultados de todo el grupo de estudio, el estilo de aprendizaje más utilizado es el kinestésico con seis sujetos, el 40% del total, siguen usando el auditivo cuatro sujetos, el 26.6% el visual/verbal con tres, 20%, y por último encontramos el estilo visual/no verbal con dos sujetos, 13.4%, como lo muestra el gráfico 15.

Gráfico 5. Porcentaje de estilos de aprendizaje del grupo de estudio



Fuente: Cuestionario, sección estilos de aprendizaje.

5.2.2.3. Estrategias utilizadas para mejorar la comprensión de lectura en italiano

La tercera sección del cuestionario está dedicada a concientizar a los alumnos acerca del uso de estrategias de comprensión de lectura para mejorar su proceso de aprendizaje. Las oraciones con afirmaciones son nueve y los alumnos deben marcar la opción que corresponde a su manera de proceder. Las opciones son cinco divididas en cinco columnas: 1) siempre, 2) con frecuencia, 3) a veces, 4) raramente y 5) nunca. A cada opción corresponde un puntaje: el más alto es de cuatro puntos y el más bajo es cero. La suma del puntaje obtenido da la posibilidad al alumno de descubrir, en la tabla de retroalimentación, el uso de estrategias que aplica en el momento de enfrentarse a un texto escrito en italiano.

Resultados comprensión de lectura en italiano

Más de 40 puntos = Utilizas óptimas estrategias de comprensión lectora. Eres un lector experto que sabe transferir sus competencias a la lengua extranjera.

De 40 a 30 puntos = Utilizas estrategias pero deberías afinarlas para conseguir mejores resultados.

De 30 a 20 puntos = Utilizas pocas estrategias, te enfocas más en la decodificación textual en lugar de inferir el significado del texto.

Menos de 20 puntos = Debes aprender a utilizar las estrategias de lectura para obtener buenos resultados. La Tabla 17 muestra los resultados obtenidos:

Tabla 17. Resultados del cuestionario de la sección Estrategias utilizadas para mejorar la comprensión de lectura en italiano

	Frase 23 (infieres el tema del texto)	Frase 24 (predices los hechos)	Frase 25 (traduces palabra por palabra)	Frase 26 (palabras temáticas)	Frase 27 (identificas las ideas principales del párrafo)	Frase 28 (Subrayas las ideas principales del texto)	Frase 29 (identificas la estructura(cuál))	Frase 30 (elaboras organizadores visuales)	Frase 31 (opinas en forma crítica)	TOTAL
1° sujeto	4	3	4	4	3	5	3	3	1	30
2° sujeto	4	4	2	4	5	2	5	2	5	33
3° sujeto*	4	4	4	3	3	4	4	2	4	32
4° sujeto*	4	4	2	3	3	4	3	3	4	30
5° sujeto	5	3	5	5	3	4	3	3	3	34
6° sujeto	4	4	4	4	5	5	5	5	3	39
7° sujeto *	5	4	2	1	4	4	3	3	1	27
8° sujeto*	5	5	2	5	5	4	3	3	4	36
9° sujeto*	5	3	4	4	5	5	3	4	5	38
10° sujeto	4	4	3	4	5	5	4	3	4	36
11° sujeto	3	4	2	4	3	1	2	1	2	22
12° sujeto	4	4	2	3	4	4	4	4	4	33
13° sujeto*	4	3	1	2	5	5	3	1	4	28
14° sujeto*	4	3	3	4	4	4	4	3	4	33
16° sujeto*	5	5	2	5	4	5	4	3	4	37

Fuente: Cuestionario, sección Estrategias utilizadas para mejorar la comprensión de lectura en italiano

A continuación se revisará a los dos grupos, *avanzato* y *stabile*

Análisis de los datos del grupo *avanzato*

En la figura 22 se muestran los sujetos que pertenecen al grupo *avanzato* con sus puntuaciones finales.

Figura 22. Grupo *avanzato*



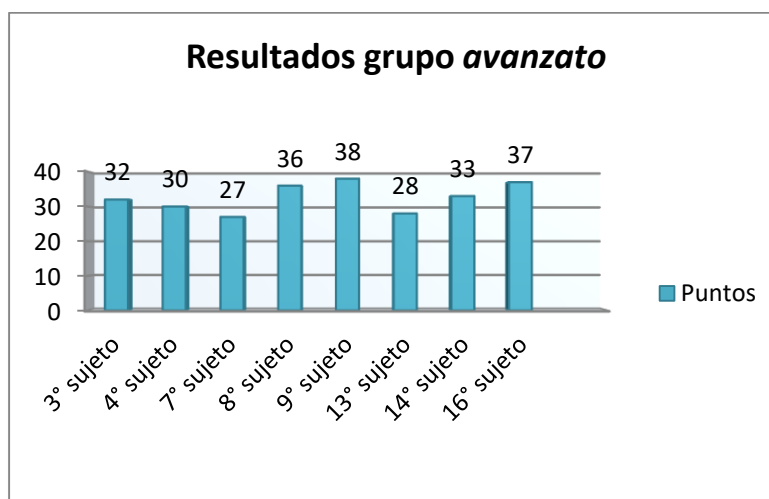
Fuente: Cuestionario, sección Estrategias utilizadas para mejorar la comprensión de lectura en italiano.

La media = **32.53**.

La media del grupo *avanzato* es alta (32.53). Casi todo el grupo se sitúa en la segunda categoría de puntaje (de 30 a 40 puntos), lo que demuestra una buena

actitud respecto al uso de estrategias de lectura. Sólo dos sujetos (13.33%) se ubican por debajo de los treinta puntos como se puede observar claramente en el gráfico 6.

Gráfico 6: Resultados del grupo *avanzato*



Fuente: Cuestionario, sección Estrategias utilizadas para mejorar la comprensión de lectura en italiano.

Análisis de los datos del grupo *stabile*

En la figura 23 se muestran los sujetos que pertenecen al grupo *stabile* con sus puntuaciones finales.

Figura 23. Grupo *stabile*

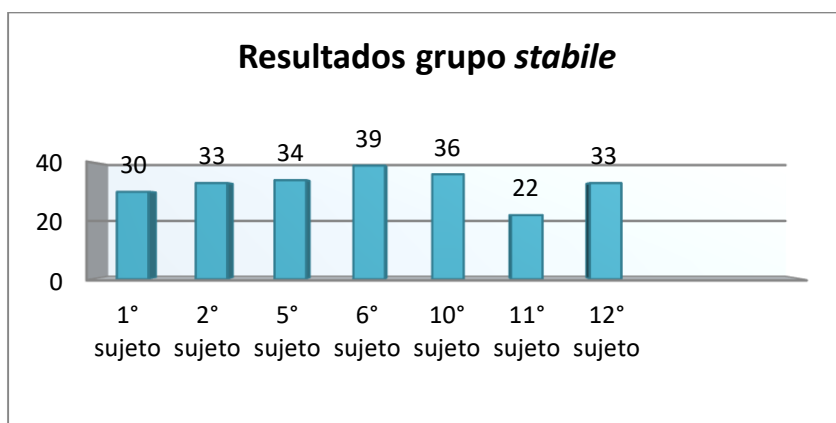


Fuente: Cuestionario, sección Estrategias utilizadas para mejorar la comprensión de lectura en italiano.

La media: **32.43**

También en el grupo *stabile* la mayoría se sitúa en la segunda categoría de puntaje. Únicamente un participante (14.29%) del grupo *stabile* se ubica por debajo de los treinta puntos como se muestra en el gráfico 7.

Gráfico 7: Resultados del grupo *stabile*



Fuente: Cuestionario, sección Estrategias utilizadas para mejorar la comprensión de lectura en italiano.

Una observación general, si se observan los números de la tabla, es que la mayoría de los sujetos superaron el nivel de treinta puntos: el 80 % del total. Ningún sujeto tuvo menos del puntaje mínimo: veinte puntos o el puntaje máximo, cuarenta puntos. En el grupo *avanzato* cuatro (50%) sujetos se encuentran por debajo de la media (32.65) y cuatro (50%) por encima. Mientras que en el grupo *stabile* solo dos (28.57%) sujetos están por debajo de la media (32.42) los otros cinco están por encima. Llama la atención que tanto el puntaje más alto 39, como el más bajo 22 se encuentran en el grupo *stabile*.

Cabe señalar que los resultados del 80% de los alumnos del grupo de estudio demuestran que sus integrantes usan de manera adecuada las estrategias de prelectura, además de que evidencian que estos alumnos saben transferir sus competencias de lectura en lengua materna a la lengua meta.

5.2.3. Pre- prueba

El puntaje de las preguntas está directamente relacionado a su nivel de dificultad (nivel profundo, medio y superficial) y los valores conferidos son fijos y cambian según la dificultad de la pregunta: 6 puntos para cada respuesta exacta de nivel profundo; 4 puntos para cada respuesta exacta de nivel medio y 2 para cada respuesta exacta de nivel superficial. A las frases no contestadas o con respuesta

equivocada el valor asignado fue de “0”. Los resultados se muestran en la tabla 20.

Tabla 18. Resultados Pre-Prueba

Tabla ¿?. Resultados Pre- Prueba																											
	Frase 1 (explotación infantil)	Frase 2 (violencias en el ámbito	Frase 3 (la violencia psicológica y	Frase 4 (los explotadores son	Frase 5 (los explotadores usan los	Frase 6 (los soldados abusan de los	Frase 7 (los soldados enseñan a los	Frase 8 (la violencia psicológica es	Frase 9 (las agresiones verbales	Frase 10 (el tráfico de videos porno	Frase 11 (derecho de expresar la	Frase 12 (las intervenciones de las	Frase 13 (desde la antigua Grecia	Frase 14 (crónicas de hoy y de	Frase 15 (las Naciones Unidas y la	Frase 16 (desde el medioevo hasta	Frase 17 (la explotación de mano	Frase 18 (convención sobre los	Frase 19 (sensibilización)	Frase 20 (las raíces de la	Frase 21 (como se define la	Frase 22 (niños vendidos por la	Frase 23 (la tarea de los niños en el	Frase 24 (situación de Italia)	Frase 25 (por qué los niños se	TOTAL	
Datos de referencia	4	2	2	2	2	6	2	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	6	6	6	6	6	10	
1° sujeto	4	2	2	2	0	6	0	0	4	2	4	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	6	6	6	0	6	82
2° sujeto	4	0	0	2	2	6	0	4	0	2	4	0	4	4	4	4	4	4	4	4	6	0	6	6	6	6	80
3° sujeto*	0	2	2	2	2	6	0	4	4	2	4	0	0	4	4	4	0	0	4	0	6	0	6	0	6	62	
4° sujeto*	4	2	2	2	2	6	0	4	4	2	4	0	0	0	4	0	0	0	4	0	0	0	6	0	6	52	
5° sujeto	4	2	2	0	0	6	0	4	4	2	4	0	0	4	0	0	4	4	4	4	0	6	6	6	6	6	74
6° sujeto	4	2	2	2	2	0	0	4	4	2	4	0	4	0	4	0	4	4	4	4	0	6	6	6	6	6	76
7° sujeto*	4	2	2	2	2	6	0	0	0	2	4	0	4	4	4	0	4	4	4	4	4	6	6	6	6	0	76
8° sujeto *	4	2	0	0	2	0	0	4	4	2	4	0	4	4	0	0	4	4	4	4	0	6	6	6	6	6	72
9° sujeto*	4	2	2	2	2	0	0	4	4	2	4	0	0	4	0	0	4	0	4	0	6	6	6	0	6	62	
10° sujeto	4	2	2	2	2	6	0	4	4	2	4	0	4	0	4	4	0	4	4	4	4	6	0	6	6	6	80
11° sujeto	4	2	0	0	2	6	0	4	4	0	4	0	0	0	0	0	4	4	0	0	6	0	6	6	0	52	
12° sujeto	4	2	0	0	2	0	2	4	4	2	4	0	0	4	0	4	4	4	4	4	6	6	6	0	0	66	
13° sujeto*	4	2	0	2	2	6	0	4	4	2	4	0	4	4	0	4	4	4	4	4	0	6	6	6	6	0	78
14° sujeto*	4	2	2	0	2	6	0	4	4	2	4	0	4	4	0	4	0	4	4	4	6	6	6	0	6	78	
15° sujeto	4	2	0	2	2	6	0	4	4	2	4	0	4	0	4	0	0	4	4	4	6	0	0	0	6	62	
16° sujeto*	0	2	2	2	2	6	0	4	4	0	4	0	0	4	0	4	0	0	0	0	6	6	6	0	0	52	

Fuente: Pre-prueba

En la investigación se tomó como valor medio 70 puntos que es el mínimo para aprobar. Quien está por debajo de los 70 puntos reprueba, y quien los obtiene o supera, aprueba.

La media: $\frac{1104}{16} = 69$

En *Fundamentos de metodología de la investigación* de Hernández, Sampieri et al. (2007, p. 266) se define la desviación estándar como “el promedio de desviación

de las puntuación con respecto a la media”. Entre más grande es la dispersión de los datos respecto a la media, mayor es la desviación estándar; lo cual se calcula con la siguiente formula:

$$s = \sqrt{\frac{\sum(X - \bar{X})^2}{n}}$$

Interpretación de la fórmula:

s = desviación estándar.

X= puntuación de los sujetos de la muestra

$\bar{X}$ = media

n= número de muestras

Sustituyendo los valores, se obtuvo una desviación estándar de:

$$S = \sqrt{\frac{1728}{16}} \quad \sqrt{108} = 10.39$$

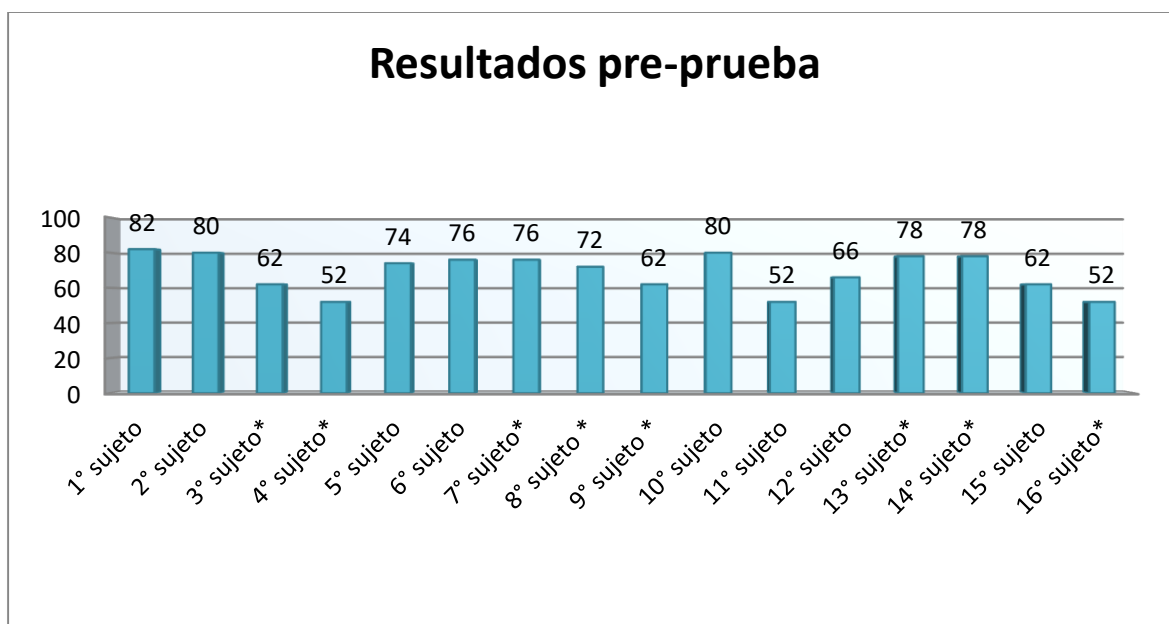
La desviación estándar de la pre prueba es = **10.39**

La matriz relativa a la pre-prueba señala una tendencia positiva en la comprensión lectora de textos en italiano. La media de **69** es mejor que la que obtuvieron los alumnos durante la prueba diagnóstica en español que fue de **66.21**.

Llama la atención el rango de **28** puntos entre el más bajo (52) y el más alto (80). Siete (43.75%) sujetos están por debajo de la media, mientras que nueve (56.25%) están por encima. La frase doce no tiene ningún acierto y la frase siete sólo uno (6.25%). Todos contestaron bien a la frase once (100%), de nivel medio. El porcentaje de aciertos en las frases cinco, ocho, veintiún, veintitrés sube al 93% (el más alto), mientras que los aciertos bajan al 50% en las frases quince, dieciséis

y veinticuatro. Los otros porcentajes de aciertos oscilan entre el 56% y el 87,5% como se muestra en el gráfico 8.

Gráfico 8: Resultados pre-prueba



Fuente: Pre-prueba

5.2.4. Primer Tratamiento

El primer tratamiento se aplicó dividiendo el grupo en: grupo *avanzato* formado por ocho elementos y el grupo *stabile* formado por ocho elementos. La división del grupo se realizó de manera aleatoria. Los resultados se analizaron siguiendo el enfoque cuantitativo. El criterio para conferirle un valor a las frases fue su grado de dificultad. A las preguntas de nivel profundo les se asignaron 9 puntos; a las de valor medio 5 puntos, y 3 puntos a las de valor superficial. Para cada frase no contestada o con una respuesta equivocada el valor asignado fue de “0”. Los resultados se muestran en la tabla 19.

Tabla 19. Matriz del primer tratamiento

	Frase 1 (poner el título al	Frase 2 (poner el título al	Frase 3 (poner el título al	Frase 4 (música y cultura)	Frase 5 (los simios y la música)	Frase 6 (los bebés y la música)	Frase 7 (humanos escuchan	Frase 8 (música occidental y	Frase 9 (investigación y música)	Frase 10 (afirmaciones de Josh	Frase 11 (Universidad McMaster,	Frase 12 (Afirmaciones de Giuliano	Frase 13 (música y supervivencia	Frase 14 (música como vehículo de	Frase 15 (música como lujo	Frase 16 (escuchando música en	Frase 17 (congreso en Lipsia)	Frase 18 (los simios prefieren el	Frase 19 (institución de Mit Boston)	Frase 20 (riesgos de sesgos por	TOTAL
Datos de referencia	9	9	9	5	3	3	9	3	9	5	5	5	3	3	3	3	5	3	3	3	100
1° sujeto	9	0	9	5	3	0	9	3	0	5	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3	77
2° sujeto	9	9	9	0	3	3	9	0	0	5	5	5	3	3	0	3	0	3	3	3	75
3° sujeto*	9	9	9	0	3	3	9	3	0	5	5	5	3	0	0	3	0	0	3	0	69
4° sujeto*	9	0	0	0	3	3	9	0	9	5	0	5	3	3	0	3	5	3	3	3	66
5° sujeto	9	9	9	0	3	0	0	0	9	5	0	0	3	3	3	3	0	3	3	0	62
6° sujeto	9	9	9	0	3	3	9	3	0	0	5	5	0	3	0	3	5	3	3	3	75
7° sujeto*	9	9	9	0	3	3	9	3	9	5	5	5	3	3	3	0	0	0	3	3	84
8° sujeto *	9	9	9	0	3	0	0	0	9	5	5	5	0	0	3	3	0	3	3	3	69
9° sujeto *	9	0	9	0	3	3	0	3	9	5	5	5	3	0	3	3	5	0	3	3	71
10° sujeto	9	9	9	0	3	0	9	0	9	5	5	5	0	0	0	0	0	0	0	0	63
11° sujeto	9	9	9	5	3	3	9	3	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	61
12° sujeto	9	9	9	5	3	3	0	3	0	0	0	0	3	3	3	3	0	3	3	3	62
13° sujeto*	9	9	9	0	3	3	0	3	0	5	5	5	3	3	3	3	0	3	3	3	72
14° sujeto*	9	9	9	5	3	3	9	3	9	5	0	5	3	3	3	3	5	3	3	3	95
15° sujeto	9	0	9	5	0	3	0	0	9	5	5	5	3	3	3	0	5	0	0	3	67
16° sujeto*	9	9	9	0	3	3	0	3	0	5	0	5	3	3	3	3	5	3	3	3	72

Fuente: prueba primer tratamiento.

El primer análisis se realizó tomando en cuenta todo el grupo y los resultados fueron:

$$\text{La media } \frac{1140}{16} = 71.25$$

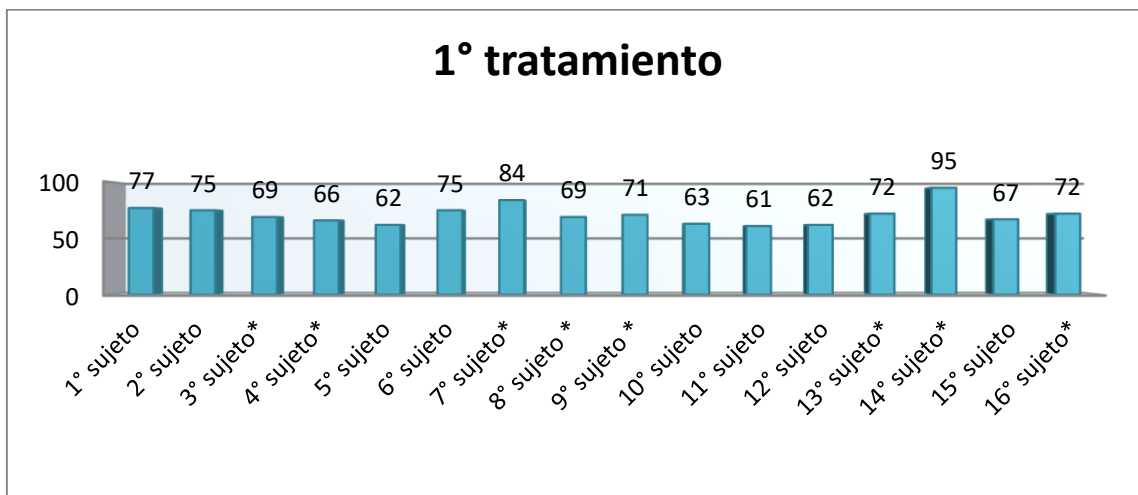
Como se puede observar la media de la pre-prueba fue de **69** y del primer tratamiento **71.25** la media supera el valor mínimo para superar la prueba. Si se comparan los resultados, se observa que el número de los reprobados en la pre prueba fue casi igual que en la prueba con tratamiento:

- Siete (43.80%) en la pre prueba y
- Ocho (50%) en la prueba con tratamiento.

Al mismo tiempo, es interesante observar que la media relativa a la prueba con tratamiento fue mayor debido a los resultados de dos alumnos que obtuvieron 95 y 84 puntos, como se muestra en el gráfico 9.

Sin embargo, también en la prueba, donde se aplicó el tratamiento, el rango fue elevado, hay **34** puntos de diferencia entre el puntaje más bajo (61) y el más alto (95).

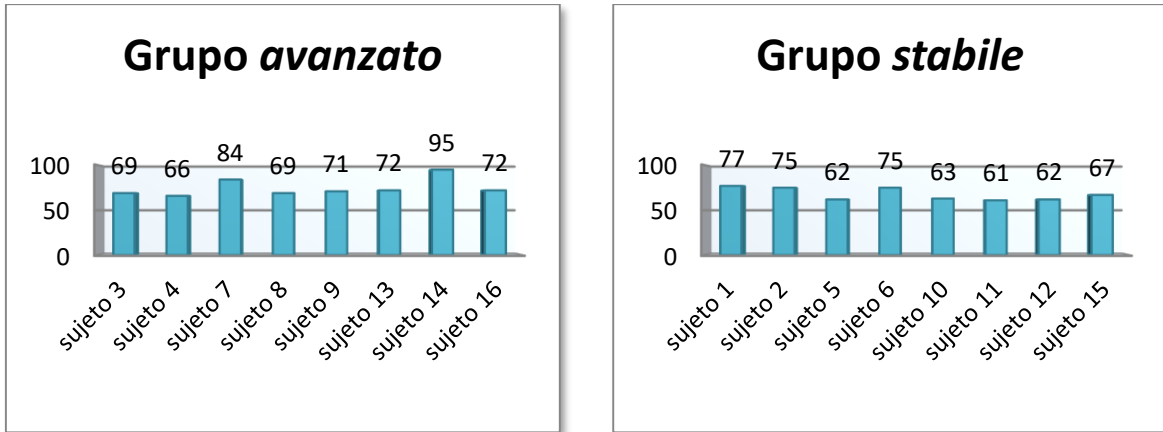
Gráfico 9: 1er tratamiento



Fuente: prueba primer tratamiento.

En el siguiente análisis, que se presenta en el gráfico 10, se separaron los resultados del grupo *avanzato* y *stabile* para examinar si la hipótesis inicial era correcta o nula.

Gráfico 10: Resultado del grupo *avanzato* e *stabile*



Fuente: prueba primer tratamiento

$$\text{Media del grupo } \textit{avanzato}: \frac{598}{8} = 74.75$$

$$\text{Media del grupo } \textit{stabile}: \frac{542}{8} = 67.75$$

Los resultados numéricos indican un porcentaje más alto de aciertos en el grupo *avanzato*. Si se analizan los datos se nota que en el grupo *avanzato* se encuentra la calificación más alta (95) de todo el grupo, mientras que la más baja (61) se encuentra en el grupo *stabile*.

La desviación estándar del grupo *avanzato*

$$s = \sqrt{\frac{667.5}{8}} = \sqrt{83.44} = 9.13$$

La desviación estándar del grupo *stabile*

$$s = \sqrt{\frac{352.5}{8}} = \sqrt{40.69} = 6.38$$

Prueba de hipótesis mediante la prueba “t”.

Existen varias pruebas estadísticas para aprobar o rechazar la hipótesis. En la presente investigación se eligió la prueba *t*. La prueba *t* es una prueba estadística que se aplica en el momento de evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias, y se utiliza para investigar si la hipótesis planeada es correcta. Si la diferencia entre los dos grupos es significativa se deduce que la hipótesis es correcta, por el contrario, si no existe una diferencia significativa se habla de hipótesis nula; se trata de una variable generada por dos grupos (Hernández Sampieri et. ot. 2007). En la presente investigación el grupo *avanzato* recibió un estímulo experimental (prueba con tratamiento) y el otro fue un grupo de control. La prueba *t* sirvió para analizar si la diferencia entre los dos generaba una hipótesis válida. La prueba *t* se realiza sobre una variable y el nivel de medición de la variable de comparación se llama intervalo (Hernández Sampieri et. ot., 2007).

El valor *t* se obtiene mediante la siguiente formula:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

Interpretación de la fórmula:

T= prueba *t*

$\bar{X}_1$ = la media de un grupo

$\bar{X}_2$ = la media del otro grupo

S_1^2 = la desviación estándar del primer grupo elevada al cuadrado=Varianza

S_2^2 = la desviación estándar del segundo grupo elevada al cuadrado= Varianza

n_1 = el tamaño del primer grupo

n_2 = el tamaño del segundo grupo

En la primera prueba con tratamiento se calculó la desviación estándar del grupo **avanzato (9.13)** y del grupo **stabile (6.38)**, sustituyendo la fórmula se obtiene:

$$t = \frac{74.75 - 67.75}{\sqrt{\frac{9.13^2}{8} + \frac{6.38^2}{8}}} = \frac{7}{\sqrt{\frac{83.36}{8} + \frac{40.70}{8}}}$$

$$\frac{7}{\sqrt{10.42 + 5.09}} \quad \frac{7}{\sqrt{15.51}} \quad \frac{7}{3.94} = 1.78 \text{ "t" student}$$

Grados de libertad

Los grados de libertad representan un tema central en la estadística moderna y Pagano (2009, citado en De la Cruz-Oré, 2013) dice que:

“Los grados de libertad de una prueba estadística son el número de datos que son libres de variar cuando se calcula tal prueba” (p. 2).

El grado de libertad de una variable aleatoria o de una estadística normalmente expresa el número mínimo de datos suficientes para evaluar la cantidad de información contenida en la estadística y la fórmula utilizada para dos muestras es:

$$gl = (n_1 + n_2) - 2$$

Sustituyendo los valores

$$(8+8) - 2 = 16 - 2 = 14 \text{ grados de libertad}$$

Nivel de significancia

Una vez calculado el valor t se debe elegir el nivel de significancia correspondiente a los grados de libertad. El valor de confianza de 0.05 indica que se tiene una probabilidad del 95% de que los promedios de los grupos difieran entre sí y el 5% de probabilidad de error. El valor de 0.01 indica que se tiene una probabilidad del 99% de que los promedios de los grupos realmente difieran entre sí y el 1% de posibilidad de error.

Si el valor calculado es igual o mayor al que aparece en la tabla de la distribución se acepta la hipótesis de investigación, si es menor se acepta la hipótesis nula, o sea que no se registraron diferencias significativas entre las medias y, por lo tanto, el tratamiento no tuvo el efecto esperado.

Grados de libertad	Nivel de confianza 0.5	Nivel de confianza 0.1
14	1.7613	2.624

El valor obtenido de t fue **1.78** y resulta superior al valor de la tabla de distribución “ t ” de Student en un nivel de confianza de 0.05 ($1.78 > 1.7613$). Por tanto se acepta la hipótesis de investigación planteada desde un principio y se rechaza la nula. Efectivamente, en el contexto de la investigación, la aplicación de estrategias de pre-lectura en los textos del curso de italiano de comprensión de lectura semi-intensivo primer nivel ayudó a mejorar la comprensión lectora en este idioma.

5.2.5. Segundo Tratamiento

El segundo tratamiento se aplicó dividiendo el grupo en: grupo *avanzato* formado por ocho elementos y el grupo *stabile* formado por ocho elementos, siguiendo el mismo procedimiento empleado en el primer tratamiento. Los resultados se analizaron con base en el enfoque cuantitativo. La tabla 20 muestra los resultados obtenidos.

Tabla 20. Matriz del segundo tratamiento.

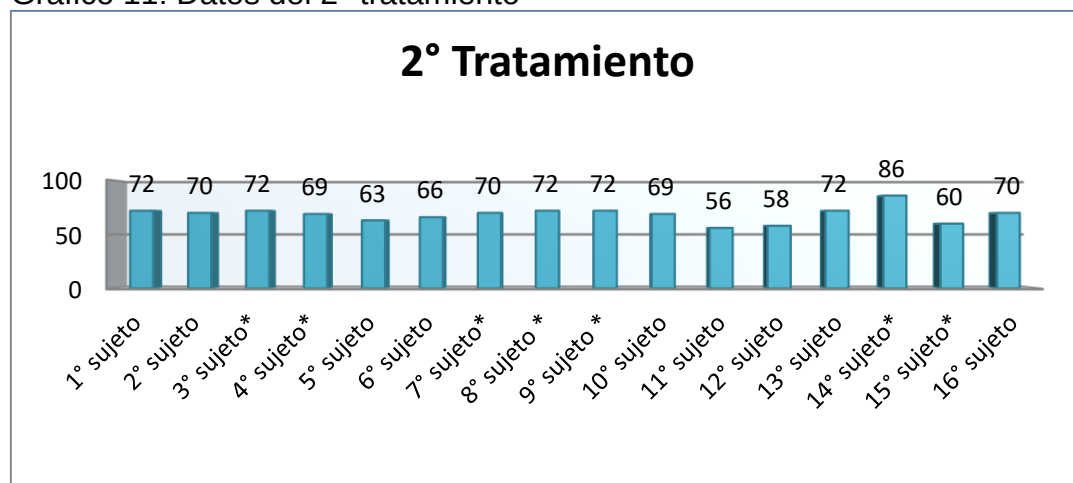
	Frase 1(cambio climático = aumento enfermedades)	Frase 2 (cambio climático = desaparición de insectos)	Frase 3 (cambio climático y aumento de la temperatura)	Frase 4 (salud del ecosistema en peligro)	Frase 5 (las enfermedades desaparecen)	Frase 6 (cambio del valor nutricional de los alimentos)	Frase 7 (los estadounidenses conocen los peligros del cambio climático)	Frase 8 (se discute sobre el crecimiento sostenible)	Frase 9 (el transporte público para disminuir el efecto invernadero)	Frase 10 (la humanidad se mudará en otro planeta)	Frase 11 (desastres naturales consecuencia del cambio del clima)	Frase 12 (causa del cambio climático)	Frase 13 (consecuencias del cambio climático)	Frase 14 (cambio climático y salud)	Frase 15 (causas de la malnutrición y enfermedades)	Frase 16 (catástrofe mencionada por la revista Lancet)	Frase 17 (el 21 de septiembre: fecha importante)	Frase 18 (enfoques propuestos para proteger el ambiente)	Frase 19 (propuesta de Marc Danzan)	Frase 20 (comentarios de Al Gore)	Frase 21 (qué genera el cambio climático)	Frase 22 (a qué se debe el cambio climático)	Frase 23 (aumento del calentamiento terrestre)	Frase 24 (1° acontecimiento que influye en la salud)	Frase 25 (2° acontecimiento que influye en la salud)	Frase 26 (3° acontecimiento que influye en la salud)	Frase 27 (4° acontecimiento que influye en la salud)	Frase 28 (cambiar tendencia)	Frase 29 (transporte público)	Frase 30 (estilo de vida)	Total
Datos de referencia	3	3	3	1	1	1	1	3	1	1	6	6	1	3	6	3	3	3	1	1	6	6	1	6	6	6	6	6	3	3	100
1° sujeto	3	3	0	1	1	1	1	3	1	1	0	0	1	3	6	3	3	3	1	1	0	0	0	6	6	6	6	6	3	3	72
2° sujeto	3	0	3	1	1	1	0	3	1	0	6	6	0	3	6	3	3	3	1	1	0	6	1	6	0	0	0	6	3	3	70
3° sujeto*	0	3	0	1	1	1	0	3	0	1	6	6	0	3	6	3	3	3	1	0	6	0	1	6	0	0	6	6	3	3	72
4° sujeto*	3	0	3	1	1	1	1	0	0	1	6	0	1	3	6	3	3	3	1	1	6	6	1	0	6	0	0	6	3	3	69
5° sujeto	3	3	3	0	1	1	0	3	0	1	6	6	1	3	6	3	3	3	1	1	0	6	0	0	0	6	0	0	0	3	63
6° sujeto	0	0	3	1	1	1	1	3	0	1	6	0	1	0	6	3	3	3	1	1	6	0	1	6	6	0	0	6	3	3	66
7° sujeto*	3	3	3	1	1	1	1	3	1	1	6	0	1	3	6	3	3	3	1	1	6	6	1	0	0	6	0	0	3	3	70
8° sujeto *	3	3	3	1	1	1	1	3	1	1	0	6	1	3	6	0	3	3	0	1	6	6	1	0	0	0	6	6	3	3	72
9° sujeto*	3	3	3	1	0	1	1	3	1	1	6	0	1	3	6	3	3	3	1	1	6	0	1	6	0	6	6	0	3	0	72
10° sujeto	3	0	3	0	1	1		3	1	1	6	0	1	3	6	3	3	3	0	1	6	6	0	6	6	0	0	6	0	0	69
11° sujeto	3	0	0	1	1	0	1	3	0	1	6	0	1	3	6	3	3	3	1	1	0	6	1	0	0	6	0	0	3	3	56
12° sujeto	3	3	3	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	3	6	3	3	3	1	1	6	6	0	0	0	0	6	0	3	3	58
13° sujeto*	3	3	3	1	1	0	1	3	1	1	6	6	1	3	6	3	3	3	1	1	0	6	1	0	6	0	0	6	3	0	72
14° sujeto*	3	3	3	1	1	1	1	3	0	1	6	6	1	3	6	3	3	3	1	1	6	6	0	6	0	6	0	6	3	3	86
15° sujeto	3	3	3	1	1	1	1	3	1	1	6	0	1	0	6	3	3	3	1	1	0	6	0	0	6	0	0	0	3	3	60
16° sujeto*	3	3	0	1	1	1	1	3	1	1	0	0	1	3	3	3	3	3	1	1	6	6	1	0	6	6	6	0	3	3	70

Fuente: Cuestionario segundo tratamiento

$$\text{Media del grupo completo} = \frac{1097}{16} = 68.56$$

Llama la atención que la media en el primer tratamiento fue de **71.25** mientras que en el segundo tratamiento fue de **68.56**, con una diferencia de **2.68** puntos. Se observa que la calificación más alta fue de 86 en la segunda prueba y de 95 de la primera. La calificación más baja en la primera prueba fue de 61 frente al 56 de la segunda. Es interesante notar como el sujeto 14 obtuvo el máximo de las calificaciones en ambas pruebas, mientras que el sujeto 11 obtuvo el puntaje mínimo también en ambas pruebas, el gráfico 11 muestra los resultados del segundo tratamiento.

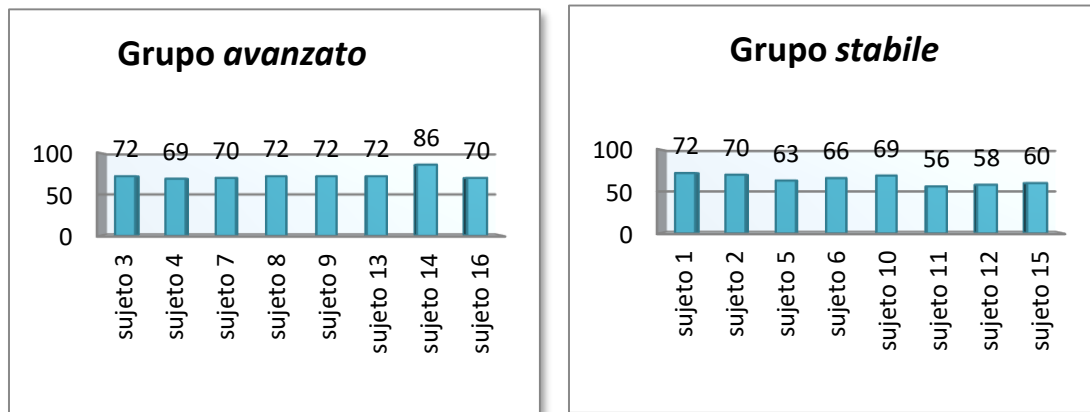
Gráfico 11: Datos del 2° tratamiento



Fuente: Cuestionario segundo tratamiento.

El siguiente análisis toma en consideración ambos grupos *avanzato* y *stable*, (ver gráfico 12) para comprobar si también con la segunda prueba se puede corroborar la hipótesis planteada al inicio de la investigación.

Gráfico 12: Resultados del grupo *avanzato* y *stabile*



Fuente: Cuestionario segundo tratamiento.

Media del grupo *avanzato*: $\frac{583}{8} = 72.88$

Media del grupo *stabile*: $\frac{514}{8} = 64.25$

Prueba de hipótesis a través de la prueba “t”

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}} = \frac{72.87 - 64.25}{\sqrt{\frac{5.09^2}{8} + \frac{5.54^2}{8}}} = \frac{8.62}{\sqrt{\frac{25.91}{8} + \frac{30.70}{8}}} = \frac{8.62}{\sqrt{3.24 + 3.84}} = \frac{8.62}{\sqrt{7.08}} = \frac{8.62}{2.66} = 3.24 \text{ “t” student}$$

Grados de libertad

$gl = (n_1 + n_2) - 2 = (8+8)-2 = 16-2 = 14$

Nivel de significancia

Grados de libertad	Nivel de confianza 0.5	Nivel de confianza 0.1
14	1.7613	2.624

El valor calculado en t es de **3.24** y el grado de libertad de 14. Por lo tanto, consultando la tabla de distribución “ t ” de Student, el valor calculado resulta superior al nivel de confianza de 0.05 ($3.24 > 1.7613$), e incluso el valor calculado es superior en un nivel de confianza del 0.01 ($3.24 > 2.624$)

Dados los resultados, se acepta la hipótesis de investigación y rechazamos la hipótesis nula. La hipótesis que se planteó desde un principio afirmaba que mediante estrategias de pre-lectura los alumnos -del curso de italiano de comprensión de lectura semi-intensivo de primer nivel- mejoraban su rendimiento en la comprensión lectora de textos en italiano.

Los datos recolectados con los dos tratamientos demuestran la validez de la hipótesis y corroboran que las estrategias que se emplean antes de empezar una lectura ayudan a lograr una mejor comprensión tanto en lengua materna, como en un idioma extranjero.

5.2.6. Pos-prueba

Como última prueba del diseño cuasi-experimental se consideró la posibilidad de aplicar una post-prueba para comparar el puntaje ganancia respecto a la pre-prueba. En la Tabla 21 se muestra la matriz de resultados de la pos-prueba.

Tabla 21. Matriz de resultados de la pos-prueba

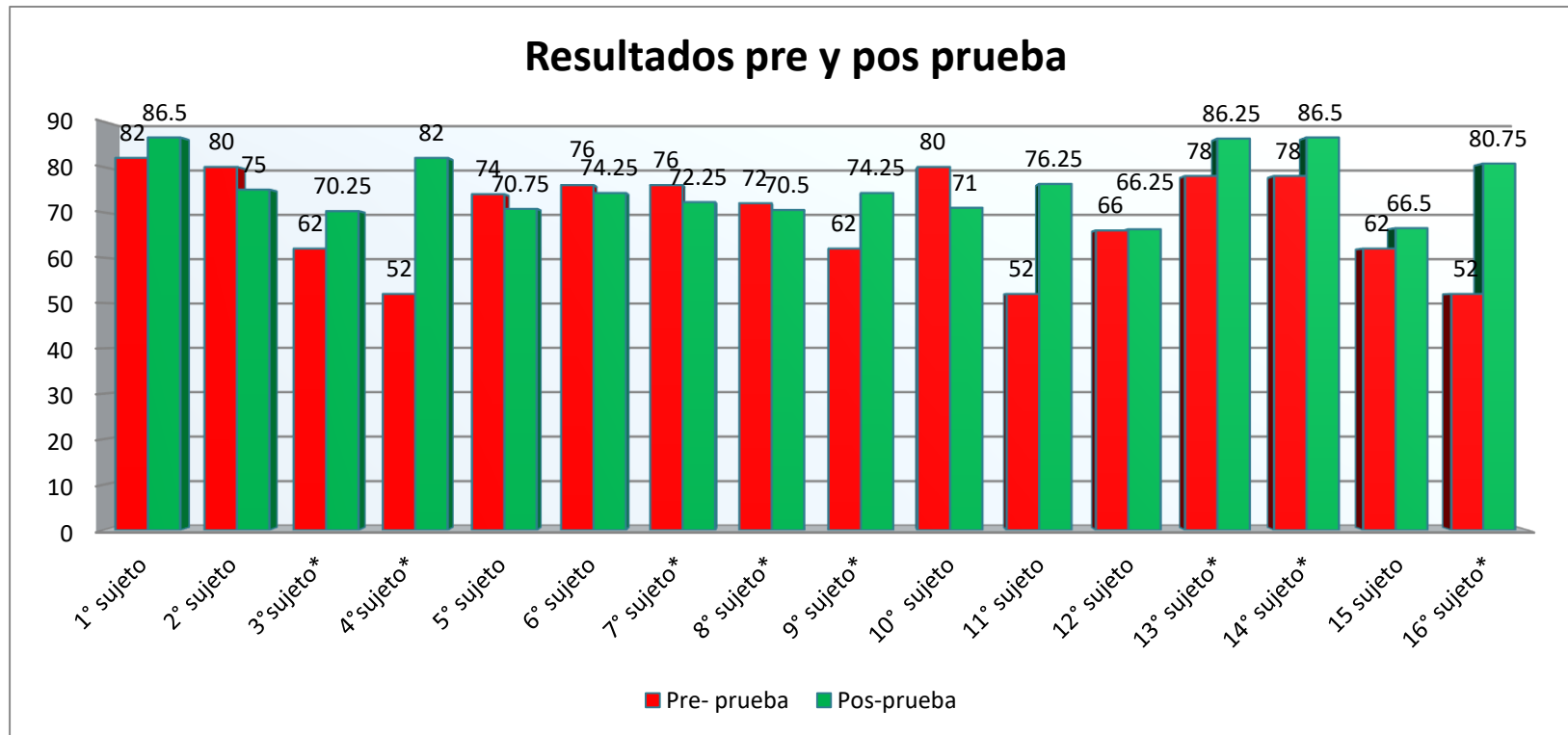
		Frase 1 (Jordi desde muchacho tenía la pasión por las computadoras)	Frase 2 (Jordi nació antes de los PC)	Frase 3 (Jordi espera fundar una empresa)	Frase 4 (E.U. es tierra del sueño americano)	Frase 5 (Jordi nació en México)	Frase 6 (Jordi vivió en California gracias a un mecenas)	Frase 7 (desde joven Jordi arreglaba las computadoras)	Frase 8 (Jordi estudió ingeniería)	Frase 9 (Jordi estudió informática)	Frase 10 (Jordi se convirtió en piloto)	Frase 11 (Jordi aprende todo sobre los aviones a control remoto)	Frase 12 (Jordi se mantiene actualizado con un blog)	Frase 13 (el blog es solo para algunos constructores)	Frase 14 (Jordi e Anderson se conocieron a través del blog)	Frase 15 (Jordi es fundador de Wi-red)	Frase 16 (la competencia de Jordi es la 3D Robotics)	Frase 17 (la empresa DE Jordi emplea 357 trabajadores)	Frase 18 (la empresa DE Jordi emplea 357 trabajadores)	Frase 19 (Jordi quería implantar la producción en Tijuana)	Frase 20 (Jordi quería implantar la producción en Tijuana)	Frase 21 (En Tijuana se goza de beneficios fiscales)	Frase 22 (lugar de nacimiento de Jordi)	Frase 23 (Jordi se convirtió en técnico especializado)	Frase 24 (material usado para construir los drones)	Frase 25 (cuándo la empresa alcanzó su máximo esplendor)	Frase 26 (la competencia de la empresa de Jordi)	Frase 27 (el costo de los drones)	TOTAL
Datos de referencia		3.75	3.75	2	3.75	2	2	2	2	6	2	3.75	3.75	6	2	6	2	3.75	2	6	6	3.75	2	6	6	2	6	3.75	100
1° sujeto	0	3.75	2	3.75	2	2	2	2	2	0	2	3.75	3.75	6	2	6	2	0	2	6	6	3.75	2	6	6	2	6	3.75	86.5
2° sujeto	0	3.75	2	3.75	2	2	2	2	2	6	2	2	3.75	6	2	6	2	0	2	6	6	0	2	0	6	2	0	3.75	75
3° sujeto	0	3.75	2	3.75	2	2	2	2	2	0	0	3.75	3.75	6	2	6	2	3.75	2	0	0	3.75	2	0	6	2	6	3.75	70.25
4° sujeto	3.75	3.75	2	3.75	2	0	2	2	2	6	2	3.75	3.75	0	2	6	0	3.75	0	6	6	3.75	2	0	6	2	6	3.75	82
5° sujeto	0	3.75	2	3.75	2	2	2	2	2	0	0	3.75	3.75	0	2	6	0	0	0	6	6	0	2	6	6	2	6	3.75	70.75
6° sujeto	0	3.75	0	3.75	2	2	2	2	2	0	0	3.75	3.75	6	2	6	2	3.75	2	6	0	3.75	2	0	6	2	6	3.75	74.25
7° sujeto	3.75	3.75	0	3.75	2	2	2	0	0	2	3.75	3.75	3.75	6	2	6	2	0	0	6	0	3.75	2	0	6	2	6	3.75	72.25
8° sujeto	0	3.75	2	3.75	2	2	2	2	2	0	0	3.75	3.75	6	2	6	0	3.75	2	6	0	0	2	0	6	2	6	3.75	70.5
9° sujeto	0	3.75	0	3.75	2	2	2	2	2	0	0	3.75	3.75	6	2	6	2	3.75	2	6	0	3.75	2	0	6	2	6	3.75	74.25
10° sujeto	3.75	0	2	0	2	2	2	2	2	6	0	2	3.75	6	2	6	2	0	0	6	0	3.75	2	0	6	2	6	3.75	71
11° sujeto	3.75	3.75	2	3.75	2	2	2	2	2	6	2	3.75	3.75	6	2	6	2	0	2	6	6	3.75	0	0	0	2	0	3.75	76.25
12° sujeto	3.75	3.75	0	3.75	2	2	2	2	2	0	0	3.75	3.75	0	2	0	2	3.75	2	6	6	0	2	6	0	0	6	3.75	66.25
13° sujeto	3.75	3.75	0	3.75	2	2	2	2	2	6	2	3.75	3.75	6	2	6	2	3.75	2	6	6	3.75	2	0	6	0	6	0	86.25
14° sujeto	0	3.75	2	3.75	2	2	2	2	2	0	2	3.75	6	6	2	6	2	3.75	2	6	6	3.75	2	0	6	2	6	3.75	86.5
15 sujeto	3.75	0	0	3.75	2	2	2	0	0	0	0	3.75	3.75	6	2	6	2	0	2	6	0	3.75	2	0	6	0	6	3.75	66.5
16° sujeto	0	3.75	0	3.75	2	2	2	2	2	6	2	3.75	3.75	0	2	6	2	0	2	6	6	0	2	6	6	2	6	3.75	80.75

Fuente: pos-prueba

$$\text{Media del grupo de estudio} \quad \frac{1209.25}{16} = \quad \mathbf{75.58}$$

En el gráfico 13 se pueden ver los resultados de la pre-prueba junto con la pos-prueba, donde se visualiza claramente las diferencias que existieron entre ambas.

Grafico 13: Tabla de comparación entre los resultados de la pre-prueba y la pos-prueba



Fuente: Pre Prueba y Pos Prueba.

Prueba de hipótesis a través de la prueba "t"

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

$$t = \frac{69. - 75.58}{\sqrt{\frac{10.39^2}{16} + \frac{6.63^2}{16}}} = \frac{69. - 75.58}{\sqrt{\frac{10.39^2}{16} + \frac{6.63^2}{16}}} = \frac{69. - 75.58}{\sqrt{\frac{10.39^2}{16} + \frac{6.63^2}{16}}}$$

$$\frac{-6.58}{2.344} = -2.80 \text{ "t" student}$$

Grados de libertad

$$gl = (n_1 + n_2) - 2 = (16+16)-2 = 32 - 2 = 30$$

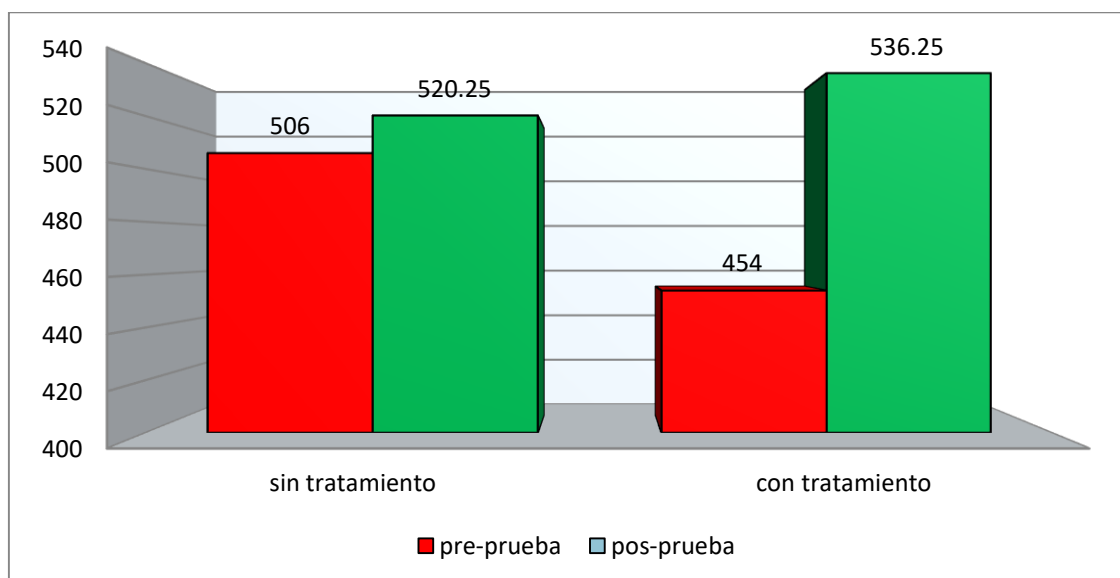
Grados de libertad	Nivel de confianza 0.5	Nivel de confianza 0.1
30	1.6973	2.457

El valor de "t" de Student entre la pre-prueba y la pos-prueba es de **-2.80**, y el grado de libertad es de 30 (16+16-2). Si se observa la tabla de distribución relativa al "t" de Student, nuestro valor calculado resulta superior al nivel de confianza de 0.05 (2.80>1.6973) y al nivel de confianza de 0.1. Se acepta la hipótesis de un puntaje ganancia en la pos-prueba respecto a la pre-prueba.

En la comparación entre los datos de la pre-prueba y de la pos-prueba se nota una mejora en los resultados de todo el grupo de estudio. Sin embargo, el grupo al que se le aplicó el tratamiento (*avanzato*) tiene un resultado mayor respecto al grupo de control (*stabile*), mejora que se aprecia a lo largo de la experimentación. El grupo *avanzato* incrementó del 18% el resultado entre las dos prueba, mientras que el grupo *stabile* incrementó del 2.8%. El gráfico 14 evidencia la diferencia entre los dos grupos.

La interpretación es que el grupo con el tratamiento utilizó algunas estrategias de pre-lectura que le permitió mejorar su comprensión lectora.

Gráfico 14. Sumatoria del puntaje de los dos grupos en la pre y pos prueba.



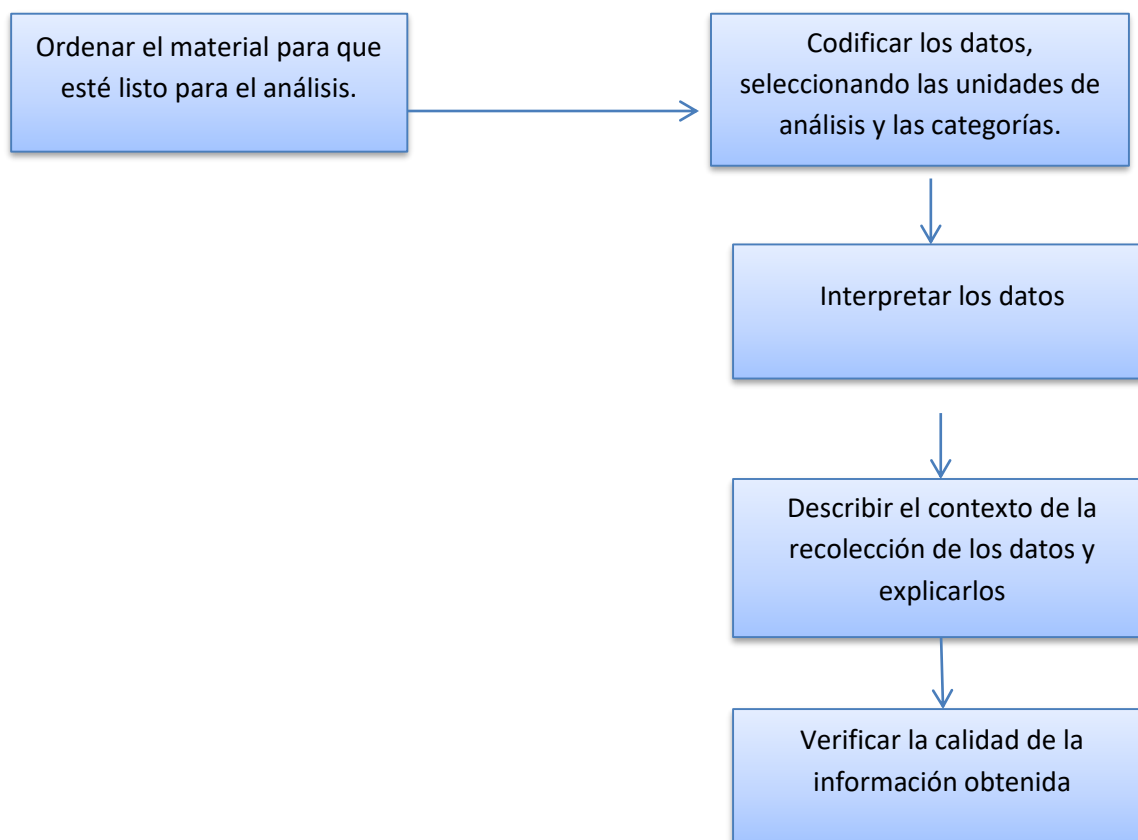
Fuente: pre-prueba y pos-prueba

5.3. Enfoque cualitativo

El primer reto al que se enfrenta el investigador que decide usar el enfoque cualitativo es el gran número de datos a analizar; debido a ello, lo primero que debe hacer es darle un orden a los datos y codificarlos, para posteriormente poder interpretarlos (Hernández Sampieri et.al., 2007).

Así, en la investigación se tomó como base el esquema que se presenta en la figura 24, con el fin de simplificar el análisis cualitativo de los datos.

Figura 24. Esquema del análisis cualitativo



Fuente: Adaptado de Hernández Sampieri et ot., 2006, p.290

5.3.1. Entrevista.

Se aplicó la entrevista, que es un instrumento del enfoque cualitativo, no experimental, transeccional y exploratorio/descriptivo, para conocer las estrategias de lectura utilizadas por cada entrevistado y sacar las conclusiones inherentes a la hipótesis de investigación: H_0 : **si se aplican las estrategias de pre lectura, habrá una mejora en la comprensión lectora de textos en italiano.**

Se transcribieron todas las respuestas concernientes a todas las preguntas (ver anexo 8) y se llegó a varias conclusiones. El primer análisis se realizó pregunta

por pregunta. Al final se escribieron algunas consideraciones connaturales a los entrevistados, así como la manera en la que sus estrategias de lectura los ayudan a mejorar la comprensión lectora en lengua extranjera (las preguntas de la entrevista están escritas en negro y las consideraciones de la investigadora en las observaciones).

Pregunta 1 y 2: ¿te gusta leer? ¿Qué tipo de textos te gustan? ¿Novelas, poesía, periodísticos, obras de teatro, otros?

OBSERVACIONES: A todos los entrevistados les gusta leer pero algunos hacen la distinción entre leer por gusto o con fines académicos. Se observa que el género más escogido por gusto es la novela y la ciencia ficción: se deduce que los entrevistados, en su mayoría, para descansar eligen textos que sirven para evadir la cotidianidad. Otros se limitan a leer textos que les piden en sus carreras o, tal vez, leen esos textos por qué les interesa el tema y también los escogen en los momentos de descanso: se deduce que la lectura, por gusto o por obligación es una actividad común entre los encuestados.

Pregunta 3: Entrar en una librería para buscar un libro y en el momento de escogerlo ¿qué es la primera cosa que te llama la atención?

OBSERVACIONES: La pregunta tiene la finalidad de saber qué estrategias de pre lectura usan los entrevistados en el momento de escoger un libro. La mayoría se deja guiar por el título y el autor, dejando para un segundo momento las imágenes y la reseña. Se puede deducir que la mayoría de los entrevistados no se deja llevar por la portada, diseñada para atraer al comprador, y que a veces puede ser engañosa; sin embargo, todos utilizan estrategias de pre lectura para escoger un libro entre la gran oferta que encuentran en una librería, ya sea que éstas se basen en sus conocimientos previos (autores, argumentos, título, etcétera.), o bien en las imágenes o la portada que estimulan la fantasía. Llama la atención que todos los entrevistados contestaron la pregunta con pocas indecisiones y expresaron con mucha seguridad lo que llama su atención.

Pregunta 4: si tienes que hacer una investigación para tu carrera o para tu trabajo ¿cómo escoges los textos que te pueden ayudar? ¿En qué te basas para seleccionar los textos adecuados a tus necesidades?

OBSERVACIONES: Tal vez, en un primer momento, la pregunta le pareció obvia, debido a que claramente el primer paso de una investigación es encontrar el material relativo al tema; sin embargo, la intención de esta pregunta era que los alumnos reflexionaran acerca de los elementos que les llama la atención en el momento de escoger textos sobre un tema determinado.

Las respuestas deben analizarse con detenimiento, con la finalidad de ver si los estudiantes realmente están conscientes de la importancia de discriminar entre la gran oferta de títulos en internet o en las bibliotecas. Los entrevistados asumieron que su búsqueda se basa principalmente en el tema a tratar y en el autor, muy pocos hablaron de discriminar entre títulos y palabras clave. Tampoco se mencionó la importancia de encontrar textos adecuados en motores de búsquedas científicos que ofrecen una selección previa de los textos. Ninguno hizo énfasis acerca del peligro de elegir textos poco confiables.

Sin embargo, algunos entrevistados demostraron incertidumbre y se tomaron un tiempo considerable en el momento de contestar, no obstante otros hayan sido demasiado sintéticos en el momento de explicar en qué basan sus búsquedas.

Pregunta 5: ¿qué peso tienen las imágenes en el momento de escoger un texto?

OBSERVACIONES: Esta pregunta tiene la finalidad de aclarar si los entrevistados utilizan estrategias de lectura de familiarización para predecir el tema que tratará el texto y escogerlo o rechazarlo según las hipótesis realizadas. Una primera discriminación para evaluar la importancia de las imágenes es la finalidad con la que se lee. Según los entrevistados, si el texto es una herramienta de estudio, las imágenes no tienen importancia alguna, si, por el contrario, se trata de una lectura por placer, éstas pueden incidir notablemente en la elección del texto. Es curioso

observar que un entrevistado relaciona las imágenes de un texto a la edad del lector, ya que comenta que cuando era niño contaban mucho las imágenes, mientras que ahora, ya no tienen ningún peso. Llama la atención que un entrevistado, contrariamente a los demás, declara que las imágenes son más importantes para entender un trabajo escolar, mientras que en una novela juega un papel más importante la imaginación y la fantasía. Sin embargo, en general en las respuestas se aprecia una preponderancia en el no otorgar demasiada importancia a las imágenes en el momento de escoger un texto, tal vez por qué los entrevistados se enfocan en los textos que deben estudiar para sus carreras.

Pregunta 6: ¿cuánto influyen, para ti, las imágenes demasiado explícitas (violencia, sexto, etcétera.) para escoger o rechazar un texto?

OBSERVACIONES: La pregunta es capciosa porque pretende provocar que los entrevistados reflexionen y se enfrenten a sus prejuicios. Un entrevistado aclaró que su trabajo de tesis trata acerca de la violencia en los adolescentes y que, por tanto, es su obligación escoger textos con imágenes violentas. El grupo de los entrevistados se dividió: una parte afirmó que las imágenes no afectan la lectura de un texto, mientras que los demás asumieron una postura de rechazo hacia los textos con imágenes muy explícitas. Ninguno de los entrevistados mostró dudas en el momento de externar su manera de pensar al respecto. Los que rechazan un texto por las imágenes demasiado explícitas hacen una diferencia entre los diarios amarillistas que venden en la metro y revistas más renombradas como Proceso, condonando estas últimas. De hecho, para ellos es más importante el contexto donde se encuentran las imágenes violentas que las imágenes mismas.

Pregunta 7: ¿piensas que los prejuicios, los estereotipos, el racismo influyen en la comprensión de un texto? ¿Por qué?

OBSERVACIONES: La investigadora opina que, a menudo, cuando se lee las personas se dejan llevar por sus prejuicios o estereotipos y la comprensión se ve afectada. La pregunta tiene el objetivo de reflexionar acerca de cuánto inciden en

la comprensión los prejuicios y cómo, en el momento de enfrentarse a un texto, juega un importante papel nuestra visión de la realidad. Todos los entrevistados manifestaron ideas claras respecto a la influencia de los prejuicios en la comprensión de un texto. Nadie asumió una postura indecisa, casi todos apoyaron la postura que afirma que los prejuicios influyen en la comprensión del texto. Un entrevistado puso el ejemplo de una persona homofóbica que en el momento de leer un artículo sobre los homosexuales, comprenderá la parte que critica la actitud de estas personas y no la parte que apoya sus derechos, e incluso la posibilidad de que ni siquiera empiece a leer el artículo. Otro entrevistado evidenció que los prejuicios condicionan la lectura que se interpreta según la manera de ver el mundo y no según lo que quiere decir el autor. Sólo un entrevistado piensa que los prejuicios no influyen en la comprensión de un texto, explicando que depende de la persona y que no se pueden discriminar las lecturas basándose en los prejuicios.

Pregunta 8: ¿en qué elementos te basas para hacer predicciones acerca del tema tratado?

OBSERVACIONES: La pregunta pone en evidencia los factores que pueden ayudar al lector a hacer predicciones acerca de lo que tratará el texto. Los entrevistados hacen una diferencia entre libros y artículos. Cuando se habla de libros, además del título y el autor, se basan en la reseña que aparece en la portada. Cuando se habla de predecir el tema de un artículo también es importante observar las imágenes, el encabezado, las palabras clave. Uno de los entrevistados comentó acerca de la importancia del contexto en donde aparece un determinado artículo, por ejemplo si aparece en un portal científico, el lector ya tiene una expectativa acerca del tema tratado y confianza en el autor.

Escuchando las entrevistas se pudo observar que algunos de los entrevistados contestaron con incertidumbre a la pregunta, como si nunca hubieran pensado que en el momento de escoger una lectura, aun sin darse cuenta, las personas hacen predicciones acerca de lo que encuentran en un determinado texto.

Pregunta 9: ¿tienes expectativas sobre el texto que leerás? Y ¿cómo averiguas si cumple o no con tus expectativas?

OBSERVACIONES: En el momento de escoger un texto todos tienen una expectativa acerca de lo que leerán, algunas veces el texto las cumple, otras no. A lo mejor no responde a sus expectativas y, por tanto, no terminan leerlo o lo leen de modo superficial. Otras veces un texto se desecha únicamente por el título, las imágenes o el tema y, sin embargo, todo ello podría aportar información valiosa.

Algunos de los entrevistados declararon que no tienen expectativas en el momento de empezar una lectura. Más bien, se cree que no están conscientes de los procesos cognitivos que se activan en el momento de enfrentarse a un texto, porque está en la naturaleza humana anticiparse a lo que sucederá y, por tanto, hacerse expectativas acerca de una lectura que se va a iniciar. Como explicó uno de los entrevistados, en el momento de abrir una revista o leer el título de un libro, inmediatamente el cerebro empieza a elaborar predicciones y, por tanto, a crearse expectativas acerca de su contenido. La gran mayoría de los entrevistados, en el momento de contestar esta pregunta, se basó en su experiencia escolar y pensó en la obligatoriedad del tema; cabe señalar que los entrevistados están estudiando formalmente, es decir que están estudiando en un sistema escolarizado.

Pregunta 10: ¿te haces preguntas antes de empezar a leer un texto? ¿Cuáles?

OBSERVACIONES: Algunos entrevistados contestaron que normalmente no se hacen preguntas en el momento de empezar a leer un texto porque están obligados a leer lo que los maestros de sus carreras les piden. Otros explicaron que antes de empezar a leer un texto se preguntan si encontrarán la información que buscan, otros se preguntan a quién va dirigido el texto. Sólo un entrevistado explicó que antes de empezar la lectura se pregunta ¿Por qué? ¿Para quién? y el motivo del autor para escribirlo. Esta pregunta refuerza la precedente y permite un análisis contrastivo de las respuestas dadas para averiguar si los entrevistados conocen las estrategias que emplean en el momento de leer un texto. El resultado

es que muchos de ellos usan las estrategias de pre lectura, pero sin darse cuenta. Sólo una minoría está consciente de los procesos cognitivos que se activan durante la lectura y son éstos los que podemos definir como lectores expertos.

Pregunta 11: ¿tu postura en el momento de leer un texto es crítica o asumes la postura del autor sin discutirla?

OBSERVACIONES: Un lector experto es un lector crítico, de ahí la importancia de la pregunta. El lector crítico es el que está consciente de sus procesos cognitivos, mientras que los lectores pasivos se limitan a asumir la postura del autor, sin discutirla (Rodríguez, 2007).

Llama la atención que algunos distinguen entre leer por gusto y la lectura de estudio. Cuando se lee por gusto no se activa una lectura crítica, sino se asume la postura del autor, entregándose a la historia, a los personajes, al contexto, etcétera. Mientras cuando se lee por estudio necesariamente ha de asumirse una postura crítica respecto a lo que escribe el autor.

Cabe señalar que la muestra de la investigación se dividió en dos grupos: uno que lee sin hacerse preguntas, aceptando las ideas del autor; y otro, más crítico, que se hace preguntas acerca de lo que expone el autor. Pareció interesante la respuesta de un entrevistado que compara el lector acrítico con un borreguito que no piensa.

Pregunta 12: ¿qué opinas acerca de las actividades que se desarrollan en clase de Comprensión Lectora de italiano? ¿Te parecen adecuadas a tus necesidades? ¿Por qué?

OBSERVACIONES: La pregunta pretende arrojar luz acerca de si las actividades que se realizan en la clase de idioma son adecuadas, según el punto de vista de los alumnos, a sus necesidades. Con esta pregunta se pretende enfatizar el rol del estudiante y posicionarlo en el centro de su propio proceso de aprendizaje. Además, las respuestas proporcionan información acerca de si los entrevistados saben transferir las técnicas de lectura aprendida en la clase de idioma a sus

tareas cotidianas. La mayoría de los entrevistados considera que las actividades son útiles y motivantes, además de que los ayudan en el desempeño de sus tareas cotidianas. Por ejemplo, la pregunta acerca de si el haber aprendido a diseñar un plan esquema los ayuda en el momento de leer textos para la elaboración de sus tesis o realizar trabajos de sus carreras; un entrevistado comenta que las actividades en italiano, le despertaron curiosidad y por ahora busca otros textos italianos sobre los temas vistos en la clase. Llama la atención que algunos entrevistados se enfocaron en el aspecto lúdico de la clase de idioma y en la necesidad de no tener estrés en el momento de aprender otra lengua. A excepción de un estudiante, todos estuvieron de acuerdo acerca del interés suscitado por los temas tratados, así como sobre los conocimientos generales que aporta el curso. Muy pocas veces se les pregunta a los alumnos lo que piensan acerca de las actividades desarrolladas en clase y se considera que no tienen expectativas o ideas al respecto. El interés demostrado en contestar a esta pregunta, da cuenta de que a los alumnos les gusta participar activamente en su aprendizaje, y que pueden aconsejar o comentar al docente en su tarea de enseñanza.

Pregunta 13: cuando lees un texto en italiano ¿te enfocas en traducir el léxico y reconocer estructuras lingüísticas o prefieres buscar palabras clave que te pueden ayudar en su comprensión?

OBSERVACIONES: La pregunta tiene la finalidad de que los alumnos reflexionen acerca de las técnicas de comprensión en lengua extranjera. Existen sujetos que traducen palabras por palabras y otros que se basan en técnicas de comprensión como encontrar palabras clave, ideas centrales, léxico temático, lectura rápida etcéteras. Los entrevistados utilizan varias estrategias de comprensión, la mayoría utiliza técnicas de lectura como lectura de familiarización, de búsqueda o lectura rápida. Otros prefieren leer velozmente todo el texto para formarse una idea acerca de lo que trata y posteriormente detenerse en cada párrafo buscando las palabras que no conocen. Los lectores más competentes son los que utilizan la técnica de arriba a abajo ya que realizan una lectura más global basada en las

predicciones, dejando de lado las dificultades lingüísticas. Otros, la minoría, prefieren traducir todo el texto palabra por palabra, utilizando la técnica de abajo hacia arriba, y terminando por realizar una lectura literal. Interesante es la respuesta de un entrevistado que piensa no tener éxito en el estudio de los idiomas (los idiomas no se me dan) y, en lugar de buscar las causas de los bajos resultados, fatalista sigue usando la técnica de abajo hacia arriba. En este caso específico sería de suma importancia analizar el estilo y los hábitos de aprendizaje del sujeto para lograr una mejora en su proceso de aprendizaje y en su autoestima.

Pregunta 14: ¿hablar del tema antes de empezar la lectura te ayuda en la comprensión del texto? ¿Por qué?

OBSERVACIONES: Una estrategia de pre lectura es pedirle a los alumnos que externen sus conocimientos previos acerca del tema del texto que van a leer para que puedan contextualizarse. La discusión en clase acerca del tema a tratar ayuda, además, para socializar con el grupo; como indica un entrevistado que otorga mucha importancia al factor social y al intercambio de ideas. También el entrevistado, que en la pregunta anterior explicó su poca propensión al estudio de los idiomas, expuso que, dada su escasa concentración, hablar del tema antes de realizar la lectura lo ayuda a recordar sus conocimientos previos acerca del tema y a poner más atención. El grupo estuvo de acuerdo acerca del hecho de que contextualizar el tema ayuda a la comprensión del texto.

Pregunta 15: ¿Cuánto influyen en tu comprensión lectora en italiano tus conocimientos previos y tu experiencia del mundo?

OBSERVACIONES: Esta pregunta es un refuerzo de la anterior. En la anterior se preguntó acerca de la importancia de hablar sobre el tema que aborda el texto antes de empezar la lectura; pero sin hacer referencia a los conocimientos previos de cada participante; sin embargo, cabe mencionar que muchos aluden a la importancia de recordar lo que se sabe acerca de un determinado argumento.

Mediante esta pregunta se trata de centrar la atención en la importancia de activar los conocimientos previos para lograr una mejor comprensión. La mayoría de los entrevistados están conscientes de la importancia de los conocimientos previos para lograr una comprensión más profunda del texto. De las respuestas se deduce que muchos de los entrevistados logran extrapolar sus experiencias cotidianas para alcanzar una mejor comprensión de textos italianos. El entrevistado que afirma no tener propensión para estudiar idiomas, se limitó a aclarar que si el tema no le llama la atención, tampoco trata de recordar lo que sabe acerca del mismo. Un entrevistado, refiriéndose a un texto visto en clase que aborda un tema para él desconocido, afirmó que le resultó difícil entenderlo por falta de conocimientos previos sobre el argumento. Sin embargo, a excepción de uno de los entrevistados, que declaró no tomar en cuenta sus experiencias del mundo para comprender un texto, los demás son conscientes de la importancia de transferir experiencias personales para alcanzar una mejor comprensión. Se deduce que los entrevistados aplican técnicas de pre lectura en el momento en el que se enfrentan a textos en lengua extranjera.

Pregunta 16: ¿te sientes motivado cuando el profesor te involucra en una discusión sobre el tema que vas a leer? ¿Por qué?

OBSERVACIONES: Para lograr una buena comprensión de lectura es indispensable la participación activa de los alumnos en su proceso de aprendizaje (Gómez-Martínez, 1992); con base en ello esta pregunta pretende conocer la importancia que los alumnos le dan a participar en una discusión en clase entre pares. La mayoría afirmó que se sienten motivados para participar en discusiones con sus compañeros porque es una manera de interactuar y expresar sus propias ideas. En la escuela se le resta importancia a la motivación, siendo que esta tiene mucho que ver con el aprendizaje. Expresar los puntos de vista de los integrantes no sólo enriquece a los alumnos como individuos, sino que también enriquece al grupo como tal, así lo aclaró un entrevistado. Además, los alumnos sienten que al profesor le interesa escuchar sus ideas y se involucran más en la clase.

Cabe señalar que muy pocos contestaron que no les parece adecuado discutir los temas en plenaria con la clase, además de que reconocieron la importancia de expresarse. Un entrevistado habló de lo interesante que es armar un debate acerca de un tema y discutirlo con los compañeros. Agregó, además, que en su carrera el profesor deja como tarea buscar información acerca de un tema para discutirlo en la clase siguiente. Llama la atención que la mayoría de los entrevistados ven de manera positiva discutir el tema con los compañeros antes de empezar la lectura o al final de la clase, para aportar algo o, de cualquier manera, participar en el debate.

Pregunta 17: ¿cómo puedes aplicar en tu tarea cotidiana, lo que aprendiste en la clase de italiano?

OBSERVACIONES: La última pregunta alude a lo que los alumnos son capaces de extrapolar de lo aprendido en la clase de italiano a otros ámbitos. La pregunta se refería más bien a las técnicas aprendidas y no a los contenidos de los textos vistos en clase. Algunos no entendieron bien la pregunta y se limitaron a pensar en las aportaciones de cultura general y contestaron en consecuencia. La mayoría explicó que las técnicas estudiadas en la clase de italiano se pueden usar también en el momento de leer textos de su carrera. Uno de los entrevistados manifestó que le ayudó mucho saber diseñar un plan esquema o hacer un pequeño resumen encontrando las ideas principales de los párrafos, en la lectura de los textos para la elaboración de su tesis. En conclusión, la mayoría le da mucha importancia al aprendizaje de técnicas de lectura, porque pueden aplicarlas en sus tareas cotidianas.

Después de haber realizado un atento análisis de los resultados de las entrevistas y haber analizado las respuestas a cada pregunta, se llegó a las siguientes consideraciones generales:

- Existe una notable diferencia de longitud entre las respuestas, bajo la suposición de que esto puede tener que ver con un mayor o menor interés en las preguntas o, incluso, la diferencia de longitud de las respuestas

podría deberse a la capacidad de síntesis más o menos desarrollada de los entrevistados. Sin embargo, algunas preguntas requerirían de una explicación más amplia para que quedara clara la opinión de los entrevistados.

- La gran mayoría de los entrevistados ama leer, aunque algunos aclaran que lo hacen porque lo necesitan para sus estudios.
- Casi todos utilizan estrategias de prelectura ya que para escoger los textos se basan en indicadores típicos de la lectura de familiarización como: autor, título, tema; mientras que pocos se concentran en las imágenes para elegir textos para leer.
- La mayoría piensa que los prejuicios influyen en la elección de un texto y que afectan en la comprensión del mismo.
- Casi todos los entrevistados hacen una predicción acerca del tema, aunque muchos no están conscientes de la importancia de hacer un pronóstico para comprender mejor un texto. Casi todos se basan en elementos gráficos o palabras clave.
- No todos los entrevistados tienen expectativas acerca de lo que van a leer y no se hacen preguntas previas acerca del tema del texto.
- Sólo una minoría está consciente de los procesos cognitivos que se activan durante la lectura de un texto.
- Muchos de los entrevistados no logran tomar distancia de su experiencia escolar y contestan las preguntas basándose en su experiencia de alumnos y no como personas autónomas, dueñas de su proceso de aprendizaje.
- Sólo la mitad del grupo es un lector crítico y analiza lo que lee con una perspectiva personal refutando las ideas del autor. Los otros no cuestionan las ideas expresadas por el autor.

- La gran mayoría de los entrevistados transfieren lo aprendido en la clase de italiano a sus actividades cotidianas y piensan que los ayuda a mejorar la calidad de la comprensión de textos en lengua materna. El interés suscitado por la pregunta, aclara que a los entrevistados les gusta participar activamente en su proceso de aprendizaje.
- Los entrevistados utilizan varias estrategias de lectura para lograr la comprensión del texto. Algunos (la minoría) tratan de traducir el texto palabra por palabra, entonces hacen una comprensión literal (de **abajo hacia arriba**) dejando atrás los aspectos socio-culturales. La mayoría utiliza la técnica de **arriba abajo**, dando más importancia a la comprensión global dejando los aspectos lingüísticos en segundo plano.
- Todos están de acuerdo en la importancia que tiene discutir el tema antes de empezar la lectura para recordar los conocimientos previos acerca de los argumentos tratados en el texto, porque ello ayuda a su comprensión. Los entrevistados le dan mucha importancia a la activación de los conocimientos previos para lograr una mejora de la comprensión en lengua extranjera.
- A todos los entrevistados (a excepción de uno) les gusta participar en las discusiones en clase acerca de los temas tratados. Para ellos participar en una discusión plenaria en clase tiene muchas implicaciones: interés del profesor por las ideas de los estudiantes; la importancia de compartir ideas con sus compañeros; la mejora de la dinámica grupal; la aportación de sus conocimientos acerca del tema tratado.
- La mitad de los entrevistados piensa que las actividades desarrolladas en clase de italiano no se pueden extrapolar a las actividades cotidianas de estudio y que únicamente les permite enriquecer su cultura general. Mientras que la otra mitad está consciente de la importancia de aprender técnicas de lectura para mejorar la comprensión de textos en lengua materna.

5.3.2. Diario de clase

El diario es utilizado en el enfoque cualitativo y es un instrumento no experimental, longitudinal. El diario es un instrumento que se puede utilizar para la investigación ya que permite analizar cómo perciben los alumnos la clase de italiano, cuánto de lo aprendido se puede transferir a sus tareas diarias y si están conscientes de que las estrategias de prelectura empleadas en la comprensión de textos en lengua italiana los ayudará en la vida escolar y laboral (Díaz Martínez, 1997).

El formato del instrumento se encuentra en el anexo 9. En este apartado se analizan los resultados con base en el enfoque cuantitativo (gráficos) y en el enfoque cualitativo (explicaciones de los datos).

Se analizaron los datos de cada *ítem* de información y al final se hicieron los comentarios adecuados para explicarlos, de modo que abarcaran el sentido general de los resultados.

Como primer paso se transcribió íntegramente la información recolectada (unidad de análisis) de todos los diarios de clase entregados (no todos los participantes entregaron el diario, porcentaje?) y se codificaron los datos presentes en ellos. Se siguió como regla la comparación entre las respuestas similares agrupándolas en categorías. Se generaron diez categorías y a cada categoría se le asignó un valor. Se determinó una categoría para cada *ítem* de respuesta y después se asignó un código y se elaboró un “libro de códigos”.

- **Valor gramatical** = en esta categoría se incluyeron todas las unidades de análisis que tienen que ver con problemas lingüísticos.
- **Valor léxico** = unidad de análisis referente al léxico.
- **Valor cognoscitivo o de identificación** = unidades de análisis que se refieren a algo conocido o identificado.
- **Valor de contenido** = unidades de análisis que abarcan los temas tratados.

- **Valor aplicativo** = unidades de análisis que se refieren a las habilidades aplicadas a las tareas a desarrollar.
- **Valor fonético/fonológico** = unidades de análisis que se refieren a problemas de pronunciación, puntuación, etcétera.
- **Valor de comprensión** = las unidades de análisis en las que se menciona la información comprendida.
- **Valor positivo** = las unidades relacionadas a las respuestas “ningún problema”. Se consideró que la respuesta “ningún problema” se podía clasificar de manera positiva, dado que los que utilizaron esta fórmula quisieron manifestar una actitud favorable.
- **Valor critico** = unidad de análisis que critica lo que se desarrolló en clase.
- **Valor de tiempo** = unidad de análisis que remarca la falta de tiempo para profundizar en los temas.

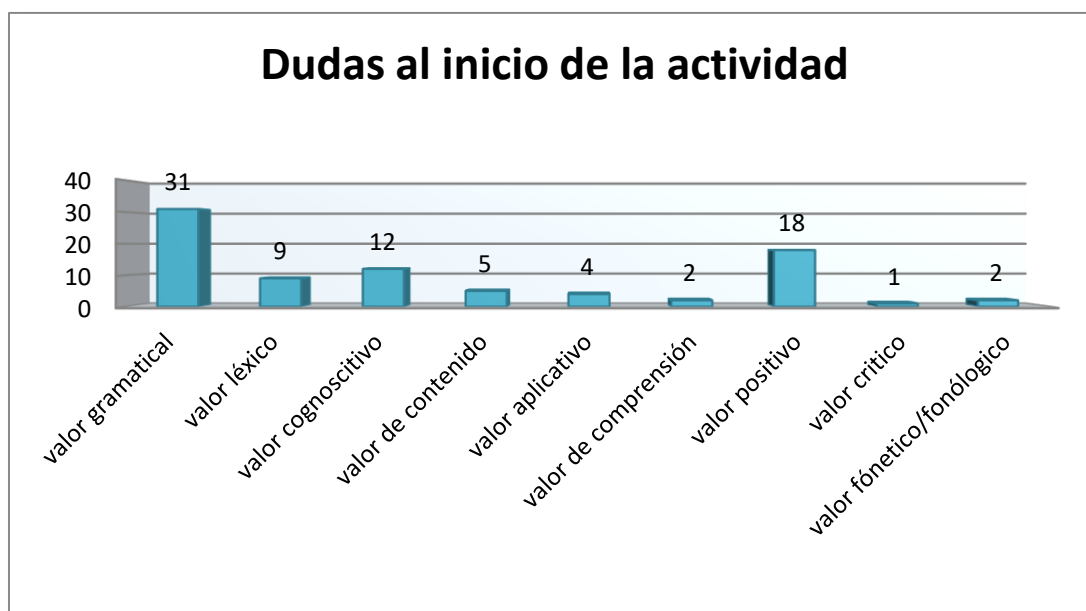
Los valores que aparecen en las siguientes gráficas hacen referencia al número de veces que se repitió la categoría durante el mes en que los alumnos llenaron sus diarios, del 15 de abril al 15 de mayo de 2015.

Con la pregunta “dudas al inicio de la actividad” se quiso conocer el estado de ánimo de los alumnos en el momento de iniciar la clase de italiano: ¿cómo viven el primer momento de la clase? ¿Se preguntan sobre lo que aprenderán? ¿Tienen curiosidad acerca del tema y sobre cómo se desarrollará la clase?

1er. enunciado

El gráfico 15 muestra las repeticiones en el diario de clase de los diez valores considerados en el primer enunciado de cada diario.

Gráfico 15. Datos relativos al primer enunciado del diario de clase.



Fuente: Diario de clase

Los datos relativos al primer enunciado demuestran cómo las preocupaciones mayores de los alumnos son de orden gramatical, además de que centran su comprensión en los aspectos lingüísticos. Muchos contestaron que no tuvieron dudas en el momento de empezar la clase, tal vez porque no se hicieron las siguientes preguntas: ¿Qué vamos a aprender hoy? ¿Qué tipo de textos vamos a leer? ¿De qué longitud será el texto? etcétera. Se puede considerar que la falta de dudas se relaciona a una actitud pasiva y no crítica hacia el tomar clase. El valor cognoscitivo, en el tercer lugar de la escala, se relaciona al *identificar* es decir, a la facultad de discriminar entre varios elementos del idioma. Aunque sea el nivel más bajo de la taxonomía de Bloom (1956, citado en Sáez García, 2010) (nivel 1 – conocimiento – objetivos reproductivos) es crucial para el aprendizaje. El conocimiento del léxico es considerado importante pero se coloca sólo en el cuarto lugar de la escala. En el último lugar se encuentra el valor crítico con una sola mención, tal vez porque los alumnos no quisieron manifestar sus inconformidades respecto a la clase o, tal vez, porque no están acostumbrados a criticar el trabajo del maestro o la clase en general.

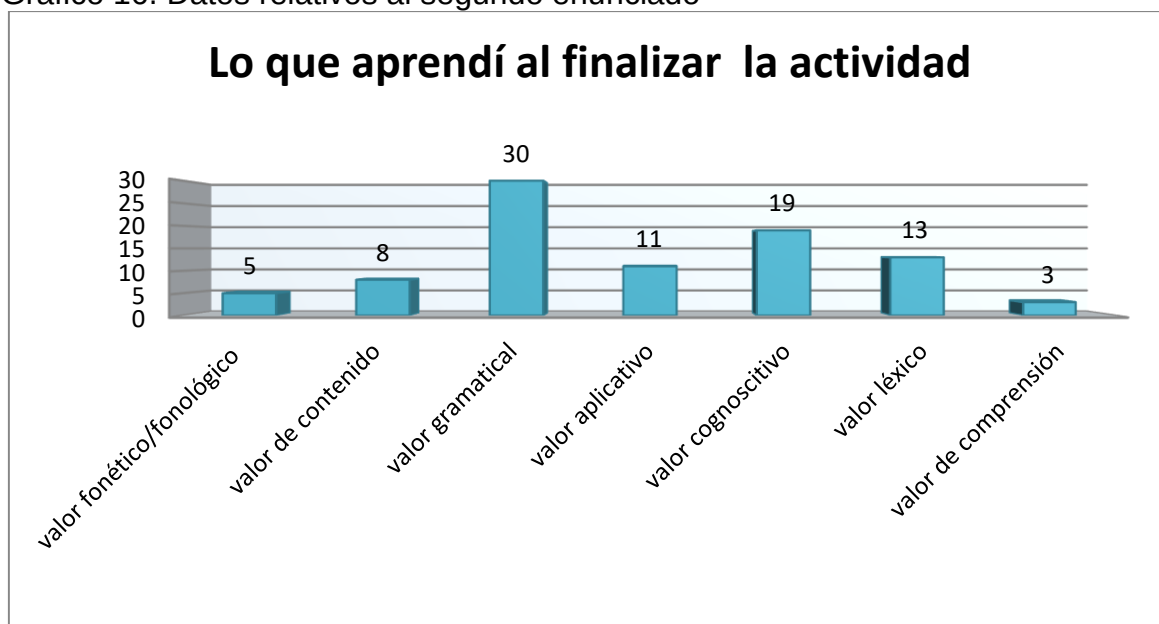
No obstante la preocupación de la mayoría por conocer estructuras gramaticales, algunos lograron, aun sin estar conscientes, activar estrategias relativas a la

prelectura, como cuando indicaron su interés en identificar la idea central y las ideas principales de los párrafos.

2° enunciado

El gráfico 16 muestra las repeticiones en el diario de clase de los diez valores considerados en el segundo enunciado de cada diario.

Gráfico 16. Datos relativos al segundo enunciado



Fuente: Diario de clase.

Si se observa el gráfico, resulta evidente la importancia que los alumnos le otorgan al valor gramatical que supera con mucho a los otros valores categoriales, denotando que para ellos el aprendizaje de un idioma está relacionado a las estructuras lingüísticas. En segundo lugar se encuentra el valor cognoscitivo, es decir, la posibilidad de saber identificar y discriminar varios elementos del idioma. Llama la atención que los alumnos confieren al valor léxico y aplicativo casi la misma importancia. Tal vez no se dan cuenta de que mientras que las actividades agrupadas en la categoría **valor léxico** se limitan a una actividad de reconocimiento; las actividades agrupadas en la categoría **valor aplicativo**, **aluden** a una actividad creativa y productiva que les permitiría transferir las estrategias aprendidas en clase de italiano a las actividades cotidianas.

Finalmente, lo que se deduce es la preocupación de enfocar el aprendizaje hacia las estructuras lingüísticas (de **abajo a arriba**) y no hacia la comprensión global (de **arriba hacia abajo**) que, mediante el uso de las estrategias de prelectura podrían mejorar y profundizar su comprensión del texto.

3er. enunciado

El gráfico 17 muestra las repeticiones en el diario de clase de los diez valores considerados en el tercer enunciado de cada diario.

Gráfico 17. Datos relativos al tercer enunciado



Fuente: Diario de clase.

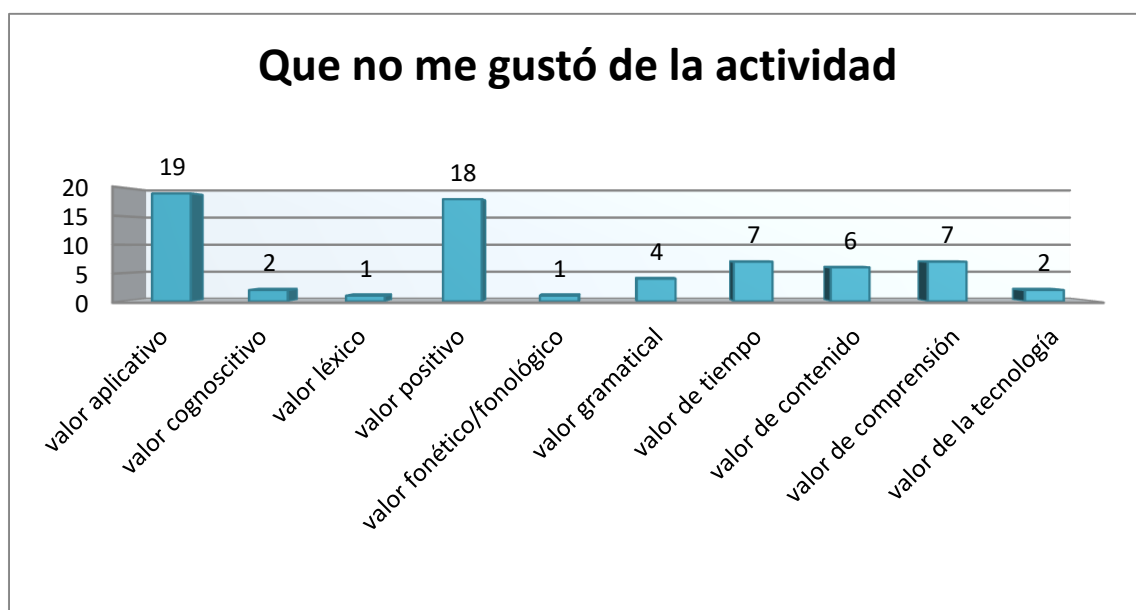
En el gráfico 16, el *valor de contenido* supera con mucho a todos los otros valores; la conclusión es que lo que más les gusta a los alumnos son los temas que tratan los textos del curso. Muchos expresaron que aprender cultura, historia, geografía y otros aspectos de la sociedad italiana les pareció interesante y motivante. En segundo lugar se encuentra el *valor lingüístico*, pero con mucha menor relevancia que el *valor de contenido*, y casi al mismo nivel que la categoría: *valor positivo*. Varios alumnos escribieron que las clases de italiano eran de su agrado y que les sirvió para aprender más sobre la cultura italiana.

Estos datos hacen reflexionar acerca de la importancia de los temas tratados en los cursos. Algunos alumnos tomaron consciencia de la importancia de transferir las estrategias aprendidas en clase de italiano a sus estudios de la carrera, por ejemplo en el momento de sintetizar la información o escribir un resumen basándose en un plan esquema realizado anteriormente. Sin embargo no faltaron críticas a las actividades desarrolladas en clase como: la excesiva longitud de algunos textos o la poca interacción entre el maestro y los alumnos.

4° enunciado

El gráfico 18 muestra las repeticiones en el diario de clase de los diez valores considerados en el cuarto enunciado de cada diario.

Gráfico 18. Datos relativos al cuarto enunciado



Fuente: Diario de clase.

El gráfico representa los aspectos negativos que los alumnos detectaron en la clase de comprensión de lectura de italiano. Se tuvieron que categorizar otros dos valores: la falta de tiempo y el valor de la tecnología. Este gráfico tiende a evidenciar la manera en la que se descuidaron los aspectos relativos al valor aplicativo, ya que muchos se quejaron de la dificultad de llenar cuadros y sintetizar las ideas para completar un plan esquema. Algunos estudiantes opinaron que hay

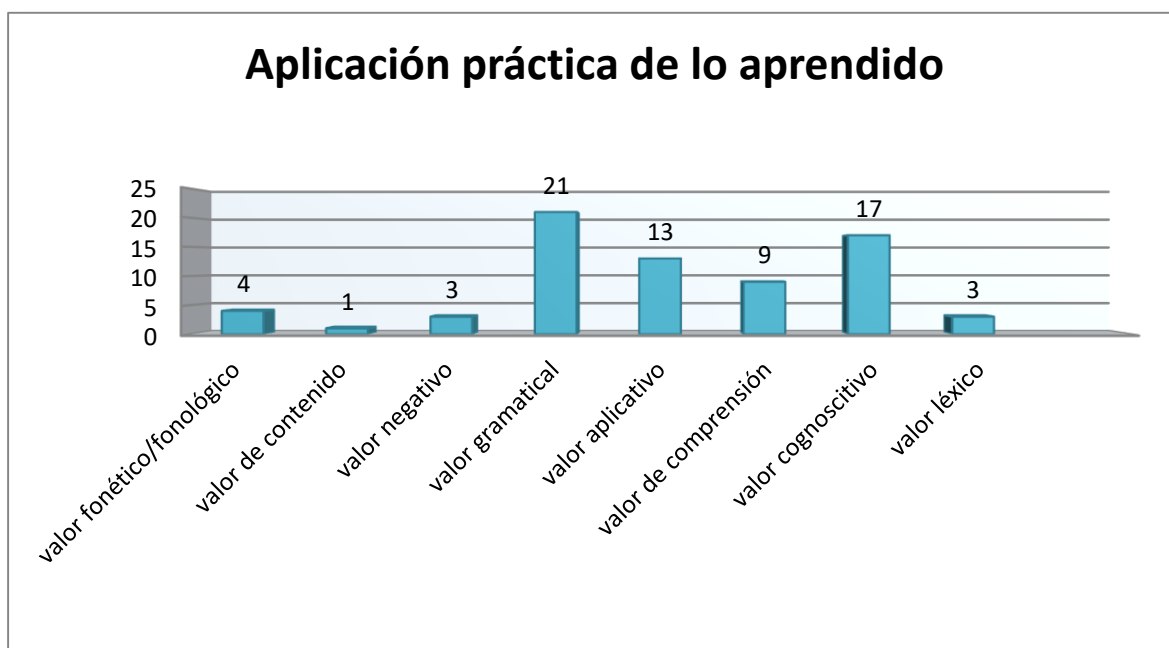
pocas actividades de aplicación prácticas, así como la falta de ejemplos para explicar las reglas. También, en este caso, la preocupación mayor de los estudiantes resultó ser la aclaración de estructuras lingüísticas, más que utilizar estrategias que pudieran ayudarlos a comprender el texto.

No obstante la crítica al valor aplicativo, muchos alumnos expresaron su satisfacción ante las actividades desarrolladas durante el curso. Una nota interesante que hace reflexionar es la categoría: falta de tiempo. Varios estudiantes se quejaron de la falta de tiempo para profundizar o reforzar lo que habían visto en clase. Tal vez sienten que no pueden asimilar lo aprendido, que necesitarían más tiempo para desarrollar una buena comprensión en lengua extranjera. Dos alumnos notaron que en el curso falta el uso de las TIC y que sería necesario que los textos contaran con más y mejores elementos visuales.

5° enunciado

El gráfico 19 muestra las repeticiones en el diario de clase de los diez valores considerados en el quinto enunciado de cada diario.

Gráfico 19. Datos relativos al quinto enunciado



Fuente; Diario de clase.

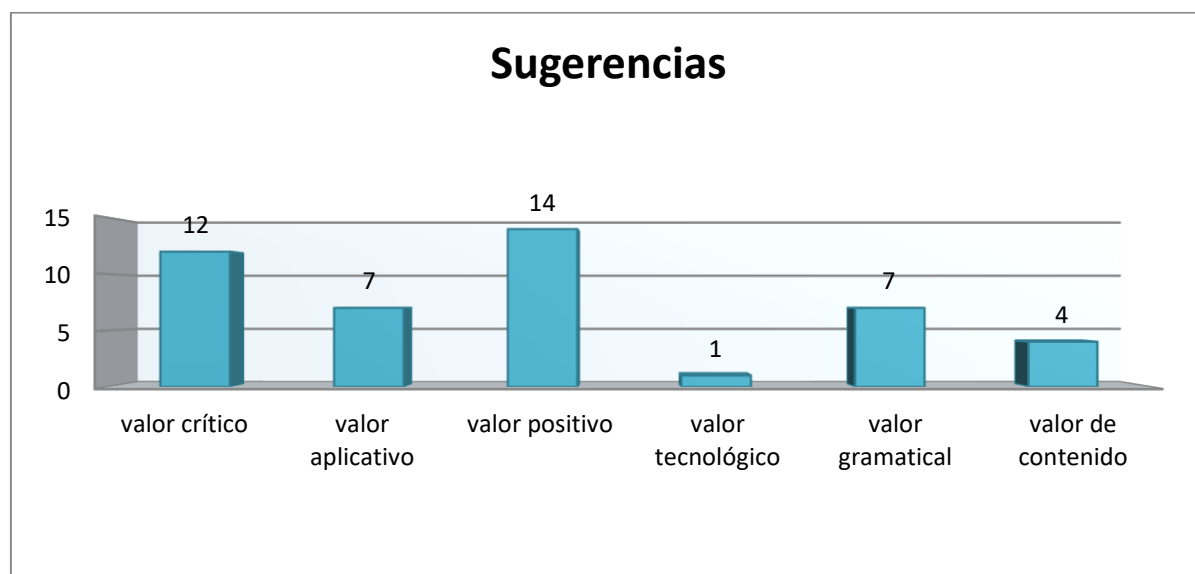
El objetivo del enunciado era reflexionar acerca de las técnicas aprendidas durante la clase y cómo pueden transferirse para mejorar la comprensión de lectura en lengua materna. Tal vez el enunciado no estaba bien formulado, porque muchos no encontraron una aplicación práctica de lo aprendido. La mayoría pensó en las estructuras gramaticales, ya que al aplicarlas durante la lectura de un texto podían comprenderlo mejor. Otros vieron una aplicación práctica de lo aprendido para mejorar su redacción en español, o bien para identificar las ideas principales de los párrafos. La categoría: valor **aplicativo** (en el tercer lugar de la escala) es un dato interesante ya que los alumnos tratan de transferir lo aprendido a su tarea cotidiana. Para terminar, pocos alumnos expresaron que no le encontraban una aplicación práctica a lo que habían estudiado en clase.

El último enunciado se refiere a las sugerencias para mejorar la clase de italiano.

6° enunciado

El gráfico 20 muestra las repeticiones en el diario de clase de los diez valores considerados en el sexto enunciado de cada diario.

Gráfico 20. Datos relativos al sexto enunciado



Fuente: Diario de clase.

No todos los alumnos completaron este apartado (porcentaje?); sin embargo, los que lo hicieron aportaron ideas muy valiosas para mejorar el curso. Muchos escribieron que les había gustado la clase, aunque algunos manifestaron que les habría gustado realizar más ejercicios de refuerzo y ver más ejemplos. Otros encontraron que el contenido de los textos respondía a sus intereses, o que la gramática y la aplicación de lo aprendido eran adecuadas a sus necesidades.

Sin embargo, las aportaciones más interesantes son los escritos pertenecientes a la categoría del valor **crítico**. Algunos consideraron demasiado difícil llenar esquemas, otros que las explicaciones que las instrucciones no eran bastante claras para entender la tarea, algunos sugirieron una clase más interactiva, así como la implementación de dinámicas de trabajo grupal. Unos se quejaron de explicaciones demasiado breves, por parte del docente, finalmente también expresaron la importancia de realizar actividades lúdicas durante la clase.

En la elaboración del diario los alumnos se sintieron completamente libres de expresar sus ideas y/o quejas; esta actividad permitió corroborar la gran riqueza de este instrumento, ya que permitió hacer un análisis cualitativo que dio cuenta de la manera en que los alumnos reciben las actividades desarrolladas en clase.

Al final de la investigación el análisis del diario detectó que la principal preocupación de los estudiantes es:

- aprender los elementos lingüísticos del idioma;
- que no están conscientes de la importancia de aprender y aplicar estrategias de lectura para mejorar la comprensión o, al menos, esto no resulta evidente a partir del análisis de los enunciados del diario.

De lo anterior se deduce que los alumnos están acostumbrados a un enfoque tradicional, a recibir pasivamente del maestro la información, además de que su mayor preocupación es aprender reglas que les permitan aprobar el examen. La

mayoría no se preocupa por mejorar su proceso de aprendizaje y transferir sus conocimientos a otras actividades de su cotidianidad.

5.3.3. Rúbrica

La rúbrica -que es un instrumento no experimental, longitudinal (Hernández Ramírez, 2012)- se aplicó en dos momentos distintos: pocos días después de la pre-prueba y unos días antes de la pos-prueba.

La rúbrica está dividida en tres partes: 1) desempeño, 2) comprensión lectora, y 3) reflexión y valoración del contenido (el libro de código se encuentra en el anexo 10).

Se procedió utilizando la escala *Likert* (Hernández sampieri et al., 2007) para definir los valores otorgados a cada uno de los sujetos, los cuales fueron ubicados en el grupo experimental y en el de control. Se calculó, también el promedio de cada sujeto con la sencilla formula PT/NT , donde:

PT =es la puntuación total en la escala y

NT =el número de afirmaciones

(p. 192).

La tabla 22 muestra los resultados de desempeño basados en la fórmula presentada para el desempeño.

Tabla 22. Matriz de Desempeño

	Columna 1 (frase 1) (nivel de desempeño)		Columna 2 (frase 2) (participación)		Columna 3 (Frase 3) (trabajo grupal)		Columna 4 (frase 4) (interés y motivación)		Total	
	27/3	29/5	27/3	29/5	27/3	29/5	27/3	29/5	293	29/5
1° sujeto	3	3	2	2	2	2	4	4	11	11
2° sujeto	3	3	3	4	3	3	3	4	12	14
3° sujeto *	2	3	3	4	3	4	3	3	11	14
4° sujeto *	1	2	2	3	3	3	2	2	8	10
5° sujeto	1	1	2	1	2	2	2	1	7	5
6° sujeto	2	3	3	3	3	3	3	4	11	13
7° sujeto*	2	3	1	2	1	2	3	3	7	10
8° sujeto *	2	3	3	4	3	4	3	3	11	14

9° sujeto*	3	4	4	4	4	4	4	4	15	16
10° sujeto	2	2	3	3	2	3	2	3	9	11
11° sujeto	2	2	2	2	1	2	2	2	7	8
12 sujeto	2	2	2	2	2	2	2	3	8	9
13° sujeto*	2	3	3	4	3	4	4	4	12	15
14° sujeto*	3	3	3	3	1	1	3	3	10	10
15° sujeto	2	3	2	2	2	2	2	3	8	10
16° sujeto*	1	2	2	2	1	1	2	3	6	8

Fuente: Rúbrica

La tabla 23 muestra los resultados de desempeño basados en la fórmula presentada para la comprensión lectora.

Tabla 23. Matriz de Comprensión Lectora

	Frase 5 (reconocimiento)		Frase 6 (predicción)		Frase 7 (localización)		Frase 8 (identificación)		Frase 9 (identificación de las ideas)		Frase 10 (Comentar)		Frase 11 (señalar)		Frase 12 (identificar la postura del autor)		Frase 13 (identificar la relevancia)		Total	
	27 /3	29 /5	27 /3	29 /5	27 /3	29 /5	27 /3	29 /5	27 /3	29 /5	27 /3	29 /5	27 /3	29 /5	27 /3	29 /5	27 /3	29 /5	27 /3	29 /5
1° sujeto	3	4	3	3	3	4	3	4	2	3	1	2	3	3	1	2	2	2	21	27
2° sujeto	3	4	3	4	3	4	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	24	30
3° sujeto*	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	1	2	2	2	17	22
4° sujeto*	2	2	1	2	2	2	2	2	2	3	1	2	2	2	1	1	1	1	14	17
5° sujeto	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	14	20
6° sujeto	3	4	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	2	1	1	1	19	24
7° sujeto*	2	3	1	2	2	3	2	2	2	3	1	2	2	3	1	2	2	2	15	22
8° sujeto*	2	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	2	3	23	28

9° sujeto*	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4	3	4	4	4	3	3	3	4	28	34
10° sujeto	1	2	1	3	2	3	2	3	2	3	3	3	1	2	2	3	2	2	16	24
11° sujeto	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	19	25
12° sujeto	1	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3	1	2	1	2	15	21
13° sujeto*	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	22	27
14° sujeto*	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	4	2	3	25	31
15° sujeto	2	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	22	25
16° sujeto*	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	13	18

Fuente: Rúbrica

La tabla 24 muestra los resultados de desempeño basados en la fórmula presentada para la reflexión y valoración del contenido.

Tabla 24. Matriz de Reflexión Y Valoración del Contenido

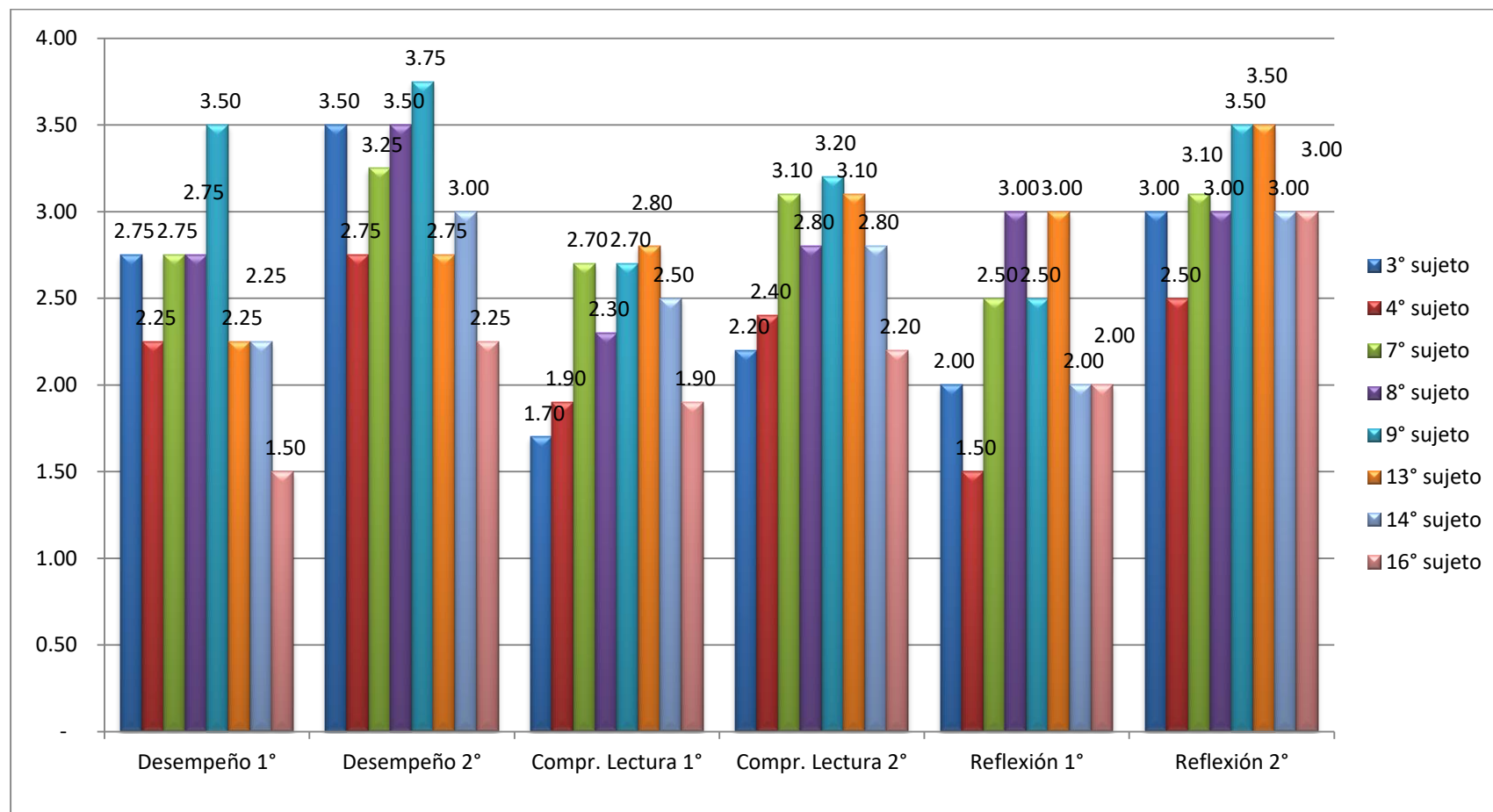
	Frase 14 (emite conclusiones)		Frase 15 (relaciona los conceptos)		Total	
	27/3	29/5	27/3	29/5	27/3	29/5
1° sujeto	2	2	2	2	4	4
2° sujeto	2	2	2	2	4	4
3° sujeto *	2	1	1	2	3	3
4° sujeto *	1	1	1	1	2	2
5° sujeto	1	1	1	1	2	2
6° sujeto	2	3	3	3	5	6
7° sujeto*	2	1	1	1	3	2
8° sujeto *	2	1	1	2	3	3

9° sujeto*	3	3	3	4	6	7
10° sujeto	2	1	1	2	3	3
11° sujeto	1	1	1	1	2	2
12 sujeto	1	1	1	2	2	3
13° sujeto*	2	2	2	2	4	4
14° sujeto*	2	2	2	2	4	4
15° sujeto	3	2	2	2	5	4
16° sujeto*	1	1	1	2	2	3

Fuente: Rúbrica

La escala *Likert* se aplicó de manera auto-administrada: la investigadora marcó, respecto a cada afirmación (excelente, bueno, regular, deficiente) a la categoría que mejor describe la respuesta de los alumnos. El siguiente análisis toma en consideración el resultado dividido por el grupo con tratamiento y el de control. Su finalidad es medir la actitud de los alumnos hacia los *ítems* tomados en consideración, en resumen los hallazgos se ve reflejados en el gráfico 21 para el grupo con tratamiento:

Gráfico 21. Resultados de las observaciones de la rúbrica del grupo *avanzato*.



Fuente: Rúbrica, sección grupo *avanzato*.

Leyenda

Desempeño 1°/ Comprensión Lectura 1°/ Reflexión 1ª: Observación después la pre prueba

Desempeño 2°/ Comprensión Lectura 2°/ Reflexión 2ª: Observación antes la pos prueba

Los resultados de las observaciones examinadas en la rúbrica, demuestran una mejora en todo el grupo con tratamiento (*avanzato*), como se puede apreciar en el gráfico 21. La primer columna da cuenta del promedio (escala *Likert*) concerniente a la observación inicial, la segunda se relaciona a la última reflexión por parte de la investigadora. Los apartados son tres:

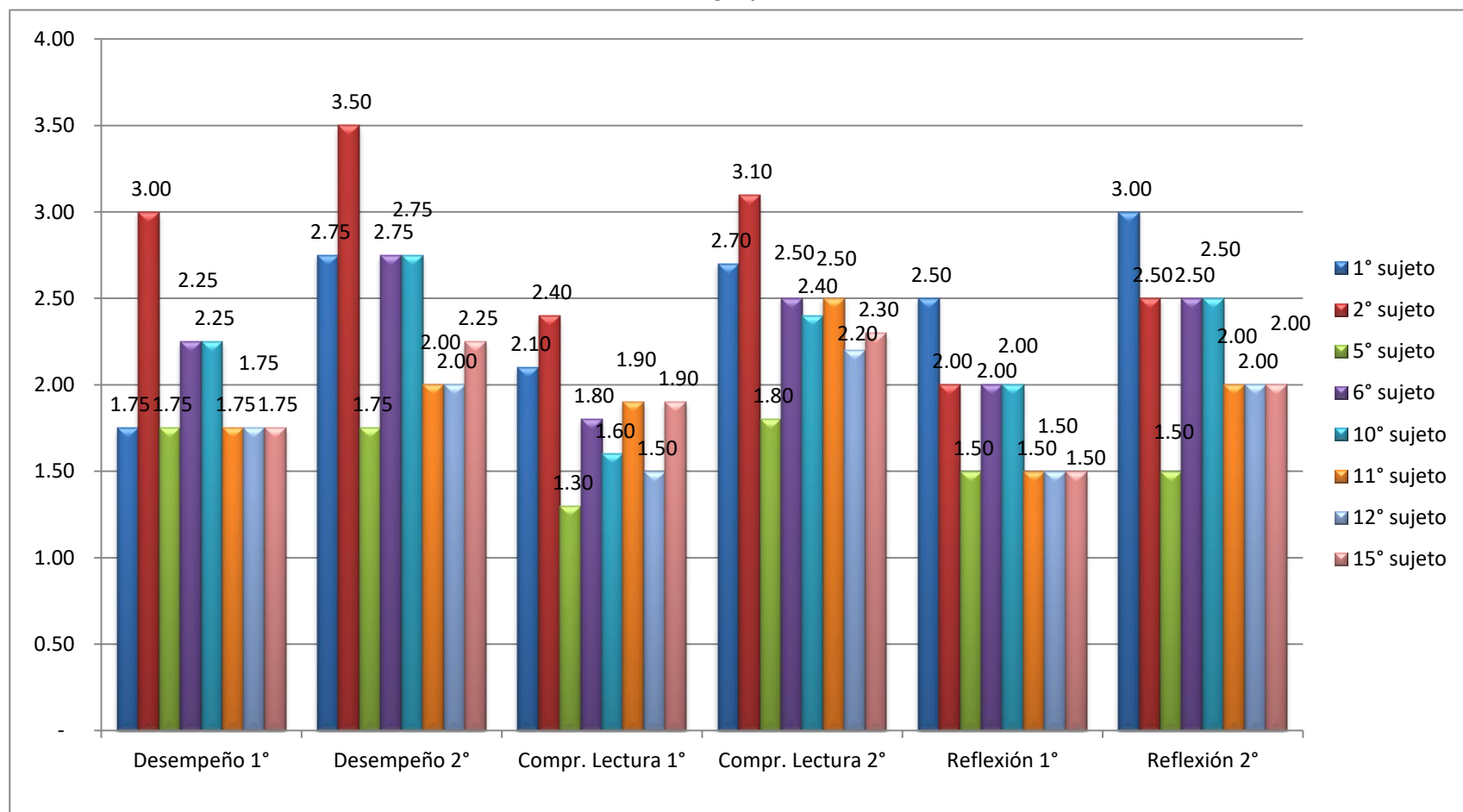
1) El primero pretende investigar el desempeño del grupo durante todo el semestre 2015-II. El grafico evidencia un aumento del desempeño del grupo en la segunda parte del semestre, la causa de este crecimiento tal vez se debe a un incremento del interés por parte de los alumnos hacia el curso.

2) El segundo apartado de la rúbrica se centra en la comprensión lectora, también en esta sección hubo un incremento en los resultados pero no tan asombroso como en la relativa al desempeño. En esta sección se pretende medir cómo, a lo largo del semestre, los alumnos mejoraron su comprensión lectora. Esto se debió seguramente a un mejor conocimiento de las técnicas de lectura en general, y a una mejor comprensión del idioma.

3) El tercero, aspira a conocer la manera en que los alumnos reflexionan y valoran el contenido de un texto. El porcentaje de crecimiento que se aprecia en la segunda observación de este apartado es notable. Concientizar a los alumnos de la importancia de una lectura crítica los ayudó a reflexionar acerca de su proceso de aprendizaje y a valorar el curso de comprensión lectora que les ayudó a mejorar su análisis de los textos leídos.

El gráfico 22 muestra el resultado de las observaciones al grupo *stabile*.

Gráfico 22. Resultados observaciones de la rúbrica del grupo *stable*.



Fuente: Rúbrica, grupo *stable*

Leyenda

Desempeño 1°/ Comprensión Lectura 1°/ Reflexión 1ª: Observación después la pre prueba

Desempeño 2°/ Comprensión Lectura 2°/ Reflexión 2ª: Observación antes la pos prueba

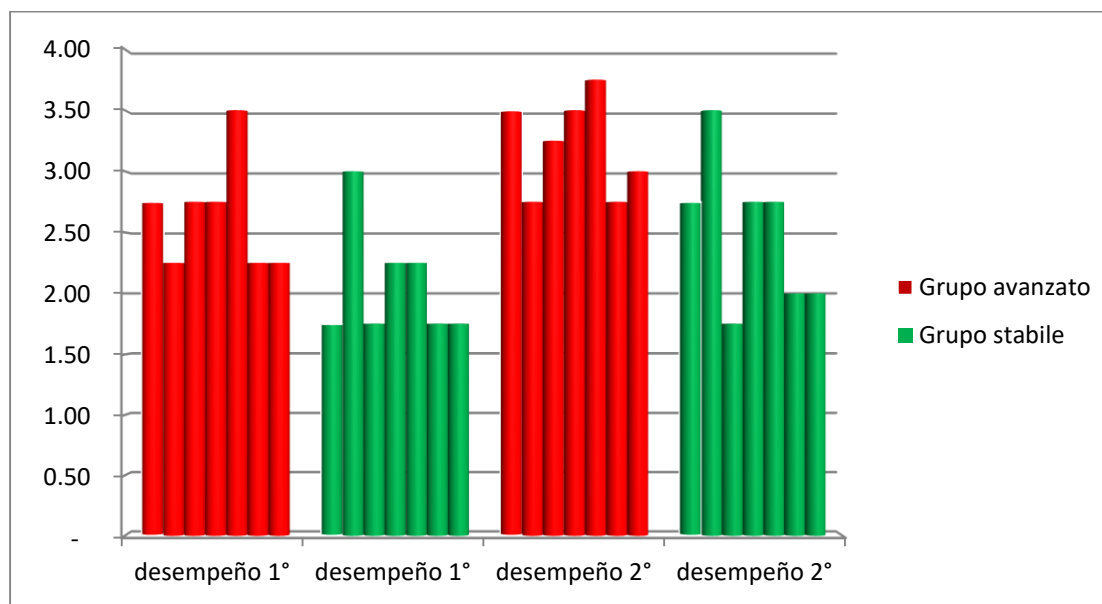
El grupo de control (*stabile*) mejoró su resultado, aunque no en forma tan sobresaliente como el grupo con tratamiento.

La primera columna, da cuenta del promedio concerniente a la observación inicial, la segunda se relaciona a la última reflexión por parte de la investigadora. El grafico evidencia un aumento del desempeño por parte del grupo de control (*stabile*) en la segunda parte del semestre. El aumento del desempeño en la última parte del semestre se debe, tal vez, a un incremento del interés por parte de los alumnos que logran entender mejor el idioma y se sienten más motivados en participar a los trabajos de clase.

El segundo apartado de la rúbrica se concentra en la comprensión lectora. También en esta sección hubo un incremento bastante significativo en los resultados (25.64%). El aumento se debió seguramente a un mejor conocimiento de las técnicas de lectura.

El tercer apartado se relaciona a las reflexiones y las valoraciones del contenido de un texto. Se notó un incremento en la segunda observación. El motivo, se debe a la reflexión que hicieron los alumnos acerca de su proceso de aprendizaje y a valorar el curso de lectura que les ayudó a mejorar su lectura crítica.

Gráfico 23. Comparación entre el grupo *avanzato* y *stabile* de la sección desempeño

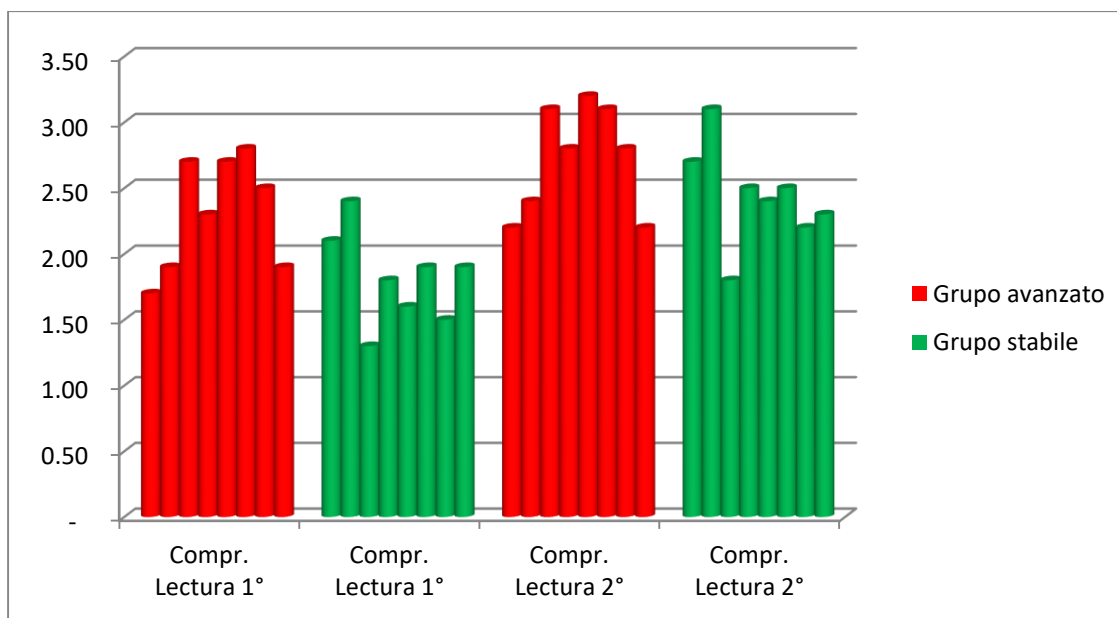


Fuente: Rúbrica.

En la primera sección se observó un considerable incremento en la segunda indagación de todo el grupo de estudio, si bien en el grupo de control hubo entre el valor mínimo de 1.75 y el máximo de 3.50, una diferencia sustancial del 1.75, mientras que en el grupo de control la diferencia entre el puntaje mínimo y el máximo fue de 1.50, los datos evidencian un aumento del desempeño durante todo el semestre y esto nos hace pensar que el curso respondió a las necesidades e intereses de los alumnos.

También en la segunda observación de la segunda sección, el grupo *stabile* obtuvo resultados más bajos (mínimo 1.80 máximo 3.10) que el grupo *avanzato* que logró de 2.20 a 3.20. Además de los valores de 3.10 y 1.80, el resto de los integrantes se posicionó entre 2.20 y 2.70 indicando una distribución bastante similar. La idea es que el grupo de control, que no fue sometido al tratamiento de estrategias que ayudan a desarrollar técnicas de comprensión, no amplió suficientemente su bagaje de habilidades relativas a la comprensión lectora como se muestra en el gráfico 23.

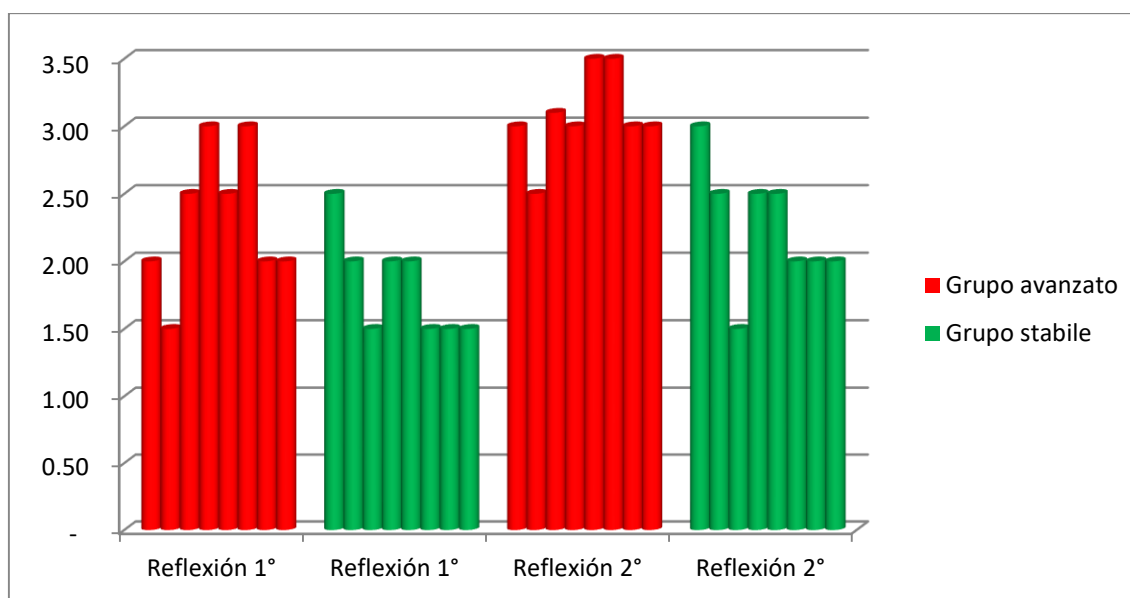
Gráfico 24. Comparación entre el grupo *avanzato* y *stabile* de la sección Comprensión de lectura



Fuente: Rúbrica

Si se comparan los dos grupos, se ve claramente cómo el grupo con tratamiento mejoró notablemente en la segunda observación de la última sección (el puntaje mínimo es de 2.5 y el máximo 3.5), mientras que el grupo de control, no obstante la mejora, el aumento tuvo valores más bajos: de 1.5 al 3. A los integrantes del grupo de control no se les aplicaron las pruebas con el tratamiento y esto jugó en su contra en el momento de realizar una comprensión más profunda del texto, como se puede observar en el gráfico 24.

Gráfico 25. Comparación entre el grupo *avanzato* y *stabile* de la sección reflexión y valoración.



Fuente: Rúbrica

5.5. Cierre del capítulo

En este capítulo se realizó un análisis escrupuloso de los resultados aportados por los instrumentos empleados en la investigación. Los datos se examinaron con base en los enfoques cuantitativo y cualitativo. La primera parte del capítulo se destinó a las pruebas de análisis cuantitativo y se exploró, mediante comprobación numérica, la validez de la hipótesis planteada al inicio de la investigación.

En la tabla 27 puede apreciarse todo el proceso de aprendizaje del grupo de estudio durante las pruebas a las que fue sometido. Los números marcados en rojo pertenecen al grupo con tratamiento, los que están en negro al grupo de estudio. Los resultados demuestran que, a lo largo de la experimentación, el grupo con tratamiento tuvo una apreciable mejora en comprensión lectora, lo cual fortalece la hipótesis inicial.

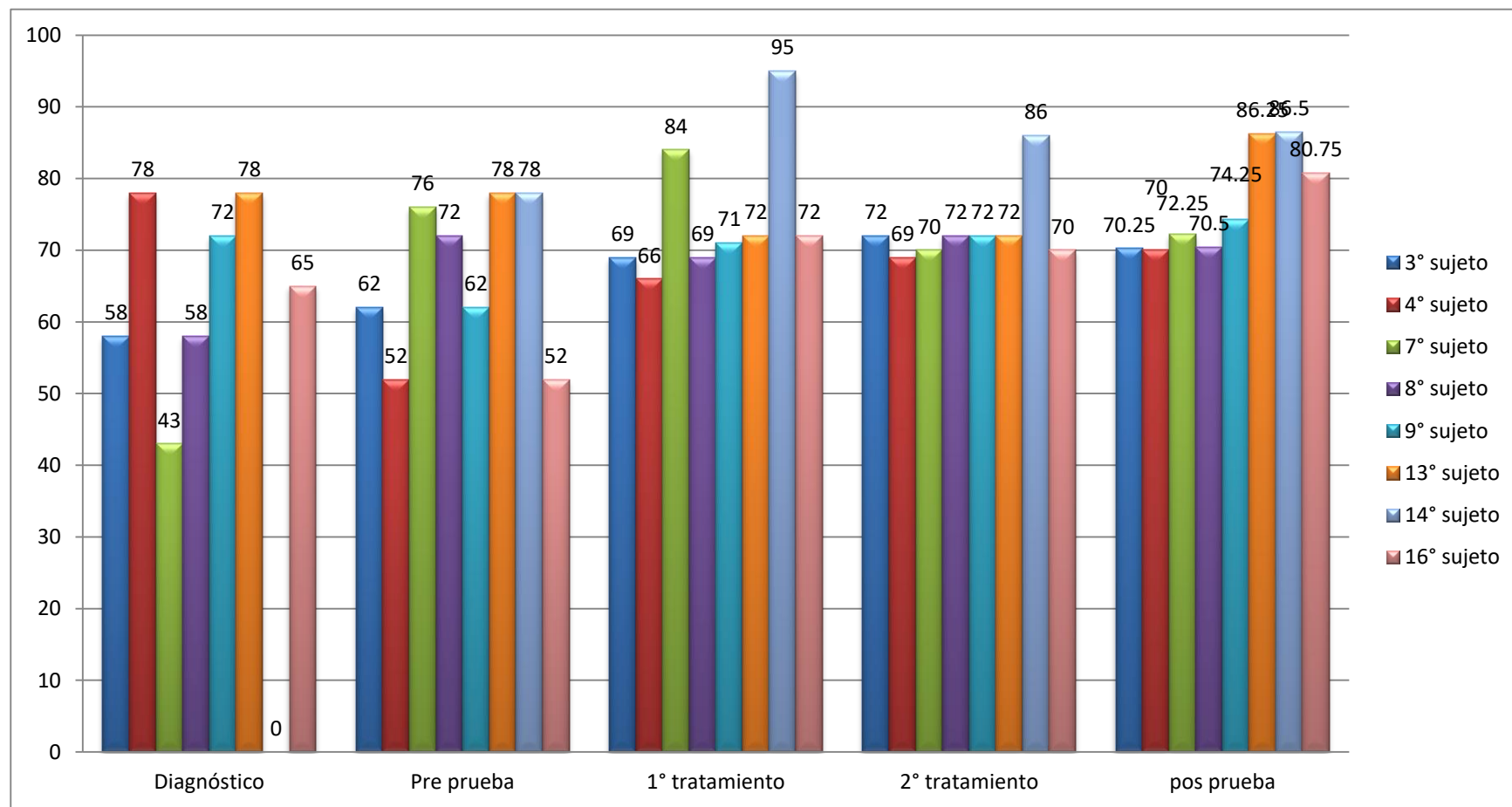
Tabla 27. Concentrado de los resultados de las pruebas

	Diagnóstico	Pre prueba	1° tratamiento	2° tratamiento	Pos prueba
1° sujeto	52	82	77	72	86.5
2° sujeto	65	80	75	70	75
3° sujeto*	58	62	69	72	70.25
4° sujeto*	78	52	66	69	70
5° sujeto	61	74	62	63	70.75
6° sujeto	57	76	75	66	74.25
7° sujeto*	43	76	84	70	72.25
8° sujeto *	58	72	69	72	70.5
9° sujeto*	72	62	71	72	74.25
10° sujeto	82	80	63	69	71
11° sujeto	79	52	61	56	77.25
12° sujeto	No lo hizo	66	62	58	66.25
13° sujeto*	78	78	72	72	86.25
14° sujeto*	No lo hizo	78	95	86	86.5
15° sujeto	79	62	67	60	66.5
16° sujeto*	65	52	72	70	80.75

Fuente: Instrumentos de la investigación.

La aplicación del cuestionario nos ayudó a conocer más a fondo al grupo de estudio. El cuestionario demostró que los hábitos de estudio del grupo con tratamiento y de control son bastante similares, si bien los integrantes del primero tuvieron un resultado ligeramente más favorable. Además, analizando los estilos de aprendizaje nos dimos cuenta de que son muy parecidos, aunque en el grupo de control el canal más usado es el kinestésico, o sea el que relaciona el aprendizaje a las emociones. A partir del cuestionario resulta posible afirmar que el grupo con tratamiento utiliza más estrategias para la comprensión lectora en italiano, debido a que su puntaje es más alto que el del grupo de control. El cuestionario se aplicó antes que las pruebas con el tratamiento. Posiblemente en el grupo con tratamiento confluyeron elementos que ya usaban algunas técnicas de lectura como lo muestra el gráfico 26.

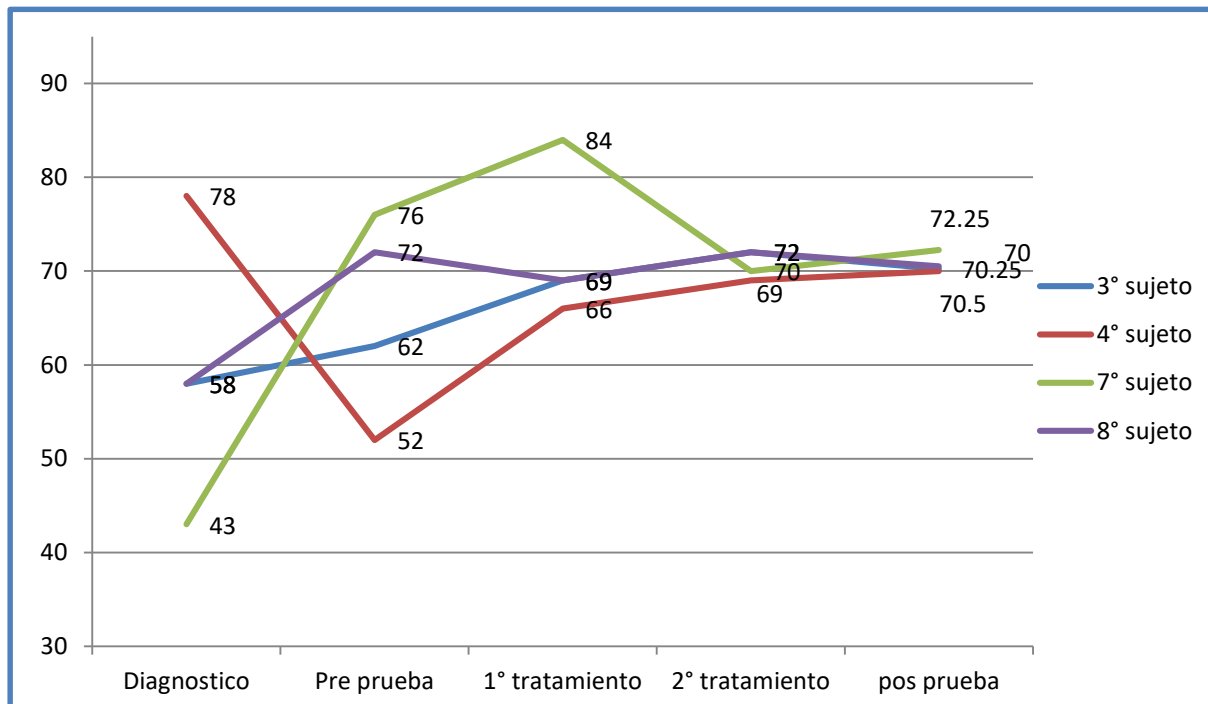
Gráfico 26. Histograma de los segundos cuatro sujetos del grupo *avanzado*



Fuente: Instrumentos de la investigación.

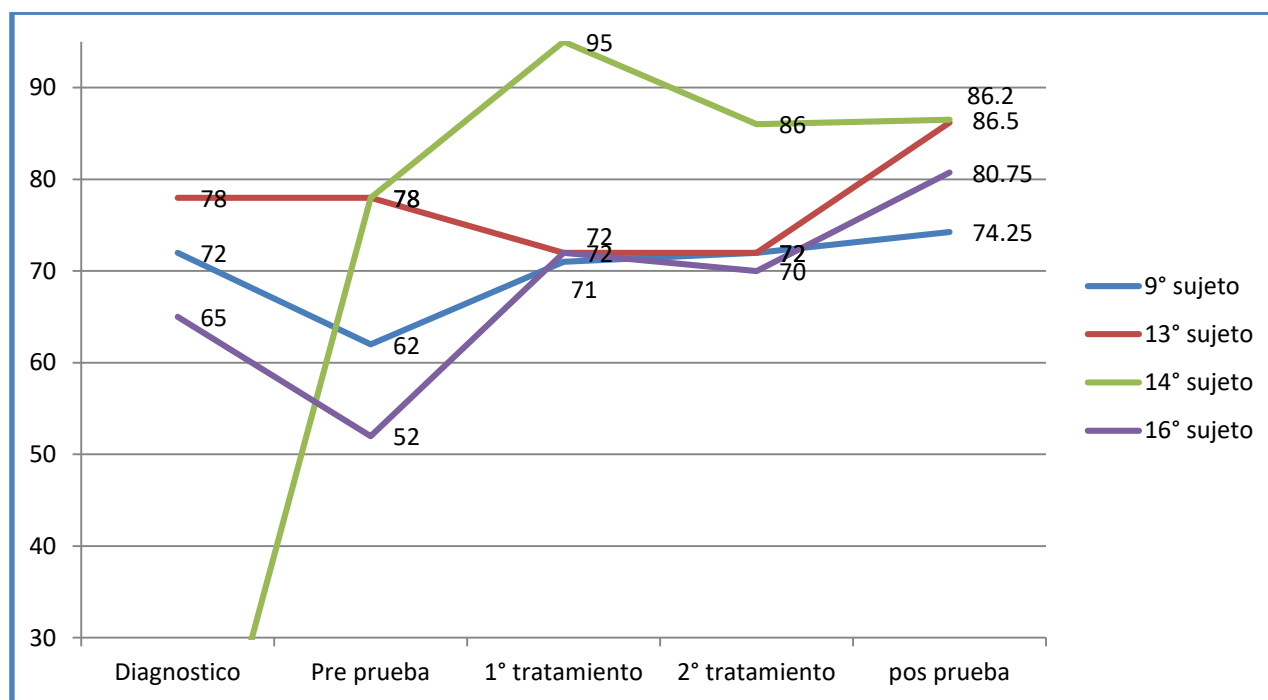
La aplicación del cuestionario ayudó a conocer más a fondo al grupo de estudio. El cuestionario demostró que los hábitos de estudio del grupo con tratamiento y de control son bastante similares, si bien los integrantes del primero tuvieron un resultado ligeramente más favorable. Además, analizando los estilos de aprendizaje se pudo analizar que son muy parecidos, aunque en el grupo de control el canal más usado es el kinestésico, o sea el que relaciona el aprendizaje a las emociones. A partir del cuestionario resulta posible afirmar que el grupo con tratamiento utiliza más estrategias para la comprensión lectora en italiano, debido a que su puntaje es más alto que el del grupo de control. El cuestionario se aplicó antes que las pruebas con el tratamiento. Posiblemente en el grupo con tratamiento confluyeron elementos que ya usaban algunas técnicas de lectura, como se puede observar en los gráficos 27 y 28.

Gráfico 27. Histograma de los primeros cuatro sujetos del grupo *avanzato*



Fuente: Instrumentos de la investigación

Gráfico 28. Histograma de los segundos cuatro sujetos del grupo *avanzato*



Fuente: Instrumentos de la investigación

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO

6.1. Conclusiones

En la enseñanza de los idiomas extranjeros es de vital importancia el desarrollo de la destreza lingüística que proporciona la lectura (Cansigno Gutiérrez, 2010). La investigación aporta el estudio de los fundamentos teóricos esenciales para el desarrollo de la habilidad de lectura durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del italiano como lengua extranjera.

Los elementos teóricos más significativos en el desarrollo de la habilidad lectora que es el proceso de comprensión, la síntesis de las estrategias y el enfoque de aprendizaje se encuentran en el capítulo II de este trabajo. Se espera que los elementos teóricos presentes sean aprovechados por el profesorado a modo de plataforma para la toma de decisiones metodológicas. La consecuente aplicación de las metodologías mencionadas propiciará la toma de conciencia acerca de los intereses, los modos de proceder y la motivación de los alumnos frente a la tarea de lectura; además de que, como cuerpo docente, dará la posibilidad de diseñar acciones colectivas e individuales para elevar el nivel de aprendizaje, que es el propósito central de la enseñanza de una lengua extranjera; además de promover la transformación de nuestros estudiantes en educandos autónomos y competentes.

El acercamiento a estudios realizados acerca de la temática abordada, permite valorar la importancia otorgada a los enfoques, especialmente el enfoque relativo al modelo constructivista (Goodman, 1971, Rumelhart, 1977, Smith, 1989) que sitúa en una posición privilegiada la experiencia previa del lector, debido a que considera que ésta funge como soporte para lograr una lectura exitosa del texto. Las estrategias de prelectura sirven como puente entre los conocimientos previos y la nueva información contenida en el texto; cabe mencionar que en esta fase se aclara al lector el objetivo de la lectura y se desarrollan las actividades necesarias para el logro de una buena comprensión lectora, además de que se activan los esquemas mentales de los estudiantes.

Se considera importante aclarar que se aplicó un examen diagnóstico para averiguar el nivel de competencia lectora en la lengua materna de partida de los estudiantes, debido a que se parte del supuesto que un lector competente en lengua materna, lo más probable es que también logre buenos resultados en la comprensión lectora en lengua extranjera.

En el momento de aplicar el examen diagnóstico faltaron dos sujetos; se señala, sin embargo, que la ausencia de estos participantes no invalida la investigación, debido a que esta prueba no fue tomada en consideración para la comprobación de la hipótesis.

En la investigación todos los instrumentos utilizados en la parte empírica cuentan con la validez y la viabilidad necesarias para su uso, y la recolección y análisis de los datos nos permitieron llegar a las siguientes conclusiones acerca de los objetivos específicos:

- El primer objetivo específico de la investigación es la identificación de las estrategias de prelectura que emplean los alumnos al leer textos en italiano. Una de las tareas del profesor es guiar y orientar al alumno para que éste intensifique el uso de estrategias que le permitan mejorar su proceso de aprendizaje, motivarlo y llevarlo a descubrir y desarrollar sus propias habilidades. Para tales fines, un instrumento utilizado en la investigación fue el cuestionario que permitió apreciar los hábitos de estudio y el estilo de aprendizaje de todo el grupo experimental, así como las estrategias empleadas para comprender un texto en italiano.

Se aplicó un cuestionario a los participantes del grupo de estudio, en el cual la mayoría se ubicó en la categoría entre 30-40 puntos; lo cual no obstante haya demostrado que tienen buenos hábitos, también indicó que podrían mejorar ciertas estrategias.

Por otra parte se observó que el estilo de aprendizaje más utilizado por los

integrantes del grupo de estudio es el kinestésico (40%), lo que nos llevó a considerar que, en su mayoría, el grupo requerirá de más tiempo para aprender, que los demás y que, por ende, necesitará estrategias más dinámicas y participativas. El resultado de la tercera parte fue positivo ya que la mayoría del grupo se situó en la sección de 30 a 40 puntos indicando que usa estrategias que le permiten alcanzar el objetivo.

Se concluyó que el grupo de estudio posee buenos hábitos, aunque no siempre los aplica, como demuestran los resultados del examen diagnóstico. Se dedujo que la falta de motivación influye negativamente en algunos resultados, y que no siempre los alumnos realizan un esfuerzo para comprender a profundidad el contenido de un texto.

El instrumento de la entrevista se aplicó con el fin de conocer las estrategias de lectura que cada entrevistado utiliza en el momento de enfrentarse a un texto. Se llegó a la conclusión de que los entrevistados, en su mayoría, aman leer, aunque algunos precisan que lo conciben como una tarea. La lectura es un proceso mental y para mejorarlo debe asumirse una actitud intelectual correcta y una buena disposición.

De la entrevista resultó que casi todos utilizan estrategias de pre lectura en el momento de elegir un texto. No dan importancia a las imágenes, esto confirma que la mayoría utiliza el estilo de aprendizaje kinestésico. Los prejuicios influyen negativamente en la elección de un texto. Es interesante subrayar como todo el grupo manifestó que los prejuicios influyen en la comprensión del texto y como la visión personal del mundo condiciona la interpretación del contenido. Muchos de los entrevistados no están conscientes de la importancia de la predicción en el momento de la elección de un texto y sólo la mitad del grupo se define como un lector crítico, de lo que se deduce que la motivación más usual para leer es extrínseca, dictada por los requerimientos de la carrera. Los alumnos adoptan un conocimiento mecánico y memorístico carente de esfuerzo para comprender y, por tanto, no cuestionan las ideas expresadas por el autor. La técnica más adoptada por los entrevistados al momento de leer un texto en italiano es la llamada *arriba*

hacia abajo, en la cual se da más importancia a la comprensión global del texto. Los entrevistados afirman que transfieren las estrategias de pre lectura aprendida durante la clase de italiano, a los estudios de sus carreras.

Se llegó a la conclusión de que los entrevistados aplican varias estrategias de pre lectura, aunque muchas veces no de manera consciente.

Para que la investigación fuera la más completa posible, se utilizó como instrumento el diario de clase. Se transcribió y se codificó la información (Hernández Sampieri, et al., 2007) y a cada categoría le fue asignado un valor. Se elaboraron gráficas para que la lectura de los datos resultara más clara y se analizaran de manera más analítica. Resultó interesante observar cómo los alumnos perciben la clase de italiano y darse cuenta de la importancia que les otorgan a los aspectos lingüísticos.

Además, leyendo el diario, se descubrió que uno de los aspectos del curso que generan mayor motivación son los temas tratados en las lecturas, mientras que lo más los desmotiva son los ejercicios estructurales y la falta de tiempo para profundizar tanto en el tema como en el aspecto gramatical tratado. El último apartado del diario relativo a las sugerencias de los alumnos resultó muy valioso para mejorar el curso, ya que aconsejaron diseñar cursos interactivos y utilizar las plataformas educativas para trabajar en modalidad mixta o completamente en línea.

El diario de clase se relaciona con la investigación en la medida en que puso en evidencia la falta de interés de los alumnos en mejorar su proceso de aprendizaje, además de que nos permitió ver que su mayor preocupación es aprender estructuras lingüísticas que les permitan solucionar la tarea.

Se llegó a la conclusión de que no están particularmente interesados en desarrollar estrategias de lectura que les permitan transformarse en lectores expertos y autónomos; se conforman con los conocimientos mínimos para aprobar el curso.

La rúbrica se redactó en dos fechas distintas para corroborar si hubo una mejora durante el curso concerniente al desempeño, la comprensión lectora, reflexión y valoración del contenido. Se utilizó la escala Likert que consiste en un conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto. Se puede apreciar una mejora de todo el grupo *avanzato* en los tres apartados tomados en consideración. El grupo *stabile*, aunque tuvo una mejora, ésta no fue tan significativa como en el grupo *avanzato*. Se llegó a la conclusión de que el curso, en general, respondió a las expectativas de los alumnos, aunque puso en evidencia una escasa propensión a volverse lectores expertos.

- En el segundo objetivo específico de esta investigación (comprobar el grado de mejora en la comprensión lectora en los cursos semi-intensivos de primer nivel cuando se lleva a cabo una fase de prelectura) se logra describir mediante el examen diagnóstico, dos pruebas con tratamiento y la correlación entre la pre-prueba y la pos-prueba, si la hipótesis planteada al inicio del estudio es válida o no. Se seleccionó la muestra dentro del grupo semi-intensivo de primer nivel de comprensión de lectura de italiano del Centro Enseñanza de Idiomas (CEI) de la Facultad de Estudios Superiores (FES)-Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Se aplicó y se analizaron los datos del examen diagnóstico en español para definir el nivel de comprensión lectora en lengua materna. El diagnóstico detectó deficiencia a nivel de reelaboración de la información, ya que sobre 30 puntos, valor total del resumen, la media fue de 10.5 puntos. El número de aciertos máximo registrado fue de 5 de 10, mientras que el más bajo fue de 2.

Se llegó a la conclusión de que existen carencias en el proceso de comprensión de los alumnos que afectan el desarrollo de la habilidad de lectura, porque no saben enfatizar conceptos claves y comprender la información relevante del contenido. Se demuestra que para afrontar el proceso de lectura en una lengua extranjera es imprescindible poseer suficientes estrategias de lectura en lengua materna.

Se observa que la media de todo el grupo de estudio de la prueba con el 1° tratamiento fue de 71.25%. Si se desglosa el resultado entre los dos grupos, *avanzato* y *stabile*, se observa que la media del grupo con tratamiento (*avanzato*) fue de 74.75%, o sea el 3.50% superior a la media de todo el grupo. Mientras que la media del grupo sin tratamiento (*stabile*) fue de 67.75% menos del 3.50% de la media grupal. El resultado indica una mejora indiscutible de la comprensión lectora en italiano cuando los alumnos llevan a cabo estrategias de prelectura. En la investigación se quiso averiguar, también, si la hipótesis planteada desde un principio era válida y la prueba “*t*” de Student confirmó dicha suposición.

Con el objetivo de confirmar la validez de la hipótesis inicial, se aplicó un segundo tratamiento al mismo grupo de estudio. El resultado, que comprobó la hipótesis inicial de la investigación, indica que mediante las estrategias de prelectura se obtiene una mejora sustancial en la comprensión lectora en italiano.

En la investigación se quiso, además, correlacionar los resultados de la pre prueba y la pos prueba, que fueron aplicadas a todo el grupo de estudio, para averiguar si hubo un progreso en la comprensión lectora después haber desarrollado en los estudiantes el conocimiento de las estrategias de pre lectura necesarias para alcanzar una comprensión más detallada de un texto en italiano. El análisis de los resultados confirmó una diferencia entre la media de la pre prueba y la pos prueba a favor de la segunda. Indudablemente se pudo notar una mejora en los resultados de todo el grupo de estudio debido a las estrategias aprendidas durante las clases.

Los resultados anteriores reflejan que la frecuencia de uso de las estrategias de prelectura, en la muestra tomada en consideración, influye positivamente en la comprensión lectora en italiano, esto demuestra la utilidad de enseñar las estrategias de pre lectura y, por tanto, la importancia de que los alumnos las ejerciten durante las clases o fueras de estas.

Las estrategias de pre lectura ayudan, sin duda, a mejorar la comprensión lectora, pero los alumnos no se muestran particularmente interesados en profundizar su

proceso de aprendizaje. La estrategia que más utilizan es la lectura de familiarización, o sea que identifican el autor del texto, leen el título para darse una idea acerca de lo que se hablará. Las imágenes los ayudan, pero no son esenciales para escoger un texto. Traen a la mente los conocimientos previos acerca del tema a tratar pero lo hacen de manera automática y, cuando tienen que leer textos en italiano, se enfocan en el código del idioma y en las estructuras lingüísticas. No son lectores críticos y, por lo menos parece, leen porque están obligados.

- El objetivo general del trabajo de investigación: identificar la influencia de las estrategias de prelectura en el mejoramiento de la comprensión lectora en textos italianos, queda cumplido al haber demostrado mediante un diseño de tipo mixto (cuasi-experimental y no-experimental) con características exploratorias, correccionales y descriptivas, la mejora de la comprensión lectora cuando se realiza una fase de prelectura en textos italianos.
- Asimismo, se demostró que la aplicación de estrategias de prelectura influye positivamente en la comprensión de lectura en italiano.

6.2. Recomendaciones

Después de haber analizado los resultados de la investigación, surgieron nuevas posibles líneas de investigación que, desde el punto de vista de la investigadora, podrían enriquecer los conocimientos necesarios para mejorar la comprensión de lectura en general y la comprensión de lectura en italiano en específico.

- Realizar un estudio más minucioso acerca del uso de determinadas estrategias de lectura por parte del alumnado en ciclos escolares previos a la universidad.
- Hacer extensivo este trabajo a una muestra más amplia en el Departamento de Italiano del CEI de la FES, Acatlán, UNAM.

- Diseñar materiales que tomen en consideración la fase de la prelectura para lograr una mejora en la comprensión lectora en italiano.
- Elaborar o contextualizar instrumentos para diagnosticar los estilos de enseñanza utilizados por el profesorado que imparte cursos de comprensión de lectura en italiano.
- Como se comprobó que aplicar las estrategias de prelectura influencia positivamente la comprensión de lectura, se sugiere una futura investigación que, mediante el diseño de actividades creativas y novedosas, permita activar estrategias de aprendizaje que se centren en el alumno mismo.
- Realizar una investigación acerca del aprendizaje de la comprensión de lectura en modalidad mixta (presencial y en plataforma), para analizar si mediante las nuevas tecnologías aumenta la motivación, y si se obtiene una mejora en la calidad de la comprensión lectora.

Referencias Bibliográficas

- Acosta Moré, I. (2009). *La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. (trabajo de doctorado). España: Universidad de Granada.
Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/1870914x.pdf>
- Agüero, E., y Govea Piña, L. (2008). Las preguntas previas como estrategia de prelectura en la comprensión de textos descriptivos en inglés. *Revista de Educación Laurus*, 14(28), 315-338. Recuperado, de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111716016.pdf>
- Alba, M. (2005). *Uso de estrategias meta cognitivas de comprensión de la lectura en inglés como lengua extranjera* (Trabajo de Licenciatura). Venezuela: Universidad Experimental Francisco de Miranda.
- B ABEL. Sistema de Administración Escolar del Centro de Enseñanza de Idiomas. Recuperado de http://132.248.180.198/registro_cei/
- Balboni, P. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: UTET.
- Batista, J., Salazar, L., y Febres Cordero, M.E. (2001). Desarrollo de destrezas lectora en L2 desde una perspectiva constructivista. *Revista Omnia*, 7(1-2).
- Biondani, P., Di Feo, G.L. (4 de gennaio de 2012). Mani pulite rinasce. *L'Espresso*, p.62.
- Birello, P. (2011). Non si legge sempre allo stesso modo. Strategie e tipi di lettura, alcuni esempi. (R. M. Ferroni, Ed.) *Habilidade de leitura no contexto universitario*, 37-60. Recuperado el 25 de noviembre de 2014 de <http://www.editorahumanitas.com.br>
- Broca, P. (1861). Clásicos en la historia de la Psicología (C.D., Grenn, Ed.). *Boletín de la Sociedad Anatómica* 6, 330 -357. Recuperado el 12 de octubre de 2014, de <http://psychclassics.yorku.ca/Broca/aphemie.htm>
- Buzzati, D. (1971). I giorni perduti (Vol. *Le notti difficili*). Milano, Italia: Mondadori.
- Cabreras Albert, J.S., Fariñas León, G. (s.f.). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana*. Recuperada de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1090Cabrera.pdf>
- Cáceres Núñez, A.S., Donoso Gonzáles, P.A., y Guzmán González, J.A. (2012). *Comprensión lectora. Significados que le atribuyen las/los docentes al*

- proceso de comprensión lectora en NB2*. (Tesis de licenciatura.).
Universidad de Chile. Recuperado de
http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-caceres_a/pdfAmont/cs-caceres_a.pdf
- Calero, J.L. (2000). Investigación cualitativa y cuantitativa. Problemas no resueltos en los debates actuales. *Rev. Cubana Endocrinol*, 11(3), 192-198.
Recuperado de
http://www.bvs.sld.cu/revistas/end/vol11_3_00/end09300.pdf
- Calvi, M.V. (1999). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano el al revista *Diálogo Hispánico* n. 23. Recuperado de
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_02Calvi.pdf?documentId=0901e72b80e06a6d
- Calvino, I. (1979). *Se una notte d'inverno un viaggiatore* (Vol. La lettura di un libro). Milano, Italia: Mondadori.
- Cansigno Gutiérrez, Y. (2010). *La experiencia de la lectura en lengua extranjera. N.7. Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco*. Recuperado de
http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art06.pdf
- Carrell, P. (1981). Culture-specific schemata in L2, comprehension. (J. H. R. Orem, Ed.) *TESOL/BE Annual Connection*, 123-132.
- Carrell, P., y Eisterhold, J. (s.f.). *Teoria degli schemi e didattica della letteratura in L2*. Recuperado de
http://www.lend.it/italia/images/archiveslend/documenti/archivio_quaderni/CARREL%20Teoria%20degli%20schemi.pdf
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Ciliberti, A. (2000). *Manuale di Glottodidattica*. La Nuova Italia: Firenze.
- CEI. FES Acatlán. (2015). Comisión Interdepartamental de Comprensión de Lectura
- Chiappini, L., De Filippo, N. (2005). *Un giorno in Italia, corso di italiano per stranieri intermedio*. L'italiano per Stranieri, Bonacci editore, Città di Castello (Pg).

- Coyle, Y. (2004). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje inicial de la lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 3, enero 2005. Pp. 147-159. Recuperado de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero3/coyle.pdf
- Contardo, O, (2009). *El cerebro y la lectura: la transición del papel a la pantalla*. Recuperado el 26 de noviembre de 2014 de <http://bibliocorresponsal.wordpress.com/2009/05/17/el-cerebro-y-la-lectura-la-transicion-del-papel-a-la-pantalla>
- Consejo Técnico de la UNAM. Información básica sobre los requisitos de idiomas que fijan los planes de estudio de cada licenciatura y posgrado. UNAM.
- Covadonga López, A., y Seré de Olmos, A. (2001). *La lectura en lengua extranjera: El caso de las lenguas románicas*. Alemania: Buske Verlag.
- Cruz-Oré, D. I. (2013). ¿Qué significan los grados de libertad? *Revista Peruana de Epidemiología*, V.17(2), pp. 1-6. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/epidemiologia/v17_n2/contenido.htm
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lectura*. Mente y Cerebro. Paris, Francia: Editorial Olibo, Jacob. Recuperado de <https://clionauta.wordpress.com/2011/07/06/stanislas-dehaene-las-neuronas-de-la-lectura/>
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector*. Siglo veintiuno. Buenos Aires. Editores Argentina.
- De la Garza Solís, G. (2004) *Elaboración de reactivos de prueba objetiva*. (Material de apoyo para un curso de actualización para profesores) México: Dirección General de Asuntos de Personal Académico UNAM.
- De la Garza Solís, G., y Sadurní d'Acri, G. (2007). *Orizzonti di Lettura. Corso di lettura in italiano 1° livello*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán.
- De la Garza Solís, G., y Sadurní d'Acri, G. (2009). *Orizzonti di lettura. Corso di lettura in italiano. 2° livello*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán.
- De la Garza Solís, G., Sadurní d'Acri, G., y Lascialfare, L. (2013). *Orizzonti di lettura. Corso di lettura in italiano 3° livello*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

- De la Garza Solís, G., Lascialfare, L., Páez Arancibia, V., y Sadurní d'Acari, G. (2014). *Curso de lettura intensivo in Italiano*. México: Material piloto, no publicado.
- De la Garza Solís, G., Lascialfare, L., Páez Arancibia, V., y Sadurní d'Acari, G. (2014). *Curso de italiano comprensión de lectura intensivo modalidad híbrida*. Curso piloto. México: UNAM - FES Acatlán. No publicado.
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Díaz Martínez, J: (1997). El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *ASELE. Acta VIII*. Centro Virtual Cervantes. Pp. 270-280.
- Duarte Huero, A. M. (2000). *Innovación y nuevas tecnologías: Implicaciones para un cambio educativo*. Recuperado de http://uvhm.edu.mx/posgrado/2010prim/file.php/167/Innovacion_y_nuevas_tecnologias.pdf
- Dubois, M. (1991). *El proceso de lectura: De la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.
- Eco, U. (2 de junio de 1991). Perché i libri allungano la vita. *Bustina di Minerva. L'Espresso*. Editorial: Gruppo editoriale L'Espresso. Roma.
- Espinoza Apolinario, U. (s.f.). *Estrategia de prelectura, lectura, pos lectura*. Recuperado el 15 de noviembre de 2014, de <http://es.slideshare.net/SAMIRULISES/estrategias-de-pre-lectura-presentation-747724>
- FES Acatlán. (2015). Oferta educativa. <http://www.acatlan.unam.mx>
- Fresquet, J. (2006). *Karl Wernicke (1848-1904)*. Recuperado el 26 de septiembre de 2014, de <http://www.historiadelamedicina.org/wernicke.html>
- Fuentes Monsálves, L. (2009). Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche. Chile: *Perfiles Educativos*, 31(25), 23-37. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s0185-26982009000300003&script=sci_arttext
- Galperin, P. Y. (1982). *Introducción a la psicología*. Habana, Cuba: Editorial Pueblo y educación .

- García de Díaz, M. (1997). *La estrategia de la inferencia en la comprensión de la lectura en L2*. Venezuela: Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM).
- García, F. (2008). *El cuestionario: Recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. México: Editorial Limusa.
- Gazzaniga, M. (1998). *El pasado de la mente*. México: Editorial Andrés Bello Mexicana.
- Gómez-Martínez, J. L. (1992). *Teoría del ensayo. Segunda edición*. México: UNAM. Recuperado de <http://www.ensayistas.org/critica/ensayo/gomez/ensayo11.htm>
- Goenaga Ortega, V., Carbonó Suárez, R. (2011). *Estilos de aprendizaje y su relación con el desarrollo de la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de undécimo grado de educación media*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://es.slideshare.net/andavipe/estilos-de-aprendizaje-y-su-relacin-con-el-desarrollo-de-la-competencia-comunicativa-lectora-en-los-estudiantes-de-undcimo-grado-de-educacin-media-2>
- González Robles, Rosa Obdulia (Coord). (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior*. México: ANUIES. Hasta el 9 de junio de 2015 en la siguiente liga: <http://asambleaanui.es.iberomx/wp-content/uploads/2013/11/Estudio-EXHALING-6-nov.pdf>
- Goodman, K. S. (1971). Psycholinguistic universals in the reading process. *Journal of Typographic Research* 4(2), 103-110. Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/60e212d5483ee943e09212f30d8091f8/1?pq-origsite=gscholar>
- Goodman, K. (1982). El proceso de la lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. *Siglo XXI, Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura editores*. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=Fk36LAU4ww0C&oi=fnd&pg=PA13&dq=el+proceso+de+lectura+consideraciones+a+trav%C3%A9s+de+la+lenguas+y+del+desarrollo+goodman&ots=xYVMuKeOmD&sig=GUfhXqyjnMtCYnsZAixqLXgWvQA#v=onepage&q=el%20proceso%20de%20lectura%20consideraciones%20a%20trav%C3%A9s%20de%20la%20lenguas%20y%20del%20desarrollo%20goodman&f=false>
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolinguística. *Revista Texto en Contexto*, 2, 78-89.

- Goodman, K. (2003). El aprendizaje y la lectura y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Revista Enunciación*, 8(1), 77-98.
- Gordillo Santofimia, L.M. (2011). *La necesidad de una clase de inglés motivadora*. N. 38. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_38/LOURDES_MARIA_GORDILLO_SANTOFIMIA_01.pdf
- Hernández Ramírez, R. (2012). *Diseño de investigación*. Recuperado de 8 de septiembre 2015 de <http://es.slideshare.net/Spaceeeboy/diseo-de-investigacion-transversal-y-longitudinal>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid, España. Ed. McGraw-HILL/Interamericana de España.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, California: Pergamon Press.
- Krashen, S.D., Terrell T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward California: Alemany Press.
- Lascialfare, L., y Páez Arancibia, V. (2003). *Propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades de producción escrita en el curso de Plan Global de italiano del Centro de Enseñanza de idiomas de la Enep- Acatlán*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Autónoma de México.
- Lascialfare, L., Páez Arancibia, V. (2008). *Il QCER e l'insegnamento dell'italiano L2 ad Acatlán-UNAM, Messico*. (Tesis Master DITALS). Università per Stranieri di Siena (IT.).
- León, A. (2007). Que es la educación. *Revista EDUCERE*, 39(11), 595-604. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20200/2/articulo2.pdf>
- Levi Montalcini, R. (2000). *La galassia della mente*. Portada del libro. Recuperado el 26 de noviembre de 2014, de http://books.google.com.mx/books?id=7tPFuxzzcSwC&pg=PA27&source=gb_s_toc_r&cad=4
- Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México Publicada en el Diario Oficial de la Federación del 6 de enero de 1945. <http://www.dgelu.unam.mx/m2.htm>

- López, B.S., e Hinojosa, E.M. . (2000). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Editorial Trillas.
- López García, J.C. (2014). *Cómo construir Rúbrica o Matrices de Valoración*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/MatrizValoracion.php3>
- Manga, D., y Ramos, F. (2000). El sistema funcional de la lectoescritura en la neuropsicología de Luria. *Congreso Mundial de Lecto-escritura*, Valencia, España, Diciembre. Recuperado el 7 de enero de 2015, de <https://escuelaconcerebro.files.wordpress.com/2012/06/neuropsicologialuria.pdf>
- Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprender, enseñar, evaluar. (2001).
- Monroy Romero, J.A., y Gómez López, B.E. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. V.6. n. 16. Recuperado el 7 de enero de 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1665-75272009000100008&script=sci_arttext
- Novar, J.D. y Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca SA.
- Padrón, E. (2001). *Influencia de las estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora del Inglés con propósitos específicos*. (Tesis de licenciatura). Maracaibo, Venezuela:Universidad del Zulia.
- Panduro Pérez, L. (2009). *Rubrica para evaluar comprensión lectora*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/Lilyan/rubrica-para-evaluar-comprension-lectora-3er-mdulo?related=1>
- Ponzio, A. (2008). *Processi cognitivi e formazioni linguistiche*. Perugia, Italia: Editorial Guerra.
- Prado Brand, M. (2012). *El diario como estrategia de aprendizaje*. Recuperado el 13 de enero de 2015 de <http://www.autonoma.edu.co/blogs/comunidaduamtic/?p=308>
- Puente Ferreras, A., y Ferrando Lucas, M.T. (2000). Cerebro y lectura. *Congreso Mundial de Lecto-escritura*, Valencia, España, Diciembre. Recuperado de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d150.pdf>
- Quintana, H. (2000). *La enseñanza de la comprensión lectora*. Recuperado el 27 de diciembre de 2014, de

<http://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/498/la-ensenanza-de-la-comprension-lectora.html>

Rodríguez, A.N.(2007). LECTURA CRÍTICA Y ESCRITURA SIGNIFICATIVA: Acercamiento didáctico desde la lingüística. *Laurus*, vol. 13, núm. 25, septiembre-diciembre, 2007, pp. 241-262. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111479012.pdf>

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada,España: Editorial Aljibe.

Rodríguez, M., y Sánchez, R. (2004). *Enfoque conceptual y estrategias empleadas por los docentes para desarrollar la inferencia en la lectura en Inglés*. (Tesis de Licenciatura) Venezuela: Falta la universidad.

Rosenblatt, L. (1976). *Literature as exploration*. New York: Modern Language Asso.

Rosenblatt, L. (1978). *The Reader, the text, the poem. The transactional theory of literary work*. Recuperado el 4 de enero de 2015, de <http://didacticadelalenguauno.blogspot.mx/2010/09/el-modelo-transaccional-la-teoria.html>

Rumhart, D. (1984). "Understanding Understanding". En James Flood (Ed.), *Understanding Reading Comprehension*. Newark, Del.: International Reading Association Publications.

Ruiz, G. (2012). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 103-124. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>

Ruiz Garzón, F. (s.f.). *Cómo elaborar una entrevista*. Puerto Rico: Sistema Universitario Ana G. méndezRecuperado de http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/Reserva_Profesores/linna_irizarry_educ_173/como_elaborar_entrevistas.pdf

Ruiz Medina, M. (2011). *Políticas públicas en salud y su impacto en el seguro popular en Culiacán*. (tesis doctoral). Sinaloa: México. Universidad Autónoma de Sinaloa. Recuperado de http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/cualitativo_cuantitativo_mixto.html

- Sáez García, M. (2010). *Taxonomía de habilidades de pensamiento*. Recuperado de <https://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/taxonomiaHabilidadesPensamiento.pdf>.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la Lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: EditorialTrillas.
- Solé, I. (1987). La lectura como transformación del pensamiento. *Canal Lector* Recuperado el 17 de diciembre de 2014, de <http://www.canallector.com/docs/827/>
- Solé, I. (1993). Estrategias de lectura y aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 25-27. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17_04_Sole.pdf
- Tiscali, R. (5 de mayo de 2015). *Saviano torna ad "Amici": "leggere è vivere" e i ragazzi si commuovono*. Recuperado de <http://spettacoli.tiscali.it/articoli/televisione/15/05/05/saviano-ritorno-ad-amici-dostoevskij-flash-mob.html>
- Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le lingue*. Roma, Italia: Carrocci.
- Vega De, M. (1993). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid, España: Editorial Alianza.
- Velásquez Huerta, R. (2007). *Rúbricas de evaluación*. Recuperado el 3 de mayo de 2015 de <http://es.scribd.com/doc/2905226/Rubricas-de-evaluacion#scribd>
- Vygotsky, L.. (1931). *Pensamiento y lenguaje*. Bogotá, Colombia: Editorial Fausto.

ANEXO 1 - OBJETIVOS GENERALES DEL CURSO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN TÉRMINOS DE SISTEMA DE HABILIDADES (PRAGMÁTICA) Y CONOCIMIENTOS (1995)

El egresado del Curso de Comprensión de Lectura en Lenguas Extranjeras que se imparte en el CIE de la ENEP Acatlán debe estar en condiciones de resolver las siguientes tareas:

SISTEMA DE HABILIDADES	SISTEMA DE CONOCIMIENTOS
1. Realizar la lectura silenciosa independiente (de ojeada, familiarización, búsqueda y/o estudio) de textos escritos en lenguas extranjeras, de mediana complejidad estructural y composicional, estructurados fundamentalmente en forma de monólogo y con elementos de narración, descripción y/o razonamiento. CARACTERIZACIÓN DE LOS TEXTOS: noticias, notas periodísticas y artículos en periódicos y revistas de carácter general; textos de divulgación científica de su especialidad y sociopolíticos. 2. Extraer de dichos materiales – y de acuerdo con los propósitos de la lectura emprendida – la información relevante para la satisfacción de sus intereses cognoscitivos generales y/o profesionales específicos mediante la aplicación de:	1. Reconozcan de manera aceptable las normas rítmico-entonativas y de audición-fonación de la lengua extranjera a fin de que el acto de lectura de los textos - Comprendan el significado/sentido de los enunciados leídos como resultado de la interacción de la entonación, el léxico, la morfosintaxis y el contexto; - Puedan realizar su lectura silenciosa corrida. 2. Posean una competencia lingüística adecuada como base orientadora para la lectura, lo que asegurará la debida comprensión de los textos leídos. Ello presupone:

a) Estrategias de pronósticos léxico (establecimiento del significado de la palabras derivadas desconocidas por la significación de sus formantes, por el contexto y/o por el contexto situacional); b) Estrategias de pronóstico de sentido estructural (predicción de la combinatoriedad de las palabras a partir de su semántica) c) Estrategias de pronóstico de sentido (predicción del contenido subsiguiente a partir de la secuencia lógica de exposición de las ideas), y utilizar dicha información para el desempeño de sus actividades de estudio y su futura actividad profesional.	- El dominio de las reglas de conformación de las estructuras sintácticas incluidas en el material del curso, el cual es presentado, sistematizado y generalizado sobre la base del principio de su participación en la expresión de las categorías semántico-funcionales yacente tras la estructura formal; - El dominio de las regularidades del funcionamiento de las estructuras sintácticas a partir del conocimiento de la correlación entre forma y sentido: de las limitaciones estructurales impuestas por el contexto y el significado tipo de modelos oracionales, así como de la correspondencia de las estructuras con determinadas intenciones comunicativas, tareas discursivas y objeto de los propios enunciados.
3. Hacer uso adecuado del diccionario bilingüe cuando no pueda inferir los significados de las palabras o combinaciones de palabras desconocidas de los textos	3. Dominen el léxico activo, suficiente y necesario para la comprensión adecuada de textos referidos a la esfera de los temas cotidianos, así como el pasivo que le sirva de base para comprender adecuadamente textos pertenecientes a los estilos periodístico-publicístico y científico.
4. Realizar una lectura crítica de los textos, lo que presupone: - determinar las intenciones de su(s) autor(es); - definir la posición del autor o autores ante el problema que plantean; - asumir una posición propia ante dicho problema.	4. Dominen el léxico básico denotativo de determinadas realidades nacionalmente específicas del país cuya lengua estudia.

5. Resumir por escrito, en caso de necesidad, las ideas fundamentales expuestas en los textos, de acuerdo con los propósitos de la lectura realizada.	5. Dominen las regularidades básicas de la formación de palabras derivadas mediante afijación y composición. 6. Dominen las tácticas fundamentales de pronóstico estructural y de sentido en la comprensión del significado de las unidades textuales de diferente nivel. 7. Dominen receptivamente los medios fundamentales de enlace lineal de un texto, así como los que sirven a su división formal y de sentido 8. Posean los hábitos que les permitan hallar en el diccionario los significados léxicos contextualmente adecuados de las palabras que buscan.
--	---

ANEXO 2 – TEST DIAGNÓSTICO

Nombre _____

Carrera _____

Caos en el panorama mundial

[Olga Pellicer](#)

2 de agosto de 2014



MÉXICO, D.F. (Proceso).- Pocas veces desde finales de la Segunda Guerra Mundial habían ocurrido al mismo tiempo tantas crisis internacionales como las que se viven hoy: Afganistán, Irak, Siria, Gaza, Ucrania, Centroamérica. Con excepción de las negociaciones sobre el programa nuclear

de Irán, no hay mesas de negociación diplomática para encontrar salidas, no existen líderes que hayan tomado a su cargo la búsqueda de soluciones, no hay instituciones regionales o universales que hayan asumido responsabilidad, no hay hoja de ruta que señale el camino, por lejano que sea, para salir del túnel.

La situación anterior ocurre como resultado de diversos factores. El primero, el debilitamiento de la influencia de Estados Unidos en la política internacional.

Cierto que su presencia militar, cultural y tecnológica está en todas partes. Pero a diferencia de otros momentos, como durante la Guerra de los Balcanes, cuando su voz definió el rumbo a seguir para terminar el conflicto, la Casa Blanca ha perdido liderazgo. Las declaraciones del presidente Obama son titubeantes, dominadas por la convicción –reflejo del ánimo existente entre los estadounidenses– de que deben evitarse mayores compromisos de Estados Unidos en los problemas mundiales.

Como lo señala atinadamente Zbigniew Brzezinski, ex asesor de seguridad nacional del mandatario estadounidense, en entrevista reciente (El País 21/07), “estamos ante un mundo desencuadrado y sin líderes. Estados Unidos tiene que conformarse con intentar reducir, en cooperación con otros países, los riesgos que entrañan los nuevos desequilibrios internacionales”.

Ahora bien, aun esos intentos moderados son infructuosos cuando el margen de maniobra es reducido por circunstancias internas y externas. La polarización de la sociedad estadounidense, acelerada desde la llegada al poder de Obama, tiene el efecto de dificultar la política exterior. Desde la negativa del Congreso a proporcionar fondos para hacer frente a la crisis humanitaria producida por los niños migrantes, hasta los ataques constantes a la negociación diplomática para llegar a un acuerdo con Irán, son ejemplos de la hostilidad en medio de la cual se mueve el presidente Obama. La cercanía de las elecciones intermedias, y, pronto, de las presidenciales, subordina las decisiones en materia de política exterior al efecto que puedan tener en el comportamiento electoral; el cortoplacismo y la irracionalidad son la consecuencia inevitable.

En el ámbito externo, los factores que limitan a Estados Unidos provienen de diversos frentes. En Europa, es difícil lograr una posición unificada ante los problemas de Ucrania dada la dependencia que en esa parte del mundo se tiene de los energéticos provenientes de Rusia. A pesar del dramatismo que acompaña el derribo del avión MH17 con 293 pasajeros, el rápido señalamiento de Obama respecto a las responsabilidades rusas no ha sido secundado por los europeos interesados en no profundizar el conflicto con Rusia; aducen, con razón, que antes de establecer acusaciones es necesario esperar los resultados de una investigación imparcial.



En otros flancos, el afianzamiento de China como un poder económico y político indiscutible que extiende su influencia sobre sus vecinos en Asia, los países árabes, África y América Latina es el hecho que mejor ilustra el fin de la hegemonía de Estados Unidos en el siglo XXI. Convivir con China, encontrar la forma de lograr buenas relaciones diplomáticas y económicas conteniendo, al mismo tiempo, los avances que amenacen abiertamente sus intereses, es una de las tareas más importantes y complejas para el gobierno estadounidense durante los próximos años.

A la situación anterior cabe añadir el reto representado por un líder carismático, ambicioso y deseoso de restablecer las antiguas glorias de la Rusia imperial. El

papel de Putin es enorme en la recomposición de las zonas de influencia de la OTAN, en las negociaciones en curso para manejar el programa nuclear de Irán, en las decisiones sobre el trato al gobierno de Siria, en la fragmentación de Ucrania, entre otros temas. Las políticas destinadas a su aislamiento internacional encabezadas por Estados Unidos y la Unión Europea han sido poco exitosas. Prueba de ello es la gira efectuada recientemente por América Latina, en donde logró objetivos de tipo económico y político que no son despreciables, en particular en Cuba y Brasil.

El fin de la guerra fría abrió una etapa positiva en que los miembros permanentes del Consejo de Seguridad, generalmente encabezados por Estados Unidos, coincidían en desarrollar acciones para el restablecimiento de la paz que tuvieron éxito en diversas regiones de Asia, África y América Latina. Pero esa etapa duró poco. De hecho entró en crisis desde la invasión de Irak por parte de Estados Unidos. Hoy, el ambiente del Consejo de Seguridad recuerda los años de la Guerra Fría. Los miembros permanentes se encuentran divididos: por un lado, Estados Unidos, Francia y Reino Unido; por el otro, China y Rusia. Los problemas más serios están fuera de su agenda. El secretario general de la ONU se ha retraído, haciendo llamamientos muy tibios, aun en situaciones tan graves como los bombardeos de Israel contra Gaza que han producido la muerte de más de 500 civiles inocentes.

Si a todo lo anterior agregamos el efecto de las nuevas tecnologías de la información sobre las relaciones internacionales, los nuevos peligros y las amenazas a la estabilidad –como pueden ser los ataques cibernéticos, el deterioro del medio ambiente y la cascada de conflictos que se ha precipitado durante los últimos meses– provocan una gran perplejidad. ¿Cómo será el futuro de la paz y la seguridad internacionales dentro de la situación caótica que hoy se vive?

<http://www.proceso.com.mx/?p=378593>

Lee el artículo y elige la opción correcta.

- 1. Según tú ¿a qué se refiere el título “Caos en el panorama mundial”?**
 - a) Crisis energética
 - b) Crisis política
 - c) Crisis social
- 2. ¿Cuál es la idea principal del primer párrafo?**
 - a) El mundo está cercano a una Tercera Guerra Mundial
 - b) Se buscan salidas con acciones diplomáticas
 - c) No se ve una solución al caos de la situación internacional
- 3. En el segundo párrafo la periodista hace una análisis del “por qué” de la situación actual y explica que se debe a la:**
 - a) Influencia militar de los Estados Unidos en la política internacional
 - b) Determinación del presidente Obama en la política internacional
 - c) Debilidad de la influencia de los Estados Unidos en el panorama político internacional
- 4. El análisis de Zbigniew Brzezinski nos sugiere que:**
 - a) La debilidad de los líderes se refleja en un desequilibrio de los poderes políticos
 - b) Estados Unidos debe intentar reducir los desequilibrios mundiales cooperando con otros países
 - c) Estados Unidos debe retomar un papel central para equilibrar la situación mundial
- 5. ¿Cuáles son las causas, según la periodista, de la debilidad de los Estados Unidos en la política internacional?**
 - a) El congreso niega la inversión de dinero para solucionar las crisis internacionales y el presidente se preocupa de la cercanía de las elecciones intermedias
 - b) El congreso prefiere invertir dinero para resolver los problemas de los migrantes y el presidente se preocupa de la cercanía de las elecciones intermedias
 - c) El congreso ve la posibilidad de llegar a un acuerdo para resolver la crisis con Irán y no quiere invertir más dinero para resolver otras crisis internacionales
- 6. ¿Por qué los países europeos no son un aliado confiable para los Estados Unidos?**
 - a) Apoyan Rusia en la crisis de Ucrania
 - b) No toman partido porque su posición no es unitaria
 - c) No quieren tomar una posición clara porque dependen de los energéticos rusos

7. **¿Cuál es el hecho que determina la hegemonía de Estados Unidos en la política internacional?**
- a) La resurrección de China como poder económico
 - b) La resurrección de China como liderazgo político
 - c) La resurrección de China como diplomacia en la crisis mundial
8. **¿Qué papel juega, según la periodista, el presidente Putin en la política mundial?**
- a) Quiere extender los dominios territoriales rusos
 - b) Quiere recomponer la influencia de Rusia en la política internacional
 - c) Quiere restablecer las antiguas glorias zaristas
9. **¿Actualmente cómo es el ambiente que prevalece en el Consejo de Seguridad?**
- a) Un ambiente similar al periodo de la guerra fría
 - b) Un ambiente unido en la toma de decisiones políticas internacionales
 - c) Un ambiente enérgico cuando debe hacer llamamientos a los países fuera de control
10. **¿Qué otras amenazas, según la periodista, desestabilizan a la política mundial?**
- a) La poca eficacia de la diplomacia internacional para terminar con las guerras actuales
 - b) Las nuevas tecnologías al servicio del poder político
 - c) La diferencia económica entre los países dominantes y los países del tercer mundo

Redacta un breve resumen del texto que acabas de leer. Debes tomar en consideración sólo las ideas que te parecen centrales para explicar el punto de vista de la periodista.

ANEXO 3 – PRE-PRUEBA

Lo sfruttamento minorile

NOTA:

EL TEXTO SE DIVIDE EN TRES PARTES, CADA EJERCICIO CORRESPONDE A UNA DE ESTAS PARTES QUE SE PRESENTAN EN ORDEN.

I. ESCRIBE SOBRE LA LÍNEA LA LETRA “C” SI LA INFORMACIÓN DEL REACTIVO CORRESPONDE AL TEXTO O LAS LETRAS “NC” SI NO CORRESPONDE.

1. La explotación infantil es exclusiva de ciertos países, sobre todo subdesarrollados. ____
2. Las violencias física, psicológica y sexual se presentan en el ámbito familiar o social. ____
3. Las violencias psicológica y sexual son menos evidentes que la física. ____
4. Los explotadores pertenecen, sobre todo, al ámbito familiar. ____
5. Los explotadores usan a los niños para trabajos domésticos o familiares en detrimento de su educación. ____
6. Los soldados, en el ámbito militar, también abusan de los niños. ____
7. Los soldados enseñan a los niños a combatir y a matar poniendo en peligro sus vidas. ____
8. La violencia psicológica es tan significativa como la violencia física y la sexual. ____
9. Las agresiones verbales son parte de la violencia psicológica. ____
10. El tráfico de videos pedo-pornográficos con fines comerciales es la única causa de la violencia sexual. ____

**II. RELACIONA LAS SIGUIENTES COLUMNAS ESCRIBIENDO EN EL PARÉNTESIS EL NÚMERO QUE CORRESPONDE A CADA INFORMACIÓN.
ATENCIÓN: ALGUNOS NÚMEROS SE REPITEN Y OTROS NO NECESARIAMENTE SE RELACIONAN.**

- | | |
|---|--|
| 1. El derecho a expresar la propia opinión | () aprendieron a escuchar a los menores involucrados en los trabajos. |
| 2. Los llamados y las intervenciones de las organizaciones humanitarias | () constituyen un problema de los más graves de la actualidad. |
| 3. Desde la Antigua Grecia hasta Roma, | () obliga a los Estados signatarios a uniformar sus normas de derecho interno. |
| 4. Tanto las crónicas de hoy como las de ayer | () permite a los niños participar en las decisiones que les competen. |
| 5. Las Naciones Unidas y la UNICEF | () define los derechos de los niños. |
| 6. Desde el Medievo hasta el siglo XIX | () tratan de contener la explotación infantil |
| 7. La explotación de la mano de obra infantil | () permite a los niños ser “los autores de su propia vida” |
| 8. La Convención sobre los derechos de los niños, | () muestran a menores en condiciones de guerra, hambre y desesperación. |
| 9. La sensibilización respecto to a este argumento | () obliga a los Estados signatarios a realizar todas las acciones necesarias para asistir a los padres y a las instituciones en el cumplimiento de sus obligaciones respecto a los menores. |
| 10. Las raíces de la explotación infantil, | () muestran a menores sometidos a condiciones de trabajos forzados o crueldad inaudita |

III. RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

1. ¿Cómo se define, en la tercera parte del texto, la explotación infantil?

2. ¿Qué significa que los niños sean vendidos por las propias familias a los empleadores?

a) _____

b) _____

3. ¿Qué está obligado a hacer el ejército de los niños junto con el ejército verdadero y propio?

4. ¿Cuál es la situación en Italia respecto a este problema?

5. ¿Por qué los pequeños trabajadores a veces se rebelan?

TEXTO

Lo sfruttamento minorile non è un fenomeno recente: esiste da sempre ed è presente ovunque, in paesi sottosviluppati e in paesi sviluppati: Africa, America Latina, India, Cina, Corea, ma anche Europa e Stati Uniti.

250 milioni di bambini nel mondo subiscono in ambito familiare o sociale violenze fisiche, psicologiche e sessuali. Le violenze fisiche sono quelle più evidenti: lividi, bruciature, fratture; gli sfruttatori appartengono per lo più all'ambito familiare, e usano i bambini per lavori domestici o familiari, a discapito della loro educazione.

I bambini vengono utilizzati anche in ambito militare, reclutati come soldati che rischiano ogni giorno la vita per combattere nelle guerre, imparando ad uccidere.

Le violenze psicologiche sono quelle meno evidenti, ma non meno significative: il bambino a causa di aggressioni verbali si sentirà inferiore al suo reale valore, sia fisicamente che caratterialmente.

Le violenze sessuali sono considerate le più traumatizzanti, attuate in ambito familiare o sociale, spesso per traffico di video pedo-pornografici per fini commerciali. Essi rischiano pericolosamente problemi di salute a causa di malattie sessualmente trasmissibili o gravidanze indesiderate.

(<http://doc.studenti.it/tesina/multidisciplinare/5/sfruttamentominorile.html>)

Cronache di oggi, come quelle di ieri, mostrano continuamente minori in luoghi di guerra, di fame, di disperazione o utilizzati in lavori faticosi e sotto posti ad inaudite crudeltà nonostante gli appelli e gli interventi delle organizzazioni umanitarie che tentano di arginare questa tragedia.

Lo sfruttamento di mano d'opera infantile è un problema, le cui radici, si estendono per secoli. Dalla Grecia a Roma (sottoforma di servitù di palazzo), dal Medioevo all'Ottocento (prima come plebe, poi come operai), fino ad arrivare ai giorni nostri e costituire un problema, dei più gravi, di attualità.

La sensibilizzazione, riguardante quest'argomento, sfocia nella Convenzione sui diritti dell'infanzia, approvata nel 1989 dalle Nazioni Unite, ed entrata in vigore l'anno seguente.

Questa obbliga gli Stati che l'hanno ratificata a uniformare le norme di diritto interno a quelle della Convenzione e ad attuare tutti i provvedimenti necessari ad assistere i genitori e le istituzioni nell'adempimento dei loro obblighi nei confronti dei minori.

Questo "patto", partendo dalla definizione di bambino (tutti gli individui di età inferiore ai 18 anni), arriva a definirne i diritti (diritto di vita, diritto alla salute, diritto ad esprimere la propria opinione, diritto all'informazione...).

In particolare, il diritto ad esprimere la propria opinione (art. 12), consente, ai bambini ed ai ragazzi, di essere «gli autori della propria vita» quindi, di partecipare alle decisioni che li riguardano.

Per stilare quest'articolo, le Nazioni Unite e l'UNICEF, hanno imparato ad ascoltare i minori coinvolti nei lavori e, proprio grazie a questo, sono giunti anche ad una distinzione che si può riassumere con *child labour* e *child work*.

([http://doc.studenti.it/tema/italiano/sfruttamentolavoro minorile.html](http://doc.studenti.it/tema/italiano/sfruttamentolavoro%20minorile.html))

In tutto il Mondo esiste lo sfruttamento minorile. Parlando di sfruttamento minorile si pensa al lavoro in nero che bambini ancora piccoli sono costretti a fare per saldare debiti o per portare a casa qualche soldo. Spesso i bambini sono venduti dalle proprie famiglie a datori di lavori ma lo sfruttamento minorile non significa solo far lavorare in fabbriche, bambini ancora piccoli, ma anche farli arruolare nell'esercito.

L'esercito di bambini (baby boom) assieme all'esercito vero e proprio, deve partecipare alla guerra, nel caso in cui questa dovesse scoppiare.

Nel lavoro minorile sono impiegati più di trecento milioni di bambini nel mondo, dei quali trecentomila in Italia, paese che, per questo triste primato, si colloca nelle prime posizioni europee superato solo dal Portogallo e dall'Albania. Molti bambini sono mandati dalle proprie famiglie a lavorare in nero per guadagnare qualche soldo in più da portare a casa.

A volte i soprusi, che subiscono i bambini sono intollerabili e spingono i piccoli lavoratori a ribellarsi. Una ribellione molto significativa è stata quella del dodicenne pakistano Iqbal Masih, morto il 16 aprile 1995. Ed è anche per questo che nella storia mondiale si è spesso cercato di creare leggi per tutelare i bambini lavoratori. <http://doc.studenti.it/appunti/ricerche/sfruttamentominorile.html>

ANEXO 4 - PRE-PRUEBA

LIBRO DE CÓDIGO

VARIABLE	ÍTEM	CATEGORÍAS	CÓDIGOS	COLUMNAS
Preguntas SI/NO	Frase 1 (explotación infantil)	Nivel medio	4	1
	Frase 2 (violencias en el ámbito familiar)	Nivel superficial	2	2
	Frase 3 (la violencia psicológica y sexual)	Nivel superficial	2	3
	Frase 4 (los explotadores son familiares)	Nivel superficial	2	4
	Frase 5 (los explotadores usan los niños para trabajos domésticos)	Nivel superficial	2	5
	Frase 6 (los soldados abusan de los niños)	Nivel profundo	6	6
	Frase 7 (los soldados enseñan a los niños a matar)	Nivel superficial	2	7
	Frase 8 (la violencia psicológica es tan significativa como la física)	Nivel medio	4	8
	Frase 9 (las agresiones verbales son parte de la violencia)	Nivel medio	4	9
	Frase 10 (el tráfico de videos porno es la única causa de violencia)	Nivel superficial	2	10
relación de columna	Frase 11 (derecho de expresar la propia opinión)	Nivel medio	4	11
	Frase 12 (las intervenciones de las organizaciones internacionales)	Nivel medio	4	12
	Frase 13 (desde la antigua Grecia hasta Roma)	Nivel medio	4	13
	Frase 14 (crónicas de hoy y de ayer)	Nivel medio	4	14
	Frase 15 (las Naciones Unidas y la UNICEF)	Nivel medio	4	15
	Frase 16 (desde el medioevo hasta el siglo XIX)	Nivel medio	4	16
	Frase 17 (la explotación de mano de obra infantil)	Nivel medio	4	17
	Frase 18 (convención sobre los derechos de los niños)	Nivel medio	4	18
	Frase 19 (sensibilización)	Nivel medio	4	19
	Frase 20 (las raíces de la explotación infantil)	Nivel medio	4	20
Preguntas abiertas	Frase 21 (como se define la explotación infantil)	Nivel profundo	6	21
	Frase 22 (niños vendidos por la propia familia)	Nivel profundo	6	22

	Frase 23 (la tarea de los niños en el ejército regular)	Nivel profundo	6	23
	Frase 24 (situación de Italia)	Nivel profundo	6	24
	Frase 25 (por qué los niños se rebelan)	Nivel profundo	6	25

ANEXO 5 – PRIMER TRATAMIENTO

NOMBRE _____

CARRERA _____

I. La música es importante para expresar emociones.

¿Acostumbras escuchar música? _____

¿Qué música escuchas? _____

¿En qué momentos? _____

¿Qué emociones te transmite? _____

II. Con base en el título, subtítulo y las imágenes ¿cuál supones que será el contenido del texto?

III. Anticipa los puntos específicos del contenido que piensas encontrar en el texto

IV. Revisa de manera rápida el texto y trata de identificar el vocabulario que te permitió predecir el contenido.

V. Según tú, ¿para qué tipo de trabajo investigativo se podría elegir este texto? Escoge entre las siguientes opciones (puedes escoger más de una). Recuerda que el primer paso es reflexionar sobre lo que sabes acerca del tema y lo que necesitas investigar.

- En tu tesis vas a dedicar un capítulo a la música y su influencia en el desarrollo de los jóvenes.
- En tu carrera te están pidiendo analizar la influencia de la música en el desarrollo humano.
- Estudias psicolingüística y tienes que presentar un trabajo sobre los lazos que existen entre la música y el lenguaje humano.
- Tienes la idea de escribir un artículo que hable de las diferencias del desarrollo entre humanos y simios y te gustaría hablar de las diferentes sensibilidades cerca la música.

- Debes escribir un ensayo sobre los aspectos musicales de las diferentes culturas y estás buscando un texto que te explique las diferencias entre las tipologías musicales existentes.

VI. Ahora leerás detalladamente el contenido para verificar si corresponde a las expectativas que te habías planteado

Ahora estás listo para leer y comprender el texto



UN PIACERE TUTTO UMANO¹

Gli scienziati ora sono sicuri: la música piace solo agli umani ed è percepita allo stesso modo dal cervello di tutti i popoli e di ogni cultura.

1)



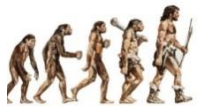
La musica è davvero la colonna sonora della nostra vita. Nel 2003, a un gruppo di volontari della Keele University, Gran Bretagna, venne chiesto, sette volte al giorno per parecchi giorni, che cosa stessero facendo in un determinato momento. La maggior parte di loro rispondeva che stava ascoltando musica: per scelta o perché si trovavano in ambienti con sottofondo sonoro, come un centro commerciale. Di certo, il piacere della musica è stato sviluppato soltanto dalla specie umana, come dimostra uno studio presentato quest'anno al congresso di Lipsia *Le neuroscienze e la musica*, organizzato dalla Fondazione Mariani di Milano, che si occupa della ricerca neurologica ed è un punto di riferimento per gli studi sui rapporti tra musica e cervello. Secondo la ricerca, condotta da Josh McDermott del Mit di Boston, la

¹ Tratto da: Quark (2006). *Un piacere tutto umano*. N°60, p. 80-81.

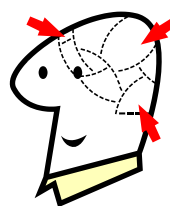
musica lascia indifferenti le scimmie, la cui storia evolutiva si è separata da quella umana circa 48 milioni di anni fa. Le scimmie non hanno dimostrato di preferire un accordo consonante, cioè suonato bene, a uno disonante. Mentre i volontari umani hanno una netta preferenza per l'accordo gradevole. Ancora, le scimmie preferiscono una ninna-nanna alla musica elettronica, ma tra la ninna-nanna e il silenzio scelgono quest'ultimo. Al contrario i bambini di pochi mesi già dimostrano una preferenza innata per certi tipi di suoni e accordi, come evidenza un altro studio presentato a Lipsia dall'Università McMaster, Canada.



2)

Insomma si conferma, in modo indiretto l'ipotesi che la capacità di apprezzare la musica faccia parte del percorso evolutivo umano. Ma a che cosa serve, gli scienziati non lo sanno. E si dividono su tre ipotesi. Chi  sostiene che sia legata alla sopravvivenza della specie, permettendo la comunicazione durante la caccia o la segnalazione a distanza di un pericolo. Chi la considera un veicolo di coesione sociale, che deriva dal suonare in gruppo o dalla condivisione di emozioni durante l'ascolto. Per altri, invece, è un "lusso culturale", senza ragioni evolutive.

3)



"Le ricerche hanno dimostrato che il cervello umano distingue un suono come la musica, indipendentemente dalla popolazione e dalla cultura" osserva Giuliano Avanzini, direttore di ricerca all'Istituto Nazionale di Neurologia Carlo Besta di Milano e appassionato musicista. "Ma questi studi hanno un limite". La maggior parte del materiale utilizzato negli esperimenti appartiene alla musica classica occidentale, dal Barocco a inizio '900. "Rischiamo di farsi travolgere da un pregiudizio culturale e di considerare universale la cultura occidentale. La nostra musica non è naturale, ma frutto di una convenzione. Esistono sistemi musicali diversi, dai raga indiani alle avanguardie del '900, che impiegano convenzioni diverse. Come per il linguaggio". C'è dunque un parallelismo tra musica e linguaggio. "È un legame interessante che va approfondito", continua il ricercatore, "Durante l'ascolto di un brano musicale nel

cervello si attivano i centri della parola. Ma è possibile che questo coinvolgimento vada ridimensionato, perché ben poche attività umane non hanno attinenza con il linguaggio”. Restano però innegabili similitudini tra la sintassi linguistica e quella musicale: note come lettere, parole e frasi. “Esistono sostanziali differenze. Un brano musicale è caratterizzato da tensioni e rilassamenti che organizzano il tempo. Anche se si rallenta o si accelera l’esecuzione, i rapporti interni restano invariati. Nel linguaggio c’è meno rigidità. Ed è proprio questa differenza a dare valore allo studio della musica in neurología. Le funzioni linguistiche sono state studiate a fondo. Quelle musicali meno, perché pochi scienziati hanno una cultura di questo tipo”.

i. A continuación se ofrecen algunos subtítulos en español para cada uno de los bloques de información del texto, escribe en la línea correspondiente el que considera adecuado

- 1- Existen varios paralelismos entre la música y el lenguaje.
- 2- Los humanos son los únicos seres del reino animal que aprecian la música.
- 3- La apreciación musical es uno de los elementos que contribuyen al desarrollo humano.

ii. Indica si los siguientes enunciados corresponden o no al contenido del texto

Pregunta	SÍ	NO
A. Cada cultura percibe la música de manera diferente		
B. Los simios aprecian la música como los humanos		
C. Los bebés demuestran apreciar algunos sonidos en particular		
D. Los científicos no están de acuerdo sobre el “por qué” los humanos escuchan la música		
E. La música occidental es la consecuencia de convenciones culturales		
F. Se debe profundizar la investigación acerca de las relaciones entre la música y el lenguaje		

iii. Relaciona las siguientes preguntas con la respuesta correcta. Quién dijo qué

INVESTIGACIÓN	RESULTADOS	
1) Josh McDermott	a) Los niños después de pocos meses de haber nacido demuestran preferir algunos sonidos	
2) Universidad McMaster, Canada	b) En todas las culturas el cerebro humano discrimina el sonido musical	
3) Giuliano Avanzini, director de investigación del Instituto Nacional de Neurología	c) Los humanos son los únicos en el reino animal que aprecian la música	

iv. Escribe cuales son las hipótesis que los científicos formulan para aclarar por qué los humanos aprecian la música:

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____

v. Selecciona la opción que completa mejor cada cuestión

PREGUNTA	OPCIONES
1. La mayoría de un grupo de voluntarios de la Keele University	a) Escuchando música

contestó que en aquel momento estaba	b) Comprando en un centro comercial c) Escuchando amigos en un centro comercial
2. El congreso de <i>Le neuroscienze e la musica</i> tiene lugar en	a) Milán b) Lipsia c) Boston
3. Los simios prefieren	a) La música electrónica b) Música para arrullar c) El silencio
4. A qué institución pertenece el científico que afirma que los simios son indiferentes a la música	a) Fondazione Mariani di Milano b) Mit di Boston c) Keele University
5. Según Giuliano Avanzini existe el riesgo que los resultados de las investigaciones pueden estar sesgados por	a) Prejuicios culturales b) Discriminaciones raciales c) Confusión de lenguaje

ANEXO 6 - PRIMER TRATAMIENTO

LIBRO DE CÓDIGO

VARIABLE	ÍTEM	CATEGORÍAS	CÓDIGOS	COLUMNAS
Comprensión profunda	Frase 1 (poner el título al apartado)	Nivel profundo	9	1
	Frase 2 (poner el título al apartado)	Nivel profundo	9	2
	Frase 3 (poner el título al apartado)	Nivel profundo	9	3
Preguntas SI/NO	Frase 4 (música y cultura)	Nivel medio	5	4
	Frase 5 (los simios y la música)	Nivel superficial	3	5
	Frase 6 (los bebés y la música)	Nivel superficial	3	6
	Frase 7 (por qué los humanos escuchan música)	Nivel profundo	9	7
	Frase 8 (música occidental y convenciones culturales)	Nivel superficial	3	8
	Frase 9 (investigación y música)	Nivel superficial	3	9
Relación columnas	Frase 10 (afirmaciones de Josh MaDermott)	Nivel medio	5	10
	Frase 11 (Universidad McMaster, Canada)	Nivel medio	5	11
	Frase 12 (Afirmaciones de Giuliano Avanzini)	Nivel medio	5	12

Rastreo de informaciones	Frase 13 (música y supervivencia de la especie)	Nivel superficial	3	13
	Frase 14 (música como vehículo de comunicación social)	Nivel superficial	3	14
	Frase 15 (música como lujo cultural)	Nivel superficial	3	15
Elección múltiple	Frase 16 (escuchando música en un centro comercial)	Nivel superficial	3	16
	Frase 17 (congreso en Lipsia)	Nivel medio	5	17
	Frase 18 (los simios prefieren el silencio)	Nivel superficial	3	18
	Frase 19 (institución de Mit Boston)	Nivel superficial	3	19
	Frase 20 (riesgos de sesgos por prejuicios culturales)	Nivel profundo	9	20

Nivel profundo: 5 preguntas 9X5= 45 puntos
 Nivel medio: 5 preguntas 5X5= 25 puntos
 Nivel superficial: 10 preguntas 3X10= 30 puntos

ANEXO 7 - SEGUNDO TRATAMIENTO

NOMBRE _____

CARRERA _____

- I. Revisa de manera rápida el texto “*Cambiamento climatico, salute a rischio*”, trata de identificar la idea central del texto y escríbela detalladamente

- II. ¿Cuáles palabras te ayudaron a identificar la idea central?

- III. Antes de leer “*Cambiamento climatico, salute a rischio*” en la siguiente tabla aparecen los subtítulos de los apartados que componen el texto. Después de haber leído el texto, marca en las últimas columnas cuánto coincidieron tus expectativas con el contenido real del texto.

Apartados /anticipación	Ideas principales	¿cuánto coinciden?		
		Mucho 3	Poco 2	Nada 1
Un pianeta in pericolo: i danni alla salute				
Diminuisce il valore nutritivo degli alimenti				
Un'azione collettiva globale				

IV. Después de una rápida lectura ¿cuál es, según tú, la postura del autor respecto al tema?

GLOSARIO:

veicolate= trasmitidas

in atto = en curso

connesse=relacionadas, vinculadas

vettori = vectores

polline=polen

resa = rendimiento

approcci=enfoques

gas serra = los gases del efecto

invernadero

mettere in campo = poner en el ámbito

invertire la rotta = cambiar ruta

Cambiamento climatico, salute a rischio

Tra le conseguenze delle mutazioni del clima in atto c'è un aumento di alcune patologie, tra cui le malattie cardiovascolari e respiratorie e il rischio di maggior diffusione di malattie infettive veicolate dagli insetti. Ecco perché la medicina si unisce a chi chiede che il tema diventi priorità globale

di Maurizio Bifulco (Presidente della Facoltà di Farmacia e Medicina dell'Università di Salerno)

ottobre 2014

28



Alluvioni devastanti, fenomeni di siccità estrema, espansione termica degli oceani e scioglimento dei ghiacciai con conseguente acidificazione ed innalzamento anomalo del livello dei mari: sono questi alcuni dei disastri naturali, testimoni indiscussi di un cambiamento climatico in atto di proporzioni enormi che sta

interessando tutto il mondo, insieme alla nostra percezione consapevole quotidiana.

La variabilità delle condizioni climatiche è originata, secondo quanto mostrato nell'ultimo rapporto dell'Intergovernmental **Panel on Climate Change** (Gruppo intergovernativo di esperti sul cambiamento climatico, IPCC), da un progressivo riscaldamento globale, pari a circa 0,50°C negli ultimi 50 anni, registrato per effetto dell'intensificazione delle attività umane, principalmente connesse alla deforestazione tropicale ed allo sfruttamento di combustibili fossili. A contribuire in maniera decisiva, l'**incremento delle emissioni di gas serra**, capaci di intrappolare il calore nella bassa atmosfera (2,2 % all'anno, negli ultimi dieci anni).

Un pianeta in pericolo: i danni alla salute

La diagnosi è di "un pianeta in pericolo": il cambiamento climatico è in grado non solo di alterare definitivamente l'equilibrio dell'ambiente, ma rischia, soprattutto, di minare la salute dell'ecosistema terrestre nel suo complesso, con conseguenze, anche marcate, sulla salute umana. Le influenze sulla salute dell'uomo possono

agire direttamente (stress da calore, alluvioni e tempeste) o indirettamente, tramite l'alterazione della distribuzione geografica di alcuni insetti vettori di malattie, in particolare mosche e zanzare, di agenti patogeni veicolati dall'acqua e dagli alimenti, e dalla mancanza di disponibilità di acqua potabile e dall'inquinamento atmosferico.

L'innalzamento della temperatura terrestre e la massiccia produzione di anidride carbonica alterano, inoltre, l'abbondanza in circolo e la stagionalità del polline e di altri allergeni, responsabili delle patologie respiratorie più comuni quali asma, rinite, congiuntivite, ma in primo luogo, la quantità di ozono a livello del suolo ed i livelli di particolato generato dallo scarico di motori diesel, dal fumo degli incendi boschivi, dalle attività industriali e di trasporto, che, secondo l'**Organizzazione Mondiale della Sanità** (OMS), costituiscono la causa di sette milioni di morti premature solo nel 2012.

Diminuisce il valore nutritivo degli alimenti

La riduzione della produzione globale di cibo per una diminuita resa delle colture e del valore nutritivo degli alimenti genera fenomeni diffusi di malnutrizione, accompagnati da severi disturbi di salute mentale, quali disordine post-traumatico da stress e depressione. Una vera e propria “catastrofe”, come riportato in un Editoriale della prestigiosa rivista scientifica medica Lancet. “I cambiamenti climatici sono la più grande minaccia globale nei confronti della salute del 21° secolo”, di cui l'uomo è, allo stesso tempo, artefice e vittima quasi inconsapevole. Secondo una rilevazione recente, infatti, solo i due terzi della popolazione degli Stati Uniti riconosce il cambiamento climatico, pur giudicandolo una questione di scarsa priorità; di questi, appena i due terzi ammettono la responsabilità umana.

A fine Agosto, a Ginevra si è discusso, nel corso della prima conferenza mondiale dell'OMS sui cambiamenti climatici e della salute, di un nuovo piano di interventi per rafforzare le politiche di contenimento climatico e di promozione della salute pubblica, allo scopo di garantire uno sviluppo ed una crescita globale sostenibile. Intanto c'è una grande mobilitazione popolare: il 21 settembre scorso, si è svolta la **People's Climate March**, oltre 3 mila manifestazioni in 166 Paesi, nell'ambito della Giornata mondiale di mobilitazione contro il cambiamento climatico, con più di 300.000 persone riunite solo nella città di New York, per chiedere ai capi di Stato e di governo, in vista del **Climate Summit all'ONU**, di prendere impegni contro i gas serra.

Le proposte messe in campo nel tentativo di proteggere l'ambiente e la salute pubblica sono quindi molteplici ma possono racchiudersi, essenzialmente, in due approcci: un primo, di prevenzione primaria, con azioni tese a “mitigare” le emissioni di gas serra ed un secondo, di prevenzione secondaria, per anticipare o limitare le conseguenze sulla salute pubblica attraverso, tra gli altri, il miglioramento delle infrastrutture e campagne di corretta informazione.

Un'azione collettiva globale

“Quanto prima agiremo, tanto più alti saranno i benefici che ne trarremo e tanto più bassi i costi che dovremo sostenere”, sostiene Marc Danzon, direttore regionale dell'OMS Europa, “bisogna fare presto perché la misura del rischio cresce con il crescere dei ritardi nella reazione”. Come sostiene Al Gore, “Abbiamo tutto quello che ci serve per iniziare, tranne forse la volontà politica, ma la volontà politica è una risorsa rinnovabile”.

Ma bisogna dire che molto, anzi moltissimo dipenderà dalle scelte individuali di ciascuno di noi. L'uso sicuro del trasporto pubblico come alternativa al mezzo privato, il controllo dei consumi domestici, la promozione di una coscienza ambientale rappresentano strumenti alla portata di tutti per ridurre le emissioni nocive e contribuire, su piccola scala, al miglioramento delle condizioni di salute generali. La sostenibilità ci appartiene: non è solo una questione di governo, né un concetto astratto: è o deve diventare, prima di tutto, un nostro stile di vita. Ci vuole quindi un'effettiva inversione di rotta per un futuro possibile ma sostenibile, prima che l'intero pianeta si trasformi inesorabilmente in un posto invivibile e, come profetizza l'astrofisico Stephen Hawking, ci si ritrovi costretti a trasferirsi tra 100 anni su un altro pianeta...

adattato da:

http://espresso.repubblica.it/visioni/scienze/2014/10/28/news/cambiamento-climatico-quanto-e-a-rischio-la-salute-1.185764?ref=HEF_RULLO

- I. Indica si las siguientes afirmaciones corresponden (S) o no (N) con el contenido del texto. (Valor 10 pts. 1 c/u)

Afirmaciones	SI	NO
1. El cambio climático favorece: a) el aumento de las enfermedades		
b) la desaparición de algunos insectos		
3. Panel on Climate Change afirma que el cambio climático se debe al aumento de la temperatura		
4. La salud del ecosistema terrestre está en peligro debido al cambio climático		
5. Las enfermedades como el asma, la rinitis, etcétera. están desapareciendo		
6. El cambio climático afecta los cultivos y el valor nutricional de los alimentos		
7. La mayoría de los estadounidenses está consciente de los peligros del cambio climático		
8. En Ginebra se discutió sobre las acciones políticas para un crecimiento sostenible		
9. El uso del transporte público es el medio para disminuir el efecto invernadero		
10. El astrofísico Stephen Hawking prevé que en el futuro la humanidad se mudará a otro planeta		

- II. Responde brevemente en español las siguientes preguntas relativas al texto. (Valor 70 pts. 7 c/u).

1- ¿Cuáles son los desastres naturales que tienen lugar como consecuencia del cambio de clima?

2- ¿Cuál es la causa del cambio climático?

3- Además de alterar el equilibrio del medioambiente ¿qué provoca el cambio climático?

4- ¿Cómo repercute el cambio climático en la salud?

5- ¿Por qué se generan fenómenos de mal nutrición y enfermedades mentales?

6- ¿Cuál es la verdadera catástrofe que menciona la revista médica *Lancet* y a quién los provoca?

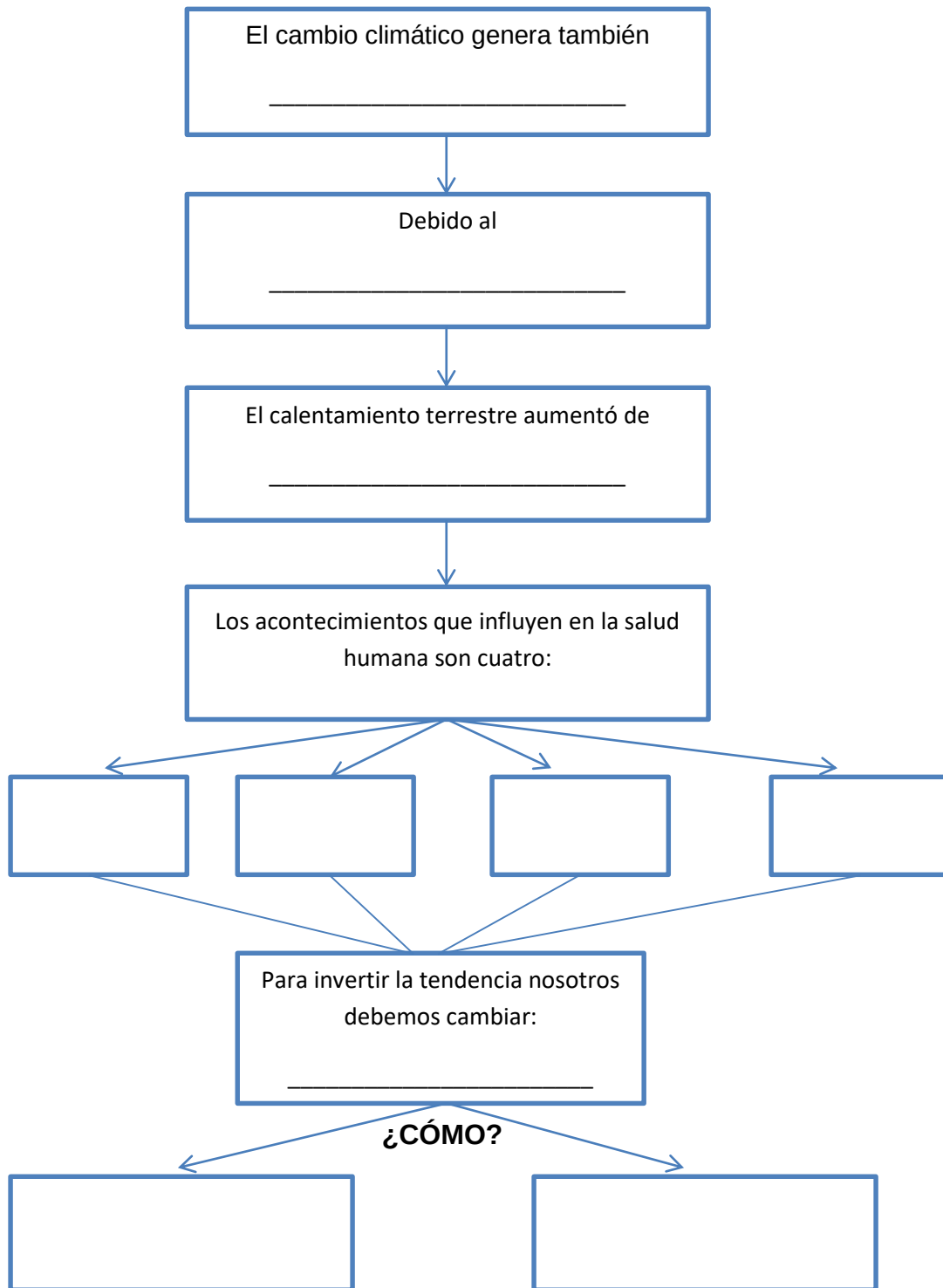
7- ¿Por qué el 21 de septiembre del 2014 es una fecha importante?

8- ¿Cuáles son los dos enfoques propuestos para proteger el ambiente?

9- ¿Qué comenta Marc Danzon sobre el cambio climático?

10- Y ¿qué comenta Al Gore?

III. Completa el esquema con las informaciones requeridas. (Valor 20 pts. 2 c/u).



ANEXO 8 - SEGUNDO TRATAMIENTO
LIBRO DE CÓDIGO

VARIABLE	ÍTEM	CATEGORÍAS	CÓDIGOS	COLUMNAS
Preguntas SI/NO	Frase 1 (cambio climático = aumento enfermedades)	Nivel medio	3	1
	Frase 2 (cambio climático = desaparición de insectos)	Nivel medio	3	2
	Frase 3 (cambio climático y aumento de la temperatura)	Nivel medio	3	3
	Frase 4 (salud del ecosistema en peligro)	Nivel superficial	1	4
	Frase 5 (las enfermedades desaparecen)	Nivel superficial	1	5
	Frase 6 (cambio del valor nutricional de los alimentos)	Nivel superficial	1	6
	Frase 7 (los estadounidenses conocen los peligros del cambio climático)	Nivel superficial	1	7
	Frase 8 (se discute sobre el crecimiento sostenible)	Nivel medio	3	8
	Frase 9 (el transporte público para disminuir el efecto invernadero)	Nivel superficial	1	9
	Frase 10 (la humanidad se mudará en otro planeta)	Nivel superficial	1	10
	Frase 11 (desastres naturales consecuencia del cambio del clima)	Nivel profundo	6	11
	Frase 12 (causa del cambio climático)	Nivel profundo	6	12

Preguntas abiertas	Frase 13 (consecuencias del cambio climático)	Nivel superficial	1	13
	Frase 14 (cambio climático y salud)	Nivel medio	3	14
	Frase 15 (causas de la malnutrición y enfermedades)	Nivel profundo	6	15
	Frase 16 (catástrofe mencionada por la revista Lancet)	Nivel medio	3	16
	Frase 17 (el 21 de septiembre: fecha importante)	Nivel medio	3	17
	Frase 18 (enfoques propuestos para proteger el ambiente)	Nivel medio	3	18
	Frase 19 (propuesta de Marc Danzan)	Nivel superficial	1	19
	Frase 20 (comentarios de Al Gore)	Nivel superficial	1	20
Esquemas	Frase 21 (qué genera el cambio climático)	Nivel profundo	6	21
	Frase 22 (a qué se debe el cambio climático)	Nivel profundo	6	22
	Frase 23 (aumento del calentamiento terrestre)	Nivel superficial	1	23
	Frase 24 (1° acontecimiento que influye en la salud)	Nivel profundo	6	24
	Frase 25 (2° acontecimiento que influye en la salud)	Nivel profundo	6	25
	Frase 26 (3° acontecimiento que influye en la salud)	Nivel profundo	6	26
	Frase 27 (4° acontecimiento que influye en la salud)	Nivel profundo	6	27
	Frase 28 (cambiar tendencia)	Nivel profundo	6	28
	Frase 29 (transporte público)	Nivel medio	3	29

	Frase 30 (estilo de vida)	Nivel medio	3	30
--	---------------------------	-------------	---	----

Nivel profundo = 10 preguntas; Nivel medio = 10 preguntas; Nivel superficial = 10 preguntas

ANEXO 9 – POS-PRUEBA

NOMBRE: _____ GPO.: _____

DA CLANDESTINO A MILIONARIO IL RAGAZZO MESSICANO DEI DRONI

26 febbraio 2015

IV. ESCRIBE SOBRE LA LÍNEA LA LETRA “C” SI LA INFORMACIÓN DEL REACTIVO CORRESPONDE AL TEXTO O LAS LETRAS “NC” SI NO CORRESPONDE.

1. A Jordi Muñoz le nace la pasión por las computadoras y los aviones cuando era un muchacho adolescente. _____
2. Jordi M. nació antes de que se inventaran las pc's. _____
3. J. Muñoz espera fundar una empresa que llegue a facturar más de 30 millones de dólares al año. _____
4. Hoy en día, Estados Unidos sigue siendo todavía la tierra del sueño americano y del hágalo usted mismo. _____
5. Jordi Muñoz nació en México pero se fue a vivir a California cuando tenía 28 años _____
6. Jordi M. pudo ir a vivir a California gracias a la donación de un benévolo mecenas que creyó en él. _____
7. Cuando era más joven, Muñoz se divertía desarmando y volviendo a armar las computadoras que le compraban sus papás. _____
8. J. Muñoz estudió ingeniería aeronáutica en el Politécnico de la ciudad de México. _____
9. Jordi Muñoz también estudió informática. _____
10. Muñoz hace realidad su sueño al convertirse en piloto. _____
11. En pocos meses, Jordi aprende todo lo que hay que saber acerca de la mecánica y los procesos de construcción de los aviones a control remoto. _____
12. Jordi M. se mantiene constantemente actualizado sobre el tema de su especialidad, al descubrir el blog, *Diy Drones*, _____
13. En este *blog*, sólo algunos constructores apasionados pueden presentar y discutir sus creaciones. _____
14. J. Muñoz y Chris Anderson se conocieron a través del *blog Diy Drones*. _____
15. Jordi M. es un gran experto en tecnología y fundador de Wi-red. _____
16. La competencia de la empresa de Chris A. y Jordi M. es la 3D Robotics. _____
17. Otras empresas que se dedican a la fabricación de drones son: Venture Capital Foundry Group, Alpha Tech Ventures y SK Ventures. _____
18. La empresa de Jordi Muñoz y Chris Anderson emplea 357 trabajadores. _____

19. El éxito de la empresa se debe al talento y a las intuiciones de Jordi M. y Chris A. _____
20. Los fundadores de esta empresa, habrían querido implantar la producción en Tijuana. _____
21. En Tijuana, quien contrata mano de obra local, goza de grandes beneficios fiscales. _____

II. ESCOGE LA OPCIÓN QUE CORRESPONDE A LA INFORMACIÓN DEL TEXTO.

Jordi Muñoz nació en

- a) Ensenada, Baja California.
- b) Tijuana, Baja California.
- c) La ciudad de los Ángeles, California.

23. Jordi M. se convirtió en poco tiempo en técnico especializado en reparar

- a) pc's,
- b) consolas
- c) televisores.
- d) todas las anteriores.
- e) ninguna de las anteriores.

24. Para construir sus primeros modelos de aviones a escala de control remoto, J. Muñoz utilizó:

- a) los circuitos del control remoto del nintendo Wii.
- b) un tostador de pan.
- c) una tarjeta (ficha) Arduino.
- d) todas las anteriores.
- e) ninguna de las anteriores.

25. La empresa que fundaron J. Muñoz y Chris Anderson, alcanza su máximo esplendor

a) en el 2007.
2013

b) en el 2009

c) en el

26. La competencia de la empresa de Chris A. y Jordi M. es

- a) la 3D Robotics.
- b) la Venture Capital Foundry Group.
- c) la Alpha Tech Ventures
- d) la SK Ventures.
- e) todas las anteriores.
- f) ninguna de las anteriores.

27. Los drones que produce la empresa de C. Anderson y J. Muñoz, cuestan

- a) 500 dólares.
- b) dos mil dólares
- c) entre 500 y dos mil dólares.

Da clandestino a millonario Il ragazzo messicano dei droni

26 febbraio 2015



Fin da quando era bambino, le passioni del messicano Jordi Muñoz erano i computer e gli aeroplani: due interessi tipici di molti ragazzi e adolescenti nati dopo l'invenzione del pc. Ma un conto è avere una passione, altra storia è riuscire a far di questa passione un lavoro vero e proprio, magari arrivando a fondare un'azienda che oggi fattura la bellezza di 30 milioni di dollari l'anno. Con questo breve ma esauriente climax potrebbe oggi essere descritta l'incredibile storia di questo ragazzo.

La vicenda del suo precocissimo successo –oggi Jordi è un giovane ragazzo di appena 28 anni– è la dimostrazione in carne ed ossa di come gli Usa siano ancora la terra del sogno e del *self made man*. Nato in Messico, a soli vent'anni si

trasferisce in California grazie alla donazione di un benevolo mecenate che ha creduto e scommesso su di lui. Arrivato nella città degli angeli, comincia a fabbricare alcuni droni nel garage di casa sua, fino ad arrivare a fondare un'azienda che oggi vanta centinaia di dipendenti. Ma andiamo con ordine e ripercorriamo la sua vicenda dall'origine.

Chi è? Nato il 7 maggio 1986 a Ensenada, in un piccolo paese poco distante dal confine sud della California, a quattro anni si trasferisce a Tijuana (Messico). Da giovanissimo si diverte a smontare e rimontare i computer che i suoi genitori gli compravano e così, in breve tempo, diventa il ragazzo conosciuto in tutto il quartiere come riparatore specializzato di pc, console e televisori. Ma il suo desiderio va ben oltre: «Ho sempre sognato di diventare un pilota», dice. E per questa ragione decide di iscriversi alla facoltà di ingegneria aeronautica al Politecnico di Città del Messico, dove, per ben due volte, non passa gli esami di ammissione che si svolgono a inizio dell'anno. Non era questa la sua strada, del resto.

È tenace, non si dà per vinto e non ha alcuna intenzione di racchiudere questa passione in qualche polveroso cassetto della sua memoria. Torna a casa, a Tijuana, e cerca di proseguire gli studi informatici. Nel frattempo converte il sogno di diventare pilota nella progettazione di modellini aerei telecomandati. Non ha molti soldi e per costruire i suoi primi aggeggi utilizza tutto ciò che gli capita sotto mano: i circuiti del telecomando della Wii, un tostapane e una scheda Arduino.

La svolta. In pochi mesi si fa una buona cultura su tutto quello che c'è da sapere circa la meccanica e i processi di costruzione degli aerei telecomandati. Nel frattempo si mantiene costantemente aggiornato sul tema, scoprendo un interessante blog, *Diy Drones*, dove ogni appassionato costruttore può presentare e discutere le sue creazioni. Qui ha la possibilità di conoscere Chris Anderson – grande esperto di tecnologia e fondatore di *Wi-red* – e tra i due nasce subito un'amicizia virtuale fatta di numerose mail in cui si scambiano impressioni e consigli su tutto ciò che sanno riguardo i droni. Anderson intuisce le potenzialità del

giovane ragazzo e, senza conoscerlo, gli presta 500 dollari per sviluppare un prototipo con materiali più degni. Nel 2007, a soli 20 anni, Muñoz fa i bagagli e si trasferisce con la moglie da Tijuana a Riverside, in California, con la speranza di poter finalmente realizzare i propri sogni.

La nascita dell'azienda. Come già detto, tra i due nasce subito una bella amicizia che raggiunge il suo apice nel 2009, quando insieme fondano una società che produce droni, la 3D Robotics. Come ha ben spiegato *il Sole 24 Ore*: «L'azienda, finanziata dai *venture capital* Foundry Group, AlphaTech Ventures e SK Ventures, ora ha un giro d'affari di 30 milioni di dollari (diventeranno 50 entro la fine dell'anno), impiega 357 addetti e vende ogni giorno da 80 a 200 droni che costano dai 500 a duemila dollari».

Il successo di questo business, ha spiegato Muñoz in un'intervista rilasciata all'*Economist* nel 2013, non sta solo nel talento e nelle intuizioni dei due fondatori.



Al contrario, un fattore non irrilevante sarebbe quello di aver potuto impiantare la produzione a Tijuana, in Messico, dove chi assume manodopera locale gode di numerosi sgravi fiscali. Un ragazzo modesto, il cui business è appena cominciato e che, dati alla mano, sembra aver davanti a sé un futuro più che roseo.

ANEXO 10 - POS-PRUEBA

LIBRO DE CÓDIGO

VARIABLE	ÍTEM	CATEGORÍAS	CÓDIGOS	COLUMNAS
Preguntas SI/NO	Frase 1 (Jordí desde muchacho tenía la pasión por las computadora)	Nivel medio	3.75	1
	Frase 2 (Jordí nació antes de los PC)	Nivel medio	3.75	2
	Frase 3 (Jordí espera fundar una empresa)	Nivel superficial	2	3
	Frase 4 (E.U. es tierra del sueño americano)	Nivel medio	3.75	4
	Frase 5 (Jordí nació en México)	Nivel superficial	2	5
	Frase 6 (Jordí vivió en California gracias a un mecenas)	Nivel superficial	2	6
	Frase 7 (desde joven Jordí arreglaba las computadora)	Nivel superficial	2	7
	Frase 8 (Jordí estudió ingeniería)	Nivel superficial	2	8
	Frase 9 (Jordí estudió informática)	Nivel profundo	6	9
Elección múltiple	Frase 10 (Jordí se convirtió en piloto)	Nivel superficial	2	10
	Frase 11 (Jordí aprende todo sobre los aviones a control remoto)	Nivel medio	3.75	11
	Frase 12 (Jordí se mantiene actualizado con un blog)	Nivel medio	3.75	12
	Frase 13 (el blog es solo para algunos constructores apasionados)	Nivel profundo	6	13
	Frase 14 (Jordí e Anderson se conocieron a través del blog)	Nivel superficial	2	14
	Frase 15 (Jordí es fundador de Wi-red)	Nivel profundo	6	15
	Frase 16 (la competencia de Jordí es la 3D Robotics)	Nivel superficial	2	16
	Frase 17 (otras empresas que fabrican drones)	Nivel medio	3.75	17
	Frase 18 (la empresa DE Jordí emplea 357 trabajadores)	Nivel superficial	2	18

	Frase 19 (el éxito de la empresa se debe al talento de Jordí)	Nivel profundo	6	19
	Frase 20 (Jordí quería implantar la producción en Tijuana)	Nivel profundo	6	20
	Frase 21 (En Tijuana se goza de beneficios fiscales)	Nivel medio	3.75	21
	Frase 22 (lugar de nacimiento de Jordí)	Nivel superficial	2	22
	Frase 23 (Jordí se convirtió en técnico especializado)	Nivel profundo	6	23
	Frase 24 (material usado para construir los drones)	Nivel profundo	6	24
	Frase 25 (cuándo la empresa alcanzó su máximo esplendor)	Nivel superficial	2	25
	Frase 26 (la competencia de la empresa de Jordí)	Nivel profundo	6	26
	Frase 27 (el costo de los drones)	Nivel medio	3.75	27

ANEXO 11 – CUESTIONARIO

Hábitos de estudio

AFIRMACIONES	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE	NUNCA
1. Leo inmediatamente los primeros renglones y sigo así linealmente con todas las frases hasta el final					
2. Antes de iniciar la lectura, repaso apuntes que haya tomado sobre los capítulos anteriores al que voy a estudiar					
3. Me cuesta mucho trabajo concentrarme, especialmente al principio					
4. Antes de empezar a leer, recorro rápidamente todo el capítulo, observando los títulos, subtítulos, ilustraciones y notas de imágenes y pie de página					
5. Subrayo o resalto con marcador muchos enunciados y palabras en cuanto empiezo a leer					
6. Observo la extensión del capítulo y calculo aproximadamente cuánto tiempo me llevará estudiarlo, para decidir si debo hacer pausas					
7. Invierto mucho tiempo en el estudio, me aburro y tengo la sensación de haber entendido poco					
8. Intento reelaborar oralmente o tomando apuntes, cada parte o sección del capítulo antes de empezar el siguiente					
9. Se me dificulta recordar lo que he estudiado					
10. Reviso el capítulo entero o los apuntes que hice al terminar la lectura					

ANEXO 12 - HÁBITOS DE ESTUDIO

LIBRO DE CÓDIGO

VARIABLE	ÍTEM	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
HÁBITOS DE APRENDIZAJE	Frase 1 (leo los primeros renglones hasta el final)	siempre con frecuencia a veces raramente nunca	1 2 3 4 5
	Frase 2 (repaso apuntes sobre los capítulos anteriores)	siempre con frecuencia a veces raramente nunca	5 4 3 2 1
	Frase 3 (no logro concentrarme)	siempre con frecuencia a veces raramente nunca	1 2 3 4 5
	Frase 4 (hago una lectura de familiarización)	siempre con frecuencia a veces raramente nunca	5 4 3 2 1
	Frase 5 (subrayo los enunciados y palabras)	siempre con frecuencia a veces raramente nunca	1 2 3 4 5
	Frase 6 (calculo cuánto tiempo necesito para estudiar)	siempre con frecuencia a veces raramente nunca	5 4 3 2 1
	Frase 7 (tengo la sensación de no haber entendido nada)	siempre con frecuencia a veces raramente nunca	1 2 3 4 5
	Frase 8 (reelaboro oralmente cada parte del capítulo)	siempre con frecuencia a veces raramente nunca	5 4 3 2 1
	Frase 9 (no recuerdo lo que he estudiado)	siempre con frecuencia a veces raramente nunca	1 2 3 4 5
	Frase 10 (reviso el capítulo entero al terminar la lectura)	siempre con frecuencia a veces	5 4 3

		raramente nunca	2 1
--	--	--------------------	--------

Puntuación de cada respuesta

Preguntas	Siempre	Con frecuencia	A veces	Raramente	Nunca
1,3,5,7,9	1	2	3	4	5
2,4,6,8,10	5	4	3	2	1

Conocer los resultados de la evaluación:

- Más de 40 puntos: posees estrategias eficaces de estudio
- De 30 a 40 puntos: tienes algunos buenos hábitos de estudios pero puedes afinar ciertas estrategias
- De 20 a 30 puntos: cuentas con algunas buenas estrategias pero has desarrollado diversos hábitos poco productivos
- Menos de 20 puntos: tu manera de estudiar tiene fallas en varios aspectos

ANEXO 13 - ESTILOS DE ESTUDIO

Estilos	Afirmaciones	Siempre (4 puntos)	Con frecuencia (3 puntos)	A veces (2 puntos)	Raramente (1 punto)	Nunca (0)
Kinestésico	11. Me acuerdo mejor un tema si puedo utilizarlo en una “experiencia directa” como preparando una investigación					
Visual/no verbal	12. Cuando estudio en un libro, aprendo más mirando las imágenes, los gráficos, los planes, que leyendo el texto escrito					
Visual/verbal	13. Prefiero aprender leyendo un libro que escuchando una clase					
Visual/verbal	14. Entiendo mejor las instrucciones de una tarea si son escritas					
Kinestésico	15. Cuando estudio me concentro mejor si subrayo las palabras y las oraciones					
Visual/verbal	16. Tomo apuntes durante las explicaciones del profesor					
Auditivo	17. Cuando estudio me concentro más si leo o repito en voz alta					
Auditivo	18. Prefiero aprender mirando un video o escuchando un CD audio, que leyendo un libro					
Auditivo	19. Entiendo mejor un contenido si lo discuto con alguien, más que cuando solamente leo un texto					
Visual/no verbal	20. Entiendo mejor cuando cuando me ayudo con dibujos, esquemas, diagramas					
Kinestésico	21. Cuando estudio necesito pausas frecuentes para moverme					

Visual no/verbal	22. Cuando leo un cuento, me gusta imaginarme las escenas o las caras de los personajes					
---------------------	---	--	--	--	--	--

ANEXO 14 - ESTILOS DE ESTUDIO

LIBRO DE CÓDIGO

VARIABLE	ÍTEM	CATEGORÍAS	CÓDIGOS	COLUMNAS
ESTILOS DE APRENDIZAJE	Frase 11 (Kinestésico)	siempre con frecuencia a veces raramente nunca	4 3 2 1 0	11
	Frase 12 (Visual/no verbal)	siempre con frecuencia a veces raramente nunca	4 3 2 1 0	12
	Frase 13 (Visual/verbal)	siempre con frecuencia a veces raramente nunca	4 3 2 1 0	13
	Frase 14 (Visual/verbal)	siempre con frecuencia a veces raramente nunca	4 3 2 1 0	14
	Frase 15 (Kinestésico)	siempre con frecuencia a veces raramente nunca	4 3 2 1 0	15
	Frase 16 (Visual/verbal)	siempre con frecuencia a veces raramente nunca	4 3 2 1 0	16
	Frase 17 (Auditivo)	siempre con frecuencia a veces raramente nunca	4 3 2 1 0	17
	Frase 18 (Auditivo)	siempre con frecuencia a veces raramente nunca	4 3 2 1 0	18
	Frase 19 (Auditivo)	siempre con frecuencia a veces raramente nunca	4 3 2 1 0	19

	Frase 20 (Visual/no verbal)	siempre con frecuencia a veces raramente nunca	4 3 2 1 0	20
	Frase 21 (kinestésica)	siempre con frecuencia a veces raramente nunca	4 3 2 1 0	21
	Frase 22 (visual/noverbal)	siempre con frecuencia a veces raramente nunca	4 3 2 1 0	22

ANEXO 15 - Análisis detallado del estilo de cada sujeto del

GRUPO AVANZATO

3° sujeto				
KINESTÉSICO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 11	4			
Frase 15	4			
Frase 2		3		
Puntaje	8	3		
VISUAL/NO VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 12	4			
Frase 20		3		
Frase 22			2	1
Puntaje	4	3	2	1
VISUAL/ VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 13			2	1
Frase 14	4			
Frase 16		3		
Puntaje	4	3	2	1
AUDITIVO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 17		3		
Frase 18			2	
Frase 19	4			
Puntaje	4	3	2	

4° sujeto				
KINESTÉSICO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 11	4			

Frase 15		3		
Frase 21		3		
Puntaje	4	6		
VISUAL/NO VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 12			2	
Frase 20			2	
Frase 22			2	1
Puntaje	0		4	1
VISUAL/ VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 13				1
Frase 14		3		
Frase 16	4			
Puntaje	4	3		1
AUDITIVO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 17		3		
Frase 18			2	
Frase 19		3		
Puntaje		6	2	

7° sujeto				
KINESTÉSICO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 11		3		
Frase 15	4			
Frase 2		3		
Puntaje	4	6		
VISUAL/NO VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 12				1
Frase 20	4			
Frase 22			3	
Puntaje	4		3	1
VISUAL/ VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 13		3		

Frase 14	4			
Frase 16	4			
Puntaje	8	3		
AUDITIVO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 17	4			
Frase 18				1
Frase 19	4			
Puntaje	8			1

8° Sujeto				
KINESTÉSICO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 11	4			
Frase 15		3		
Frase 2			2	
Puntaje	4	3	2	
VISUAL/NO VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 12	4			
Frase 20	4			
Frase 22		3		
Puntaje	8	3		
VISUAL/ VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 13			2	
Frase 14				1
Frase 16	4			
Puntaje	4		2	1
AUDITIVO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 17				
Frase 18	4			
Frase 19		3		
Puntaje	4			

9° Sujeto				
KINESTÉSICO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 11	4			
Frase 15		3		
Frase 2		3		
Puntaje	4	6		
VISUAL/NO VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 12			2	
Frase 20	4			
Frase 22		3		
Puntaje	4	3	2	
VISUAL/ VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 13				1
Frase 14			2	
Frase 16	4			
Puntaje	4		2	1
AUDITIVO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 17		3		
Frase 18				1
Frase 19	4			
Puntaje	4	3		1

13° Sujeto				
KINESTÉSICO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 11			2	
Frase 15	4			
Frase 2		3		
Puntaje	4	3	2	
VISUAL/NO VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 12		3		
Frase 20		3		

Frase 22			2	
Puntaje		6	2	
VISUAL/ VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 13				1
Frase 14				1
Frase 16			3	
Puntaje			3	2
AUDITIVO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 17		3		
Frase 18		3		
Frase 19	4			
Puntaje	4	6		

14° Sujeto				
KINESTÉSICO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 11		3		
Frase 15		3		
Frase 2	4			
Puntaje	4	6		
VISUAL/NO VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 12		3		
Frase 20		3		
Frase 22		3		
Puntaje		9		
VISUAL/ VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 13			2	
Frase 14			2	
Frase 16			2	
Puntaje			6	
AUDITIVO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 17				1
Frase 18			2	
Frase 19		3		

Puntaje		3	2	1
---------	--	---	---	---

16° Sujeto				
KINESTÉSICO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 11	4			
Frase 15		3		
Frase 2	4			
Puntaje	8			
VISUAL/NO VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 12	4			
Frase 20	4			
Frase 22	4			
Puntaje	12			
VISUAL/ VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 13			2	
Frase 14		3		
Frase 16	4			
Puntaje	4	3	2	
AUDITIVO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 17	4			
Frase 18		3		
Frase 19	4			
Puntaje	8	3		

**ANEXO 16 - Análisis detallado del estilo de cada sujeto del GRUPO
STABILE:**

1° Sujeto				
KINESTÉSICO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 11		3		
Frase 15		3		
Frase 2		3		
Puntaje		9		
VISUAL/NO VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 12		3		
Frase 20		3		
Frase 22			2	
Puntaje		6	2	
VISUAL/ VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 13			2	
Frase 14				1
Frase 16	4			
Puntaje	4		2	1
AUDITIVO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 17	4			
Frase 18		3		
Frase 19		3		
Puntaje	4	6		

2° Sujeto				
KINESTÉSICO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 11	4			
Frase 15	4			
Frase 2		3		
Puntaje	8	3		

VISUAL/NO VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 12		3		
Frase 20	4			
Frase 22		3		
Puntaje	4	6		
VISUAL/ VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 13		3		
Frase 14			2	
Frase 16		3		
Puntaje		6	2	
AUDITIVO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 17	4			
Frase 18			2	
Frase 19			2	
Puntaje	4		4	

5° sujeto				
KINESTÉSICO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 11	4			
Frase 15			2	
Frase 2			2	
Puntaje	4		4	
VISUAL/NO VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 12				1
Frase 20			2	
Frase 22			2	
Puntaje			4	1
VISUAL/ VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 13				1
Frase 14				1
Frase 16		2		
Puntaje		2		2

AUDITIVO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 17				1
Frase 18			2	
Frase 19	4			
Puntaje	4		2	1

6° sujeto				
KINESTÉSICO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 11	4			
Frase 15				
Frase 2	4	3		
Puntaje	8	3		
VISUAL/NO VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 12			2	
Frase 20			2	
Frase 22		3		
Puntaje		3	4	
VISUAL/ VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 13	4			
Frase 14	4			
Frase 16	4			
Puntaje	12			
AUDITIVO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 17			1	
Frase 18	4			
Frase 19			1	
Puntaje	4		2	

10° Sujeto				
KINESTÉSICO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 11		3		

Frase 15	4			
Frase 2			1	
Puntaje	4	3	1	
VISUAL/NO VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 12				1
Frase 20	4			
Frase 22			2	
Puntaje	4		2	1
VISUAL/ VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 13		3		
Frase 14			2	
Frase 16	4			
Puntaje	4	3	2	
AUDITIVO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 17		3		
Frase 18			1	
Frase 19	4			
Puntaje	4	3	1	

11 Sujeto				
KINESTÉSICO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 11		3		
Frase 15	4			
Frase 2				1
Puntaje	4	3		1
VISUAL/NO VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 12			2	
Frase 20	4			
Frase 22		3		
Puntaje	4	3	2	
VISUAL/ VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE

Frase 13				1
Frase 14		3		
Frase 16	4			
Puntaje		3		1
AUDITIVO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 17			2	
Frase 18			2	
Frase 19	4			
Puntaje			4	

12° Sujeto				
KINESTÉSICO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 11		3		
Frase 15			2	
Frase 2			2	
Puntaje		3	4	
VISUAL/NO VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 12		3		
Frase 20		3		
Frase 22			2	
Puntaje		6	2	
VISUAL/ VERBAL	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 13			2	
Frase 14			2	
Frase 16		3		
Puntaje		3	4	
AUDITIVO	SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	RARAMENTE
Frase 17		3		
Frase 18		3		
Frase 19			2	
Puntaje		6	2	

ANEXO 17 – comprensión lectora en italiano

Para alcanzar la comprensión lectora en italiano

AFIRMACIONES	SIEMPRE (4 puntos)	CON FRECUENCIA (3 puntos)	A VECES (2 puntos)	RARAMENTE (1 punto)	NUNCA (0)
23. Utilizas tus conocimientos previos para inferir el tema					
24. Predices los hechos de la lectura					
25. Traduces palabra por palabra					
26. Buscas las palabras temáticas					
27. Identificas las ideas principales del párrafo					
28. Subrayas las ideas principales del texto leído					
29. Identificas la estructura del texto					
30. Elaboras organizadores visuales del texto leído					
31. Opinas de forma crítica sobre el texto					

ANEXO 18- COMPRENSIÓN LECTORA EN ITALIANO

LIBRO DE CÓDIGO

VARIABLE	ÍTEM	CATEGORÍAS	CÓDIGOS	COLUMNAS
COMPRENSIÓN DE LECTURA	Frase 23 (infieres el tema)	siempre con frecuencia a veces raramente nunca	4 3 2 1 0	21
	Frase 24 (predices los hechos)	siempre con frecuencia a veces raramente nunca	4 3 2 1 0	22
	Frase 25 (traduces palabras por palabras)	siempre con frecuencia a veces raramente nunca	0 1 2 3 4	23
	Frase 26 (palabras temáticas)	siempre con frecuencia a veces raramente nunca	4 3 2 1 0	24
	Frase 27 (identificas las ideas principales del párrafo)	siempre con frecuencia a veces raramente nunca	4 3 2 1 0	25
	Frase 28 (Subrayas las ideas principales del texto)	siempre con frecuencia a veces raramente nunca	4 3 2 1 0	26
	Frase 29 (identificas la estructura)	siempre con frecuencia a veces raramente nunca	4 3 2 1 0	27
	Frase 30 (elaboras organizadores visuales)	siempre con frecuencia a veces raramente	4 3 2 1	28

		nunca	0	
	Frase 31 (opinas en forma crítica)	siempre	4	29
		con frecuencia	3	
		a veces	2	
		raramente	1	
		nunca	0	

Resultados:

- Más de 30 puntos = Utilizas óptimas estrategias de comprensión lectora. Eres un lector experto que sabe transferir sus competencias en lengua extranjera.
- De 20 a 30 puntos = Utilizas estrategias pero deberías afinarlas para conseguir mejores resultados.
- De 10 a 20 puntos = Utilizas pocas estrategias, te enfocas más en la decodificación textual en lugar de inferir el significado del texto.
- Menos de 10 puntos = Debes afinar las estrategias para tener buenos resultados

ANEXO 19 – ENTREVISTA

SECCIÓN 1 = Preguntas generales con el fin de determinar cuáles son los hábitos de lectura y cuáles estrategias aplican los entrevistados para una mejora de la comprensión.

Nombre,
Apellido
Carrera

¿Te gusta leer?

¿Qué tipos de textos te gustan? ¿Novelas, poesía, periodísticos, obra de teatro, otros?

1. Entrás en una librería para buscar un libro y al momento de escogerlo ¿qué es la primera cosa que te llama la atención? = Cat. prelectura
2. Si tienes que hacer una investigación para tu carrera o para tu trabajo ¿cómo escoges los textos que te pueden ayudar? ¿en qué te basas para seleccionar los textos adecuados a tus necesidades? = Cat. prelectura
3. ¿Qué peso tienen las imágenes al momento de escoger un texto? = Cat. prelectura
4. ¿Cuánto influyen, para ti, las imágenes demasiados explícitas (violencia, sexo, etcétera) para escoger o rechazar la lectura de un texto? = Cat. prejuicios
5. ¿Piensas que prejuicios, estereotipos, racismo influyen en la comprensión de un texto? ¿por qué? = Cat. prelectura
6. ¿En qué elementos te basas para hacer predicciones sobre el tema tratado? = Cat. prelectura
7. ¿Tienes expectativas sobre el texto que leerás? Y ¿cómo averiguas si cumple o no cumple con tus expectativas? = Cat. prelectura
8. ¿Te haces preguntas antes de empezar a leer un texto? ¿cuáles? = Cat. prelectura

9. ¿Tu postura al momento de leer un texto es crítica o asumes la postura del autor sin discutirla? = Cat. Transferencia de estrategias.

Fase 2 = preguntas que se enfocan en la comprensión lectora de L2 y que quieren averiguar la competencia de los alumnos y como transfieren sus estrategias de la lengua materna a la lengua extranjera

10. ¿Qué opinas de las actividades que se desarrollan en clase de CL de italiano? ¿te parecen adecuadas a tus necesidades? ¿por qué? = Cat. metodología
11. Cuando lees un texto en italiano ¿te enfocas en traducir el léxico y reconocer estructuras lingüísticas o prefieres buscar palabras claves que te pueden ayudar en la comprensión? = Cat. metodología
12. ¿Hablar del tema antes de empezar la lectura te ayuda en la comprensión del texto? ¿por qué? = Cat. prelectura
13. ¿Cuánto influyen en tu comprensión lectora en italiano tus conocimientos previos y tu experiencia del mundo? = Cat. prelectura
14. ¿Te sientes motivado cuando el profesor te involucra en una discusión sobre el tema que vas a leer? ¿por qué? = Cat. prelectura
15. ¿Cómo puedes aplicar en tu tarea cotidiana lo que aprendiste en la clase de italiano? = Cat. transferencia de estrategias

TRANSCRIPCIÓN DE LA GRABACIÓN

Pregunta 1- ¿te gusta leer?

Sí

sí

sí

sí

sí

sí, sí me gusta

sí

sí un poco

sí

sí

sí, no leo mucho pero si me gusta

sí

sí un poco

Pregunta 2- ¿qué tipos de textos te gustan? ¿Novelas, poesía, periodísticos, obra de teatro, otros?

- Novelas de ficción libros de historia y comunicación
- Artículos, revistas, más científico y también artículos de arquitectura
- Depende si es para descansar novelas y libros de historia para huir cambiando de lecturas y también chispas para trabajar y estudiar... lo que tiene derecho. También hay muchas teorías y doctrina que fortalece sobre todo los códigos porque si no sería solamente leer y aprender de memoria.. y casos concretos que también... [te gusta leer textos: entrevistador] si porqué aprendes.... enriquece para la vida práctica para la vida de la escuela y ya....
- Novelas obras de teatro
- Leo novelas, cuentos y se está enfocado a la carrera temas históricos
- Pues me gustan las novelas, sobre todo de ciencias ficción Pullover es mi favorito.. me encanta pero también me gusta la literatura e Latinoamérica Eduardo Gallan es mi favorito y la poesía de Benedetti me encanta
- Me gusta la ciencia ficción, las novelas y....
- Me gustan las novelas pero por lo general leo más textos periodísticos y de la carrera
- Por lo general o poesía o novela
- Me gustan las obras de teatro, me gusta la poesía, me gusta la lectura crítica de mi carrera y novelas
- Pues textos históricos y novelas
- Pues generalmente son novelas, textos informativos básicamente
- Artículos de revistas
- Pues novela y poesía

Pregunta 3- Entrar en una librería para buscar un libro y al momento de escogerlo ¿qué es la primera cosa que te llama la atención?

- Puede ser el autor o el diseño del libro
- Me llama las pastas, el color y las letras que trae en el título
- Yo creo que el título para saber sobre que va a tratar o sobre lo que quiero informarme mello por el título
- El título y las imágenes
- La portada, se contiene una fotografía llamativa, color y título el autor básicamente todo el libro.
- El nombre de los libros
- Los títulos y el autor
- Pues el título o también me guio mucho por el autor del libro y principalmente creo que la reseña
- La portada
- El título
- Pues el título y los autores
- Lo primero.. la primera instancia sería el título se me parece interesante, algo bueno que me llama la atención que mi intereses para mis estudios, mi carrera o que mi intereses... empeñar me llama la atención y la portada
- Uhhh la portada
- Pues.. los títulos

Pregunta 4- si tienes que hacer una investigación para tu carrera o para tu trabajo ¿cómo escoges los textos que te pueden ayudar? ¿En qué te basas para seleccionar los textos adecuados a tus necesidades?

- Bueno, primero el tema que tengo que investigar y también puedes ser el autor o entro en la biblioteca y busco libros relacionados con el tema que tengo que investigar
- lo que me piden, los conocimientos que me piden [según la investigación entrevistador: vas en internet y te aparece una lista de artículos en que te basas para escoger el texto adecuado] si.. es por el título, palabras que indican si te va a servir o no a parte que discriminas a buscar.. estás discriminado cualquier cosa y te.....

- Bueno....el todo va hacer.... en páginas de internet para saber que textos me pueden recomendar sobre todo para ir.. también informándome del autor... a ver que semblanza tiene, sobre que es escrito [en que te basa para discriminar un título en internet. Entrevistador] bueno.. o sea.. checo un libro además del título busco el contenido el índice para saber si esta información la necesito y se el libro es valioso trato de leerlo completo también porque a veces hay información en un párrafo que se puede utilizar....
- En el título y en primer párrafo
- Pues depende de... la por ejemplo la biografía de un autor un título puedo buscar y allí empiezo a indagar a ver que otros autores han trabajado este tema y.. sí.. también que otros tipos de títulos.... Los autores.....
- Uhm... primero va la temáticas bueno yo busco por temáticas y de allí me salen varios autores bueno sobre todo aquí en la biblioteca entro que busco temática... o las páginas .. busco la temática y entonces empiezo a ver que autores hablan sobre el tema y con esto me baso
- Me baso en los títulos, en los prólogos y en las introducciones
- Ehh .. en los temas que me pueden enriquecer el trabajo eh pues sí que tengan ese enfoque que estoy buscando
- Por el índice. Por lo general más me pongo a investigar el índice y, por decir, no todos los libros están relacionado a mi carrera pues así que nos ayuda todo el contexto sino algunas cosas en específico
- En el título y en el autor
- Pues investigo primero que autores me pueden ayudar para hacer una investigación y recomendaciones
- Pues si la temática que voy a abordar, si busco algo relacionado con televisión o con producción escojo un texto que tenga a que ver con medios visuales ... televisión ... radio incluso una tesis puede servir también
- En el índice
- Pues dependiendo del tema en el que estás interesada y que más se relaciones

Pregunta 5- ¿qué peso tienen las imágenes al momento de escoger un texto?

- mucho... depende, si es para gusto personal tiene mucho peso porque a veces la imagen de la portada es lo que atrae al lector y si es de trabajo de investigación de la escuela no trae
- no muchas porque muchas veces no vienen las imágenes. Creo que más importante es el título
- para mí no tiene peso. Cuando ero chico sí, se utilizan muchos libros con imágenes pero no me llaman la atención
- bueno.. depende del tipo de texto que quiero leer pero casi siempre lo que yo leo no tiene imágenes
- pues... a veces es atrayente y a veces no es tan funcional
- ¡muuh! si tiene mucho a que ver. Bueno a mí me gusta mucho que tengan imágenes o esquemas porque creo que te da más....
- ¿Las imágenes de la portada? Casi no
- Depende de qué tipo de texto sea si es solo una novela pues no influyen tanto porque.. pues... el texto te vas narrando y tú te vas imaginando, pero si estamos hablando de algo que tiene que ver a la mejor más con una actividad que tenga que realizar pues si son importantes las imágenes para que te vayan dando una idea de cómo se tienen que hacer las cosas
- Pues dependiendo de ahora sí de la investigación de que estamos tratando porque a veces las fotos no tienen mucho peso. Si, si es muy bueno tener una ayuda visual pero pues en este caso pues por mi carrera no hemos encontrado así como se tenemos temas de lingüística pues por lo general no vienen con foto

- Depende de lo que voy a leer. Si va a ser un texto de mi carrera no necesito imágenes para ir comprendiendo lo que tengo que leer. Si es un texto, de algo como que a mi gusta como placentero así.. una revista las imágenes tienes que ser atractivas pero no muy directa
- Pues ninguno
- Yo creo que a primera instancia si no se tiene mucha brisa sí importa mucho porque pues te va a basar para fijarte... no se... en manera inmediata si el texto tiene a que ver con lo que estás buscando, si buscas algo de producción y ves una televisión o una barra de colores te va a llamar la atención pero si ves un globo terráqueo pues probablemente no te sirva
- Pues depende si es algo que es para mí, pues, mucho porque soy mucho visual. Pero.. si es algo para la escuela pues nada
- No tienen peso. no

Pregunta 6- ¿cuánto influyen, para ti, las imágenes demasiados explícitas (violencia, sexto, etcétera) para escoger o rechazar un texto?

- mucho, mucho, por la imagen o sea puedes ser que no se te antoje leer el libro si son imágenes muy raras o violentas... o comprarlo no se antoja
- no.. no mucho por el hecho de que si la información que necesito viene en estas imágenes no voy a dejar de leerlo porque las traes
- lo sigo leyendo no me importa mucho las imágenes
- no influye mucho. No
- bueno en mi carrera estoy yo en el área de criminología, entonces, en realidad yo tengo que ver todas estas imágenes y si ayudan en un caso en que estoy trabajando para tesis la violencia de los adolescentes entonces tengo que ver muchos textos y videos son muy explícitos pero en realidad me ayudan bastante
- con las imágenes.... No. Si me llama la atención por el título lo compro igualmente
- si son importantes porque si a la mejor el libro no trata mucho de esos temas vienen imágenes así pues de que el texto está hablando pero si en cambio si el texto hace referencia a eso pues también es importante que las tenga
- uhmm no creo que pues el texto lo tiene que clasificar por una foto creo que el contenido venga pues uno lo tenga que aceptar, analizarlo e entender lo que nos quiere decir
- mucho si por ejemplo estos periódicos que venden en el metro estos que traen allí el muerto lleno de sangre no es muy llamativo para mí, no los puedo leer
- no tampoco
- pues depende por ejemplo... es que también depende mucho de la credibilidad del texto. Si hablamos por ejemplo de los diarios si... no es lo mismos que aparezca unas personas... eh pues... bueno... una fotografía de unas personas muertas que aparezca en una revista o en el periódico del metro a que aparezca en la revista proceso..... Es muy diferente y entonces es muy importante tomar el contexto para ----- también si la foto te parece amarillista o te parece fuerte
- pues depende porque hay imágenes más o menos grotescas que me llaman la atención, pero nada....
- No influye demasiado... pero a veces no es muy de mi agrado ver este tipo de cosas

Pregunta 7- ¿piensas que prejuicios, estereotipos, racismo influyen en la comprensión de un texto? ¿Por qué?

- sí, porque yo creo el lector va a entender la lectura de acuerdo a la percepción que tiene o lo que ha vivido no es lo mismo que a lo mejor alguien que no ha tenido contacto, no ha tenido violencia lea algo de violencias alguien que es violento.....
- sí, hay muchas gentes que crece con estas cosas las cuales no les permite leer, no, algunos textos. Depende de su cultura también, como hayan crecido mismo se cierran, no, a leer el texto

- yo creo que depende de la persona. No yo creo que puedes ir discriminando ciertas lecturas que te pueden servir para.... [el entrevistador repite la pregunta]. No creo se tienes que informar de eso, en manera científica lo utiliza, lo trata de comprender, darle un enfoque atrayente
- pues... a la mejor .. yo creo que puede ser dependiendo de cada persona si no es lo que a ella le gusta entonces no lo leen, ni siquiera se dan la oportunidad de leerlo
- si porque ya tienes una concepción de tu forma de ver y se este autor es contrario a ti te va a machucar con tus ideas
- no, no creo que influyan. Yo creo que es.. los puntos de vista de los autores ya va a depender si unos incluyen o no pero las imágenes no creo que influyan. Si tu tienes una idea y te aparece una imagen.. [no de imagen de prejuicios. Entrevistador] no no creo tenga nada a que ver
- si depende de cada persona va a influir o va a comprender de cierta manera a la información que le se está dando
- si yo creo que si influye porque una persona que es a lo mejor homofóbica no va a leer algún texto que tenga que hablar de eso, no va a ser de su agrado y no lo va a tomar de la mejor manera
- si, si creo que el racismo influye en el contexto del texto pero es dependiendo de la persona. Como la persona ve reflejada ehh ahora sí que el racismo es cómo vas a escribir y esto va a influir en los lectores
- yo creo que sí modifican la visión de lo que estamos leyendo
- si porque.. porque tú ya te.. como para regustar la lectura y no la lees de manera crítica y entonces tu postura es totalmente subjetiva
- probablemente si porque puedes estar uno de acuerdo con alguno autor con el autor que haya escrito el texto pero si eres abierto yo creo que puedes tener varias posturas o leer varios textos sobre un mismo ponte que cada texto aborda de manera diferente y tú tener tu propio criterio tomar algunos de ellos
- uhmm ah sí porque tú vas condicionado antes de leer un texto, pues, obviamente le vas a poner interpretación no lo que el autor realmente te quiere decir
- pues sí yo creo que sí porque muchas veces ciertas creencias son... que mucho tenemos no te permiten entender lo que el autor trata de decirte

Pregunta 8- ¿en qué elementos te basa para hacer predicciones sobre el tema tratado?

- Pues, puedes ser también en la portada del libro, en la parte de atrás en lo que la breve reseña de que se trata el libro o [un artículo entrevistador] un artículo [que se basa sobre el título], sobre el título, sobre las imágenes, tal vez sobre el tipo de tema, no? ---- portal que es de artículo científico me voy haciendo una idea de lo que va a tratar
- Si, me baso en... leyendo el título no... luego leyendo las primeras líneas de los párrafos ya que esto me dice en verdad si necesito esta información
- En las palabras claves en lo que hemos desarrollado en la clase me ha servido bastante
- No se.... A la mejor con el título, el subtítulo de lo que estoy leyendo, el primer párrafo
- Pues ya habiendo hecho un estudio previo de lo que va... que va a marcar el autor [no en el título, subtítulo. Entrevistador] si, también en el título, el autor, la traducción...
- La lectura rápida. Imágenes, título y... subtítulo
- ¿En qué elementos? En el cuerpo del texto: título, encabezado y en qué tan largo o breve es el texto
- En el título y en la reseña
- Beh si en la parte de atrás viene un pequeño resumen por lo general describe de lo que va a tratar el texto o en el índice o en el contenido
- En tema que ya conozco y palabras que me suenen a una cosa
- Pues.. ¿me repite la pregunta?..... pues en las oraciones pues si no en oraciones con ideas principal y entonces las voy relacionando con las otras

- Para hacer predicciones.... Pues puedes ser inmediato como lo subtítulos, los encabezados iguales que imágenes pequeñas que acompañan el texto
- Ehmm .. si en el título
- no lo sé.. tengo como que... las palabras claves es lo que busco

Pregunta 9- ¿tienes expectativas sobre el texto que leas? Y ¿cómo averigua si cumple o no cumple con tus expectativas?

- Si, a veces me pregunto si va a estar aburrido, si va a estar divertido, entretenido o si es un tema de mi interés o lo tengo que leer y de que se va a tratar
- Pues...lo mismo....trato de leer lo más significado...todo... las primas líneas de los párrafos y aparte me voy a la última página...me baso en esto
- Con las palabras claves nuevamente o con lo que pueden comentar en clase previamente sobre el tema
- Dependiendo del título y de lo poco que leí entonces ya tengo expectativa de lo que voy a leer. Después de leer el texto me doy cuenta si cumple.....
- Pues después de terminar el texto? Si, si me va a aportar algo este texto.
- Uhmm pues primero veo el título y encomienzo a leerlo pero... a veces me cuesta trabajo y a veces tengo que terminarlo para tener como un juicio
- La averiguo después de leer
- Pues si es un texto que ya conozco bueno conozco el tema, este, busco de manera inmediata si esta información que yo tengo también la tiene
- Pues yo creo que igual en esa misma parte son la reseña, las sinopsis, postura la vas checando e ya tu allí te puedes dar una idea general de si vas a encontrar lo que buscas o carencia de información
- Si, si se clasifica un tipo de expectativas pero pues todo dependiendo no porque no todo los libros van a cumplir con lo que tú quieras y no por eso va a ser un mal libro o un buen libro entonces en este caso yo tengo la idea de que de cada libro se puede obtener algo positivo o algo negativo
- Pues no. Depende.. si vas a hacer un por ejemplo un ensayo y crees que un autor te puede servir pues al momento de leerlo te das cuenta que no te ayuda en nada de lo que tu pretendía escribir en este ensayo entonces lo desechas
- Yo creo que sí siempre que abres una revistas.. no se... ves el título otra vez pues tú te quedas con las imágenes o con la idea que no sea igual pueda tratar de lo que me interese y al último no porque puede divagar entonces a la mejor el título no tuvo a ver tanto con el texto tanto como lo que estabas buscando que te interesaba... pues... a veces... bueno...básicamente... yo creo que me baso en eso para saber si al final de cuenta si mi es productivo o no mi es productivo el texto, si me interesa, si me causa algo ----
- Pues leyéndolo.. pero a veces cuando empiezas a leer un texto si tengo expectativas
- No no tengo expectativas pero pues siempre quiero leer la contraportada o algún resumen que trae el texto

Pregunta 10- ¿te pones preguntas antes de empezar a leer un texto? ¿Cuáles?

- si, muy similar si va a estar bueno el libro, si va estar aburrido, si me va a dejar algo, si se va a parecer.... Lo voy a tener lo más que se parezca a lo que estoy viviendo es un tema como lo anterior
- es que...la primera es... si el título dirá la verdad, se es de lo que trata porque muchas veces, no sé, hay títulos que dicen algo.... pero te lo cambian por.. La información e ya que lo estás leyendo no es lo que esperaba
- Trato.. definiciones, a tratar de desarrollar definiciones, desarrollo, como se puede utilizar
- Pues.... de qué trata el texto.....o para quien va dirigido el texto.. se va para niños o por adultos
- Las preguntas son: a quién va dirigido el texto, porque lo hizo, que quiere comunicar..

- Solamente cuando busco a lo concreto pero si es...
- Si, normalmente se voy a leer un texto que no conozco ehh, antes de leerlo me empiezo hacer muchas preguntas así de....cerca del tema
- Pues sí, normalmente si sobre cual el tema a tratar como que tipo de información voy a encontrar si me va a servir en que lo puedo aplicar
- No, no sigo leyendo
- No
- Si, puedes ser ¿por qué?, ¿cómo? ¿Por qué el autor escribe eso? o ¿en qué se motivó para escribirlo?
- ¿si me hago preguntas?...ehmm probablemente sí pero muy poco. Creo que solamente que lleve como previo los tópicos que tenía que buscar desarrollar sí.. pero por lo general no
- Uhhh... no
- No..no

Pregunta 11- ¿tu postura al momento de leer un texto es crítica o asumes la postura del autor sin discutirla?

- si, por lo general... me pasa mucho en mi carrera cuando leo los libros que tienen a que ver con temas, por ejemplo, de comunicación, si, leo de manera muy crítica porque hay cosas que no aplican, gente que no aplican, o a veces que sí, pero a veces cuando es un autor de mi gusto me intrigo con el autor y.....
- cuando hago lecturas por gusto si es crítica ya que a lo mejor no me convence no.. lo que está describiendo pero ya si debo buscar información, si.. buenos... acepto lo que se dice en el texto
- depende no...si es para estudiar si puede ser crítica porque tengo un conocimiento previo. Si es para descansar lo leo, entro en el personaje, trato de imaginar la escena o la información
- no, es crítica no no casi nunca asumo..... si positiva
- siempre es crítica
- uhmmm creo que es critica
- no, es crítica
- mah! es crítica porque pues es como dicen en---- la postura del autor a lo mejor tu puedes estar o no de acuerdo pero para saberlo tienes que leer
- no, si lo critico
- no es crítica... no.. siempre tienes que ser crítico al momento de leer algo
- no crítica
- ah no pues.... Es crítica porque si la hacemos pues ---- un criterio propio, entonces, pues es como le decía sí.. puedes leer varios textos o el mismo texto donde participan varios autores.. pues... tu te queda con el más que te convenga o con una combinación de los que participan allí. Pero sí es importante tener un criterio propio porque si no pues eres como un borreguito y nada ganas
- no.. si... como que enfrentan los autores no... este... autores que tal y autores que tal...
- por lo regular asumo la postura del autor

Pregunta 12- ¿qué opinas de las actividades que se desarrollan en clase de CL de italiano? ¿Te parecen adecuadas a tus necesidades? ¿Por qué?

- si a lo mejor vienen tantos temas de estudio pero me gustan mucho los temas porque creo que es como cultura general y está padre que lo den en italiano
- si las técnicas que se han aplicados si me han ayudado para... para acelerar un poco más en entendimiento de un texto
- yo creo que sí son adecuadas porque puedes comprender ciertos textos que están en italiano sobre todo para un enfoque de la carrera tener otro punto de vista, del derecho...
- muh! si me gustan las actividades.. pero quisiera como un poco más y entonces me pongo a leer otra vez los textos para ver se me da mejor la comprensión

- si, son actividades que son sencilla y vamos poco a poco no están tan pesadas
- si porque me han ayudado bastante hacer por ejemplo el plan esquema me ha ayudado bastante a mis tareas por ejemplo no.. o ahorita que estoy buscando muchos documentos para tesis me ha ayudado bastante el hecho de poder saber estos tipos de cosas.
- Si yo creo que se me facilita más cuando nos ponemos a llevar ---- entre de todo acerca del tema porque complementamos y como que profundizamos más en lo que acabamos de leer y para momentos en que contestamos las preguntas o --- los ejercicios ya se no hace mucho más sencillo
- Yo creo que sí porque pues estamos viendo todos lo que.. lo esencial para comprender un texto a lo mejor no lo vas hablar porque pues de esto no se trata el curso pero se te están dando las herramientas básicas para entender lo que el texto quiere decir
- Si si son adecuadas ----- con muchísima cosas incluso hasta... nos pones la práctica orales que no debería estar tratada aquí
- Sí, me parecen que son textos divertidos, normalmente me gusta leerlos los textos, se me hacen relajados lo que si como que distraje un poco es que al momento de contestar las preguntas es tal cual o sea plantearlas tal cual lo que dice en el texto casi casi copiar la respuesta. Esto es lo que me costa un poco de trabajo
- Si porque por los textos que se me hacen muy interesantes y en la manera en que están distribuidos y el modo en que se enseña... es el adecuado
- Yo creo que sí, porque, bueno, las actividades que me han tocado participar en primera son lúdicas y aparte generan como un ambiente de desestrés por así como decirlo si --- en esa en una clase donde estaba tomando clase, valga la redundancia, donde--- un nativo yo creo que si sirve un aspecto de distracción más allá que estar siempre enfocado en la lectura o estar siempre en el libro sin tener algo divertido porque eso es también que influye mucho me parece
- Pues... pues no tanto pero pues sé que lo tengo que hacer, es... este... sentarme a escribir y poner atención en un libro como que... bueno... hacer ejercicios constantes pues... no... mi carácter no se presta para esto porque está como... medio... tengo que estar... así... mi mente así agilizada, y así, y los idiomas no se me dan, entonces son dos cosas que... no.
- Pues sí.. solo que algunas son incompletas

Pregunta 13- cuando lees un texto en italiano ¿te enfocas en traducir el léxico y reconocer estructuras lingüísticas o prefieres buscar palabras claves que te pueden ayudar en la comprensión?

- busco palabras claves que me ayuden en la comprensión
- no, me enfoco más a las palabras claves
- busco palabras claves
- no prefiero buscar palabras claves para.....
- pues... yo creo que es un complemento de ambas, es como que encontrar.. buenos la estructura punto por punto y después de.. encontrar el verbo que ya es como que..... te da la forma de elaboración lo que quiere decir y después palabras claves
- no, yo sí traduzco todo. Palabras por palabras la que no entiendo, la que ya se no...
- yo creo que me baso en estructuras pero no de palabra por palabra.. sino en la estructura de las oraciones y ubicar las palabras temáticas referente al mismo título o al tema del texto
- prefiero buscar las palabras que sean claves para la comprensión
- lo primero que hago es intentar leer todo el texto y luego ya clasificar las palabras que no entiendo
- pues se me hace fácil leer italiano porque como es parecido al español unas cosas pues es más sencillo darle una lectura rápida y hago como ----- es más fácil hacerlo así, bueno yo peleo aquí o en casa.. lo hago así busco las palabras claves y esto ayuda a contestar las preguntas

- pues las dos.. si conozco ya esta palabra que me ayudan, por los auxiliares a relacionar---con otras palabras.. ya con eso
- pues lo acabo de leer rápido o, bueno, tratar de hacerlo. Sí como una vista rápida de lo que trata el texto no siempre dar por subtítulos o tema y en base en eso hacer una lectura rápida sin comprenderlo completamente pero, tal vez, buscando las palabras que pueda yo entender o que sean semejantes al español y en ese basarme un poquito para saber de qué trata el texto
- pues intento buscar palabras claves pero como los idiomas no se me dan, empiezo a traducir todo el texto y me quita muchísimo tiempo
- prefiero buscar palabras claves

Pregunta 14- ¿hablar del tema antes de empezar la lectura te ayuda en la comprensión del texto? ¿Por qué?

- si, claro, porque te da una idea de lo que se va a tratar el texto... [te vas a recordar, los conocimientos previos: entrevistador] y tal vez ya tu mente se prepara a ciertos tipos de tema o ciertos tipos de palabras para que los entiendas con más facilidad
- si porque te está llevando... te está encaminado a saber de lo que va a tratar el texto. Si, ayuda un poco
- pues me ayuda para entender mejor los textos como abordarlos
- si a veces porque a la mejor se me hace más fácil para mi saber de qué está tratando este texto,. Si me ayuda en la comprensión
- si si pues te da una idea previa de lo que vas a abordar
- si, porque ya tienes una idea para empezar y la otra sería las posturas también por ejemplo el día que estuvimos a ver la planeación de las diferentes posturas que estaban que tenían.. nos ayudó bastante a saber más del tema
- si, porque puedes conocer el tema o puedes saber acerca pero en este momento no eres consciente. Cuando empiezas a hablar del tema jehh! bueno te viene a la mente todas las cosas que ya sabías
- si, si ayuda mucho porque te vas a dar como contextualizando un poquito ya lo digieres mejor
- si demasiado porque te da un contexto más o menos sobre lo que puedes contextualizar algunas palabras previamente dichas
- pues si porque lo estas relacionando lo que ya sabes entonces es más sencillo
- si, porque ya este considera que ya como que indagas el tema entonces por eso sirven.. a la que las ideas previas que tenías pues se complementa con lo que ves
- puede ser que sí, digo obviamente---- que otra persona te de distintos enfoques sobre el tema y al final de cuenta resulta productivo intercambiar ideas con alguien más
- si. Porque... porque como soy de lenta concentración o no me concentro fácilmente pues tengo muchas cosas en mi cabeza y.... entonces cuando.. si me dan como una introducción del tema pues es ya como ah vamos a hablar del tema ya como se vienen todos en mi mente los recuerdos y puedo poner atención
- si,.. pues.. porque ya sé más o menos de que se trata e ya con las palabras.... Ayudan las palabras claves.. es más fácil saber lo que dice el texto

Pregunta 15- ¿Cuánto influyen en tu comprensión lectora en italiano tus conocimientos previos y tu experiencia del mundo?

- a veces, depende de algunos temas.... Pero yo creo por ejemplo en "las aves" que yo no entendía porque no lo había vivido....no tenía conocimientos previos
- si ayuda ya que.. no se...a lo largo de la unidad has encontrado palabras en italiano que no sabía que eran que las encontraste en los textos ya fue más fácil comprenderlas. [¿no las técnicas que hemos desarrollados? Entrevistador] si, bueno también lo de buscar primero las palabras claves y las imágenes, muchos textos en italiano las traen, entonces con las imágenes si te ayudan muchísimo

- si bastante porque empiezas a tener imágenes en... el cerebro que te ayudan a comprender mejor el texto
- si influyen mucho te vas haciendo ejemplos y los vas relacionando con la lectura es como una retroalimentación
- uhhmm pues si influyen porque bueno tan solo tomar otros idiomas tienes que entender que el italiano no es el español no, así no pensar en italiano entonces creo es lo que me ha ayudado por ejemplo en la cuestión [el entrevistador repite la pregunta] si influyen muchísimo
- si influyen mucho por decir en la carrera hemos visto aquí en italiano hemos visto textos que son periodísticos y que tienen cierta estructura entonces eso pues yo ya lo he visto en español obviamente pero con mi carrera entonces allí sigues más o menos donde van a estar a lo mejor cierta información. Entonces lo vincula mucho
- mucho, mucho tiene mucho contexto por decir los textos que nos han relacionado.. bueno que nos han brindado aquí muchas veces tienen a que ver con aspectos de la vida cotidiana.. entonces ya puede relacionar un poco lo que tienes en el texto aunque no tenga conocimiento previos y más o menos vincularlo con lo que estás leyendo
- mucho porque facilita mucho. Por ejemplo hemos leído cosas así de biología y es mi otra opción para estudiar la biología y entonces lo que yo ya se de la biología lo he aplicado para los conocimientos de aquí y luego estoy leyendo pero yo ya se cuál es la respuesta y entonces voy reafirmando el conocimiento
- Pues si, eso influye en algunas manera, pues, yo creo que algunas fuentes primarias, algunas son en italiano y algunas son en italiano antiguo.. así como que.. pues si influyen porque tengo que buscar fuentes primarias
- Yo creo que mucha porque hay ---- que no se.... por portar un ejemplo mencionan en italiano el nombre de algún monumento histórico alguna obra y tu por no tener este conocimiento general, cultural, no lo conoces o no identifica fácilmente y estas estas buscando en le diccionario que significa esta palabra e resulta que no es una palabra es un nombre propio de alguna obra artística de tal
- Pues depende del tema porque si el tema no me llama la atención yo no pongo atención
- Ahí pues.. no mucho porque no la tomo en cuenta

Pregunta 16- ¿te sientes motivado cuando el profesor te involucra en una discusión sobre el tema que vas a leer? ¿Por qué?

- sí, porque sientes que le importas al maestro y...que estas al mismo tiempo aprendiendo y que lo puedes explicar hacia que
- si porque quiero aportar algo a la clase, no.. en participar
- si, porque.... te ayuda a expresar tu punto de vista y además te... [sientes participe. Entrevistador] si, y sobre la----- de los demás, te enriquece pues te ayuda a ver cuándo buscar información que necesita
- pues así motivada motivada no no mucho pero.. si me gusta que me pregunten para saber si comprendí o no, si me interesa el texto y no que solamente use el texto así sin interesarle
- si va hacer más interesante el trabajo. Pues así que encuentra más variedad de opiniones puedes estar de acuerdo o no puedes estar de acuerdo
- si, si me gusta mucho de hecho el hablar antes del tema o después discutirlo me parece excelente
- si, porque es participación y esto que....me siento más involucrada que solo estar leyendo, o sea como que cuando se vuelve más dinámico más participativa la clase también cómo te sientes más motivado y aprendes más cosas porque no solo es como lineal la información sino es como retroalimentación con todos los compañeros

- si, siempre es bueno porque te sientes como en confianza de preguntar, de hacer otras cosas....
- Si la verdad si me siento motivada por la interactividad
- Si porque pues mi carrera es muy crítica y entonces cuando nos dejaban o nos dejan así un texto nuevo el profesor como que daba una introducción y respecto a lo que tu sabías se armaba un debate. Y al día después con lo que tú ya les sobre ices tema pues te das cuenta que puede estar equivocado o no respecto a este tema
- Si..porque así puedo ver que tan... que tan bien estoy y además es una forma como que de intercambiar ideas
- Si porque te das cuenta te estas preguntando tu opinión, tu punto de vista. Digo a la mejor podría ser que queda reservado un poco en el conocimiento general.. pues al final de cuenta te está tomando en cuenta, otra vez valga la redundancia, es importante porque al final de cuenta hay una interacción profesor alumno
- Uhm... pues.... Mucho supongo no.. porque hay cosas que sé en español y que se el texto va encaminado a lo que sabías en español lo puedo entender mejor
- Pues... un poco

Pregunta 17- ¿Cómo puedes aplicar en tu tarea cotidiana lo que aprendiste en la clase de italiano?

- eh....pues como conocimiento general, llego a mi casa e lo platico lo que vimos [la técnica de la lectura entrevistador]. Ah las técnicas de lectura, ah también creo que puede ayudar mucho las técnicas de lectura porque también en la carrera o en la vida personal cuando te toca leer un texto te puedes aprender con más facilidad como se utiliza la técnica y que analiza primero el texto.. encuentra palabras claves te puede ayudar en la vida cotidiana
- lo aprendido en cada clase te va ayudando a un mejor desarrollo en la lectura
- pues te ayuda a ahorrar tiempo cuando estás buscando un texto o buscando una información que necesitas para hacer -----
- pues con las técnicas de comprensión de lectura no solamente para mi carrera sino para todo, para la vida
- lo puedo aplicar con los elementos que hemos estado trabajando y si lo aplico, por ejemplo, en mi trabajo de tesis así haciendo breves esquemas o resúmenes, así pequeños, con las ideas principales del texto
- pues a igual en la escuela bueno yo.. si si me ha ayudado ahorita en la tesis. Me ha ayudado bastante
- se puede aplicar mucho para los trabajos de la escuela pero también para... por ejemplo los trabajos de investigación o simplemente para cuando necesitas andar en un tema o en un texto portas las técnicas que empezamos a reconocer la frase principal... o de hacer los mapas conceptuales o de reconocer las palabras claves...
- pues no se....., pues en recuperar una información que tenía que buscar de la carrera o de otra cosa o de algo buenos en algún museo cosa así que normalmente están escritos en otros idiomas.... Así se están en italiano yo ya tengo conocimientos previos de eso no nada más de la lectura y pues le puedo entender un poco más
- lo mismo. Las técnicas que nos enseñan a realizar aquí, no... a revisar textos igual para un examen puedes utilizar lo mismo
- pues para platicar en alguna situación o en italiano leer----- bueno con mi hermana hablo sobre esto. Es divertido
- pues..... eso es lo.... Si lo aprendo bien pues ya cuando consulte otro texto en italiano se me va a hacer más fácil
- pues yo creo que en mucha manera en primera.. no se.. tal vez divulgando un poquito tus conocimientos y tus pasos que --- en la clase con algunas personas que... puedes ser incluso algunas

palabras en italiano, cosas en italiano o cosas de Italia como.. no sé... el clima... la población ... monumentos históricos... cultura y al final de cuenta haces bien a las personas con las que estas platicando sobre eso

- pues... no sé... esto si no sé.... Bueno es que no hay nada en italiano que en México que no sabría pues... tal vez los textos que vimos allí como cultura general

ANEXO 20 – DIARIO DE CLASE

Formato del DIARIO DE CLASE

NOMBRE: _____

FECHA _____

Título de la actividad

1. Dudas al inicio de la actividad

2. Lo que aprendí al finalizar la actividad

3. ¿Qué me gustó de la actividad?

4. ¿Qué no me gustó de la actividad y por qué?

5. ¿Qué creo que se podría aplicar en una situación cotidiana?

Observaciones:

ANEXO 21 - DIARIO DE CLASE

LIBRO DE CÓDIGO

1er. enunciado: dudas al inicio de la actividad

De que va a tratar el texto	(valor de contenido)
Diferentes tipos de pasado	(valor gramatical)
Sujeto en la forma pasiva	(valor gramatical)
Tema de la lectura	(valor de contenido)
Identificación de los núcleos del contenido	(valor cognoscitivo)
Tema de la unidad	(valor de contenido)
Qué es un plan esquema y cómo se elabora	(valor de comprensión)
Como se utiliza el pronombre "ne"	(valor gramatical)
Il messaggio radiofónico	(valor de contenido)
El vocabulario lo ignoro	(valor lexical)
Conectores	(valor gramatical)
¿En qué tiempo se utilizan?	(valor gramatical)
El vocabulario se me dificulta y la conjugación de los verbos	(valor gramatical/lexical)
Tiempo de las formas verbales	(valor gramatical)
Las áreas temáticas que se manejan en el texto o cómo los abordarían	(valor cognoscitivo)
Cómo realizar un esquema tal y como se plantea en el libro	(valor aplicativo)
La puntuación en la lectura de los textos no la hacen de manera correcta	(valor fonético/fonológico)
Conjugación de los tiempos verbales	(valor gramatical)
Creo que ----- nociones de lo que trataba el tema para en varios --- ---- trabajo	
identificación	(valor cognoscitivo)
En general los conectores no no tienen ----- a qué se refería	(valor gramatical)
La realización de esquema de acuerdo al libro	(valor aplicativo)
Ninguna	(valor positivo)
Respectos a los diminutivos (las terminaciones)	(valor gramatical)
Los signos de puntuación y las pausas en italiano	(valor gramatical)
Identificar el passato remoto	(valor cognoscitivo)
Identificar los conectores (no recordaba cuales se usaban en español)	(valor cognoscitivo)
En este apartado las instrucciones son claras y sencillas	(sin categoría)
No tuve	(valor positivo)
No tuve	(valor positivo)
Ninguna	(valor positivo)
Las instrucciones eran claras	(valor positivo)
Todo era muy claro	(valor positivo)
No quedó claro del todo en qué consistía el verbo	(valor gramatical)
Ninguno todo fue muy claro	(valor positivo)
Las indicaciones y la primera actividad no eran muy claras y confundían un poco	
Ninguna	(valor positivo)
Que me hablaba del primer nivel del curso y no lo recordaba del todo	(sin categoría)
Gran dificultad al identificar las palabras alternadas	(valor lexical)
Que es el passato remoto y como identificarlo	(valor gramatical)

Como pronunciar ciertas palabras y la secuencia de las palabras	(valor fonético/fonológico)
Cuál es la forma activa y pasiva y como se identifican estas	(valor gramatical)
Como saber la coherencia de un texto	(valor cognoscitivo)
Como identificar los aspectos importantes en un plan esquema	(valor cognoscitivo)
Como identificar los núcleos de contenidos	(valor cognoscitivo)
Que es la partícula “ne” y como se puede utilizar	(valor gramatical)
Como conjugar los verbos regulares e irregulares	(valor gramatical)
Que son las formas verbales y como las puedo identificar en un texto	(valor gramatical)
Que significa y como se expresa el futuro	(valor gramatical)
Que es un vocabulario temático, ¿cómo se utiliza e identifica en un texto?	(valor lexical)
Cuáles son las palabras alternadas y como se utilizan	(valor lexical)
Como clasificar la idea principal de un texto	(valor de comprensión)
Como identificar la idea central, material de desarrollo (texto), clasificar la información	(valor cognoscitivo)
Todos los tiempos que existen en el pasado	(valor gramatical)
Sobre la voz pasiva y activa, como reconocerlo	(valor gramatical)
Significados de los distintos conectores	(valor gramatical)
Cómo elaborar un plan esquema y que tipo de información se necesita poner	(valor cognoscitivo)
Sobre el texto “i pendolari del cielo” saber de qué trata y si íbamos a hacer otro plan esquema	(valor de contenido)
Cómo identificar el núcleo de contenido y cuáles son sus complementos del enunciado	(valor cognoscitivo)
Cuáles son los pronombres directos e indirectos	(valor gramatical)
¿Qué es la partícula “ne”?	(valor gramatical)
El uso de la partícula “ne”	(valor gramatical)
Ninguna	(valor positivo)
Los tipos de pronombres (posesivos, reflexivos, indirectos)	(valor gramatical)
Sobre qué trataba la lectura	(valor de contenido)
No hay dudas	(valor positivo)
Algunas palabras relacionadas con los verbos en forma pasiva	(valor gramatical)
No hay dudas	(valor positivo)
Ninguna	(valor positivo)
Ninguna	(valor positivo)
Ninguna	(valor positivo)
Ninguna	(valor positivo)
El esquema ya que las hipótesis fueron confusas	(valor critico)
La conjugación del futuro en el texto, especialmente del primero de la unidad	(valor gramatical)
Cómo encontrar las palabras relacionadas en el área de ----- naturales y clasificarlas	(valor lexical)
No tenía idea de cómo encontrar palabras alteradas en el texto, pensé que la mayoría de las palabras se encontrarían en el diccionario	(valor lexical)
Identificar cuáles eran las ideas principales del texto, como es un tema que me gusta mucho pues todo se hacía importante	(valor cognoscitivo)
Ninguna	(valor positivo)
Duda en cómo clasificar a los personajes, ya que alguna de las aportaciones no corresponden del todo al texto	(valor de contenido)
A veces suelen ser confuso los pronombres traduciéndolos en español	(valor gramatical)
Me confundió un poco cuando es verbo o sustantivo	(valor gramatical)

No sabía identificar bien el pasado remoto	(valor gramatical)
Ninguna	(valor positivo)
Ninguna	(valor positivo)
La conjugación de los tiempos	(valor gramatical)
Saber vocabulario	(valor lexical)
Identificar las palabras alteradas	(valor lexical)

2° enunciado: “lo que aprendí a finalizar la actividad”:

Regla de puntuación	(valor fonético/fonológico) 1
Tema tratado	(valor de contenido) 1
Conjunción del pasado y pasado remoto	(valor gramatical) 1
Forma pasiva	(valor gramatical) 2
Comparación de los conectores entre español e italiano	(valor aplicativo) 1
Que los núcleos son el realizador y la acción	(valor gramatical) 3
Uso de los pronombre directo e indirecto	(valor gramatical) 4
Sintetizar la información tomando lo más importante y hacer un esquema (valor cognoscitivo) 1	
Uso del “ne” en diferentes enunciados	(valor gramatical) 5
Más comentarios sobre la opinión política	(valor de contenido) 2
Un poco de historia	(valor de contenido) 3
A identificar los conectores en latín	(valor cognoscitivo) 2
Identificar la oración pasiva y la oración activa	(valor cognoscitivo) 3
Datos de personajes históricos que no conocía. Además reforzar con otras biografías y perspectiva de vida de Nicolás Maquiavelo	(valor de contenido) 4
Cómo el pronombre nos facilita el entendimiento de una oración cuando se habla de una misma cosa	(valor gramatical) 6
Identificar conjugaciones de los verbos en futuro	(valor gramatical) 7
Identificar los vocabularios temáticos	(valor lexical) 1
Aprender a identificar con más claridad la información más importante (valor cognoscitivo) 4	
La realización correcta de un esquema	(valor aplicativo) 2
Leer en mejor manera los textos en italiano	(valor fonético/fonológico) 2
Variantes de los verbos en italiano	(valor gramatical) 8
Entender mejor cada personaje en los textos	(valor de comprensión) 1
A identificarlos y a tratar de usarlo correctamente	(valor gramatical) 9
La----- correcta de la realización de los esquemas y el modo sencillo de ejemplificar la lectura	(valor aplicativo) 3
Localizar palabras en italiano que pertenecen a un vocabulario específico (valor lexical) 2	
A identificar palabras en diminutivos	(valor lexical) 3
Que las lecturas y signos de puntuación son parecidas en italiano (valor fonético/fonológico) 3	
Más sobre Maquiavelo y repaso de los verbos irregulares (valor gramatical/contenido) 5	
Pues no sabía que era el DDT ya prendí los marcadores textuales, conectores (valor gramatical/contenido) 6	
A distinguir (no del todo) los verbos en futuro	(valor gramatical) 10
Clasificación de textos	(valor cognoscitivo) 5
Palabras nuevas	(valor lexical) 4
A saber cómo se clasifican los textos en cuestión de importancia (valor cognoscitivo) 6	
A saber con qué información construir un esquema (valor cognoscitivo) 7	

Reiterar que la puntuación es indispensable para darle un sentido a la lectura (valor fonético/fonológico) 4

Identificar los verbos en passato remoto (valor cognoscitivo) 8

Identificar palabras claves para conocer las acciones del texto (valor cognoscitivo) 9

Que hay palabras o marcadores que te ayudan a identificar la coherencia del texto (valor lexical) 5

A realizar esquemas a partir de un texto (valor aplicativo) 4

Saber que la información más importante no siempre está al inicio (valor aplicativo) 5

Aprendí una gran cantidad de vocabulario el cual puedo identificar ahora y relacionarlo fácilmente (valor lexical) 6

Passato remoto es una forma verbal que indica una acción sucedida y concluida en el pasado (valor gramatical) 11

Identificar los haces de sentido: secuencia de palabras, signos de puntuación y el sentido de los enunciados (valor cognoscitivo) 10

Forma pasiva: tiene el realizador de la acción (agente). Forma activa: realizador de la acción (valor gramatical) 12

Las ligas a broches unen una idea con otra proporcionando la coherencia (valor aplicativo) 6

Que es un plan de esquema y como clasificar su estructura (valor aplicativo) 7

El núcleo de contenido está construido por el realizador y una acción o ----- con un verbo (valor gramatical) 13

La función de los pronombres personales, de complemento directo e indirecto (valor gramatical) 14

Identificar el tiempo del texto (valor cognoscitivo) 11

Las formas verbales no se componen de una sola palabra como los verbos previamente estudiados sino de dos verbos (valor gramatical) 15

El modelo de conjugación del futuro en italiano (-are, -era, -ire) (valor gramatical) 16

El vocabulario temático son aquellas palabras que se refieren a una misma área del conocimiento (valor lexical) 7

En las palabras alternadas se agrega un sufijo a la raíz de la palabra base (valor lexical) 8

Un texto está compuesto por cuatro bloques y para identificar la idea esencial los subtítulos pueden ayudar (valor de comprensión) 2

Que el plan esquema es una representación gráfica de la relación entre ideas del texto (valor aplicativo) 8

Cómo pasar el verbo en el infinitivo (valor gramatical) 17

Cómo identificar se estamos hablando de voz pasiva/activa (valor cognoscitivo) 12

Los diversos conectores que hay y su tipo (valor gramatical) 18

Cómo y qué poner/escribir en el plan esquema y ver que la inf. que estaba en el texto es la que está en el plan esquema (valor aplicativo) 9

Como identificar la idea principal y como hacer el plan esquema (distinto a la primera parte) (valor cognoscitivo) 13

Cómo aprender los núcleos del enunciado compuesto (valor gramatical) 19

Cómo identificar los pronombres (valor cognoscitivo) 14

La partícula “ne” puede estar delante o al final del verbo (valor gramatical) 20

No se debe traducir literal porque la partícula “ne” no tiene una equivalencia exacta para el español (valor gramatical) 21

Los pronombres sustitutos de complemento directo (qué) y los de complemento indirecto (a quién) (valor gramatical) 22

El uso correcto de las referencias (valor aplicativo) 10

Nombres de aves en italiano; su migración, por qué lo hacen y cómo lo hacen (valor de comprensión) 3

La elaboración pertinente de un plan esquema (valor aplicativo) 11

El uso del verbo “essere” y “venire”, además de los enunciados en forma pasiva y activa (valor gramatical) 23

Verbos conjugados en pasado remoto y la vida de Maquiavelo (valor gramatical) 24

Las funciones que tienen los signos de puntuación y otros en los textos para entenderlos mejor (valor fonético/fonológico) 5

Reforcé mis conocimientos acerca del personaje de Maquiavelo, además el uso del pasado en el texto (valor de contenido/gramatical) 7

Identificar quien es el que realmente realiza la acción en los textos ya que a veces se podría confundir con otros personajes mencionados (valor cognoscitivo) 15

Conocer los conectores textuales para poder identificar las ideas centrales y así comprender el tema (valor gramatical) 25

Identificar ideas principales (valor cognoscitivo) 16

La forma del texto en futuro para relacionarlo con sus auxiliares para facilitar la comprensión del mismo texto (valor gramatical) 26

Aprendí cuáles son algunas palabras cuyo prefijo se derivan de otros idiomas, especialmente antiguas (valor lexical) 9

Al igual que en México, en el idioma italiano existen palabras alteradas, como en diminutivo, peyorativo, etcétera. (valor lexical) 10

Además de conocer más acerca de la cultura fenicia, aprendí cómo identificar las ideas principales de un texto (valor de contenido) 8

Cómo identificar las ideas principales para comprender mejor el texto (valor cognoscitivo) 17

Saber cómo identificar cada parte del enunciado (valor cognoscitivo) 18

Identificar la partícula “ne” (valor cognoscitivo) 19

El significado de nuevas palabras (valor lexical) 11

Verbos irregulares (valor gramatical) 27

Usar auxiliares (valor gramatical) 28

Algunos conectores (valor gramatical) 29

Un poco sobre cómo se terminan las conjugaciones de los verbos (valor gramatical) 30

Nuevos significados (valor lexical) 12

Que hay palabras similares que significan diferentes. Aumentativos diminutivos (valor lexical) 13

3er. enunciado: Que me gustó de la actividad

Cuadro de los signos (valor fonético/fonológico) 1

La lectura (valor de contenido) 1

La lectura (valor de contenido) 2

Cuadro de textos explicativos que ayudan a entender (valor gramatical) 1

El tema de la lectura (valor de contenido) 3

Los ejemplos y las explicaciones de los esquemas (valor gramatical) 2

La lectura (valor de contenido) 4

La lectura (valor de contenido) 5

La información (valor de contenido) 6

Uso de los conectores (valor gramatical) 3

El vocabulario (valor lexical) 1

La lectura referente a la historia (valor de contenido) 7

Lo tratado referente a la República, la sociedad política y el arte como iba floreciendo (valor de contenido) 8

Que todos fueran leyendo a la par el texto (valor positivo) 1

Los textos que utilizaron para las actividades (valor de contenido) 9

Que fue una unidad que estuve relativamente sencilla (valor positivo) 2

Los----- didácticos como los cuadros (valor gramatical) 4

La forma nueva de sintetizar la información (valor de comprensión) 1

Aprender un poco más sobre la lectura y pausas en italiano (valor fonético/fonológico) 2

Aprendí más palabras y sus variantes (valor lexical) 2

Los textos fueron interesantes (valor de contenido) 10

No----- más entender los textos (valor crítico) 1

Que es una manera sencilla de dividir y entenderlo a los textos (valor aplicativo) 1

La lectura sobre la vida de los indígenas en la actualidad (valor de contenido) 11

Si fue sencilla (valor positivo) 3

El texto al que debíamos añadir la puntuación (valor fonético/fonológico) 3

El resumen que hicimos de la vida de Maquiavelo (valor de comprensión) 2

El texto del DDT fue interesante (valor de contenido) 12

Qué había tablas en donde ponían los verbos y era fácil ubicarlos dentro del texto (valor gramatical) 5

Que el texto de la actividad era claro (valor positivo) 4

Clasificación de palabras en el inciso VII (valor lexical) 3

Que había distintas actividades para poner en práctica lo aprendido (valor aplicativo) 1

Qué hacían preguntas constantes sobre el texto (valor aplicativo) 2

Las actividades que eran sencillas y claras (valor positivo) 5

Los ejercicios y los cuadros que teníamos que completar (valor aplicativo) 3

Las lecturas, las preguntas ayudaron mucho para entender el tema y la actividad (valor de comprensión) 3

La lectura, las tablas y el esquema (valor aplicativo) 4

Las actividades de completar esquemas (valor gramatical) 6

Las actividades que se complementaban entre preguntas, cuadros, incisos (valor aplicativo) 5

La forma de implementar las clases, de igual manera la profesora cuenta con los conocimientos para poder guiarnos u orientar nuestras dudas (valor positivo) 6

Realizar la lectura en voz alta tomando turnos (valor fonético/fonológico) 4

Identificar donde va cada signo de puntuación para saber qué tan extensa es la pausa (valor fonético/fonológico) 5

La clase fue compleja ya que el tema era nuevo pero aun así todos cooperaron (valor positivo) 7

Adquisición de más vocabulario (valor lexical) 4

Solo la forma en que se describe paso a paso la elaboración del esquema (valor crítico) 2

Muy rápida la información y práctica. Se puede entender fácilmente los enunciados compuestos, límites físicos y palabras de enlace (valor positivo) 8

Identificar cuáles son estos pronombres (valor cognoscitivo) 1

Las historias eran cortas y fáciles de leer, al mismo tiempo hay ejercicios de opción múltiple que ayudan a reforzar la lectura (valor de comprensión) 4

Que aprendí la estructura gramatical de los tiempos verbales (valor gramatical) 7

Adquirí más vocabulario para futuras lecciones (valor lexical) 5

Identificamos palabras temáticas (tecnología) y la profesora nos ayuda a identificarlas en un texto (valor cognoscitivo) 2

Cómo se explica el funcionamiento de las palabras alternadas (valor lexical) 6

Aprendimos a elaborar un mapa conceptual (valor cognoscitivo) 3

Hubo más interactividad en la clase donde todos colaboramos en la elaboración (valor aplicativo) 6

Entender lo que decía el texto (párrafo por párrafo) (valor de comprensión) 5

Qué hiciéramos las lecturas párrafo por párrafo y que la profesora nos ayudara con ejemplos (valor fonético/fonológico) 6
 Que se leyera párrafo por párrafo las lecturas (valor fonético/fonológico) 7
 Que primero leímos el texto y después hicimos el plan esquema (valor cognoscitivo) 4
 Qué se leyó primero los textos hasta entenderlos y después el haber hecho el P.E. (valor cognoscitivo) 5
 Primero vimos cómo identificar los núcleos y después hicimos las actividades del texto (valor de comprensión) 6
 Que se leyera el texto para poder resolver las preguntas (valor cognoscitivo) 6
 Que se explicara las oraciones (valor positivo) 9
 Que fue breve (valor positivo) 10
 La lectura sobre los mensajes auditivos y la identificación de los pronombres (valor de contenido) 13
 Indicar los pronombres usados (valor gramatical) 8
 Identificar la idea central del texto y la identificación de los adjetivos (valor cognoscitivo) 7
 La lectura del experimento y la elaboración del plan esquema para reanudar el tema con las ideas más importantes (valor aplicativo) 7
 El resumen y el tema de los conectores (valor aplicativo) 8
 La lectura de Nicolás Maquiavelo (valor de contenido) 14
 Que se comentara si había un tipo de relación de los problemas que tenía Italia con México (valor de contenido) 15
 Haya sido un texto histórico, así podemos conocer un poquito de la vida de este importante personaje (valor de contenido) 16
 Que haya sido un texto histórico y más de Roma, además que las preguntas/actividades fueron adecuadas para comprender el tema (valor de contenido) 17
 Que identificábamos los conectores textuales en español relacionándolo en el idioma italiano y viceversa (valor gramatical) 9
 Solamente las preguntas, que considero, fueron adecuadas para la comprensión del tema (valor crítico) 3
 Los textos fueron muy interesantes, y por lo mismo, que me interesara en él y así facilita la comprensión (valor de contenido) 18
 Además de haber sido un texto muy interesante, cultural y hasta histórica, pude conocer las palabras que se derivan de otros idiomas (valor de contenido) 19
 Los textos y las actividades estuvieron relacionados más en el aspecto de vida cotidiana (valor de contenido) 20
 Que fuera un texto histórico y las actividades se me parecieron adecuados para la comprensión del mismo texto (valor de contenido) 21
 Que fue un texto muy interesante, además que el esquema con las ideas principales fue adecuado para comprenderlo mejor (valor de contenido) 22
 Los textos fueron muy interesantes y la actividad del cuadro me gustó (valor de contenido) 23
 Pues en si no mucho, solamente cumplieron con el objetivo (valor crítico) 4
 Los sufijos (valor gramatical) 10
 Completar los verbos irregulares (valor gramatical) 11
 Todas las que tuvieron relación con lo de los dinosaurios (valor de contenido) 24
 Buscar los conectores (valor gramatical) 12
 La lectura (valor de contenido) 25
 La lectura (valor de contenido) 26
 El cuadro donde explican las palabras (valor lexical) 7

4º enunciado: Que no me gustó de la actividad

Pocas fuentes citadas para hacer más vera la información (-valor cognoscitivo) 1

Se me complicó el vocabulario (-valor lexical) 1

Cuando empezamos a leer cada quien por su cuenta (-valor aplicativo) 1

Completar los cuadros púes se me dificulta un poco (-valor aplicativo) 2

Que fue muy corta en cuanto a actividades (valor positivo) 1

Todo me pareció (valor positivo) 2

Que es un poco complicado a veces realiza los esquemas (-valor aplicativo) 3

Muchas veces se me olvida como o en que parte son la pausa (-valor fonético/fonológico) 1

Que aprenderse los verbos es más complicado en unas palabras (-valor gramatical) 1

Que el tiempo fue demasiado corto (falta de tiempo) 1

Que también retomara los cuadros y se me dificultan mucho (-valor aplicativo) 4

La elaboración es más complicada por qué hay que sintetizar mucho (-valor aplicativo) 5

Púes había muchos cuadros y algunos prefijos se me complicaron (-valor aplicativo) 6

La parte de los dibujos sobre las instrucciones de prevención en la cocina (-valor de contenido) 1

El texto de la tecnología desechable se me hizo difícil porque algunas palabras no estaban en el diccionario (-valor de contenido) 2

El cuadro de los verbos en infinitivo, fue largo (-valor gramatical) 2

El esquema no entendí como hacerlo (-valor aplicativo) 7

Que a veces las indicaciones confundían un poco (-valor de comprensión) 1

Que la unidad fue muy corta (falta de tiempo) 2

Que la actividad de colocar los números de la cocina eran confusos (indicaciones poco claras) (-valor de comprensión) 2

Que sentí en texto algo avanzado (-valor de contenido) 3

Qué fue muy corta y creo que se necesitaba de más actividades para que quedara claro cómo hacer un esquema (falta de tiempo) 3

No hubo nada que no me gustara (valor positivo) 3

Que fue muy corto (falta de tiempo) 4

Me gustó todo, no hubo nada que me desagradara (valor positivo) 4

Las primeras indicaciones que no eran claras (-valor de contenido) 4

Que los textos eran muy largos (-valor de contenido) 5

Que fue una actividad corta y pudimos practicar más (falta de tiempo) 5

Realmente todo me gustó pero me gustaría que hubiera más dinámica (juegos, actividades, etcétera) (valor positivo) 5

Tener más tiempo para practicar (falta de tiempo) 6

La forma en que se explicó la clase fue muy clara pero se necesita una constante práctica (-valor de comprensión) 3

Necesitamos de más práctica en este tema probablemente un ejercicio extra o actividad en clase (-valor aplicativo) 8

Solo se revisan las respuestas sin saber por qué la escogimos (-valor cognoscitivo) 2

Solo se revisó el contenido me hubiera gustado que la profesora explicar porque (-valor de contenido) 6

No hay una actividad que ayude a comprobar si hay o no dicha adquisición de conocimiento (-valor de comprensión) 4

Faltó la práctica para identificar la partícula “ne” (-valor gramatical) 3

No hay mucha interactividad entre el estudiante y el maestro (sin categoría)

No hay actividades o algún tipo de visual que ayuden a reforzar el conocimiento adquirido (-valor aplicativo) 9

No hay actitudes que ayuden a reforzar el conocimiento (-valor aplicativo) 10

No hay ayuda de las TIC en las actividades (-valor de la tecnología) 1

No hubo práctica de dicho tema para identificar la comprensión (-valor aplicativo) 11
 No hay atractivos visuales (-valor de la tecnología) 2
 En esta clase todo me gusta (valor positivo) 6
 No fue la actividad tal cual, más que algunas respuestas ya estaban resueltas (-valor de comprensión) 5
 Faltó ver más ejemplos de cómo identificar los núcleos y no sólo los del libro (-valor aplicativo) 12
 Fue muy rápido y con pocos ejemplos/actividades (-valor aplicativo) 13
 Es un poco confuso el uso del “ne” (-valor gramatical) 4
 Nada (valor positivo) 7
 Qué llegué tarde y no entendí los primeros párrafos (sin categoría)
 Nada (valor positivo) 8
 Que leen muy lento (falta de tiempo) 7
 No hubo cosa que no me gustara (valor positivo) 9
 Nada, todo me gustó (valor positivo) 10
 Hacer la tabla de verbos ya que se me hizo laborioso y poco fructífero para la comprensión del tiempo pasado (-valor aplicativo) 14
 Que a veces eran redundantes las preguntas (-valor de comprensión) 6
 Los esquemas, ya que para mi gusto, no vienen bien distribuidos, además de que pueden ser confusos (-valor aplicativo) 15
 Los esquemas, ya que confunden más en la comprensión del texto (-valor de comprensión) 7
 En general todo me gustó, no hay algo que me haya desagradado, por lo mismo de los atractivo de los textos (valor positivo) 11
 Nada, aunque fue laborioso encontrar los significados de algunas palabras, la actividad fue de mi agrado (valor positivo) 12
 En general nada, todo fue de mi agrado (valor positivo) 13
 Nada, todo fue de mi agrado (valor positivo) 14
 Nada todo fue de mi agrado (valor positivo) 15
 Nada, todo me gustó (valor positivo) 16
 Escribir el mensaje que mandaría por internet en la pag. 80, ya que no estoy lista para escribir en italiano (-valor aplicativo) 16
 La relación de la lectura “cucina” con los objetos de la imagen (-valor de contenido)
 Todo me gustó (valor positivo) 17
 No hubo algo de mi desagrado (valor positivo) 18
 Es un poco confuso y vienen pocas actividades (-valor aplicativo) 17
 Son pocos ejemplos de los tiempos compuestos (-valor aplicativo) 18
 Son pocos ejemplos (-valor aplicativo) 19

5 ° enunciado: Aplicación práctica de lo aprendido

Uso correcto de los signos (valor fonético/fonológico) 1
 Biografía de Maquiavelo (valor de contenido) 1
 Nada por el uso escaso en español (valor negativo) 1
 Saber usar adecuadamente los conectores (valor gramatical) 1
 Uso adecuados de los pronombres en italiano y en español (valor gramatical) 2
 Poder sintetizar y hacer esquemas de cualquier otro tema (valor aplicativo) 1
 Aplicar la Media critics para seleccionar los programas (valor aplicativo) 2
 Si, a buscar en los libros de derecho en italiano (valor de comprensión) 1
 Leer y analizar la lectura (valor de comprensión) 2
 Referirse a algo sin tantas explicaciones (valor cognoscitivo) 1
 Tal vez en algunas conversaciones (valor aplicativo) 3

Claro, uno debe saber que podría ser peligros para los niños (valor cognoscitivo) 2

Si, los puntos y comas y las pausas al leer son importantes, sin ellas se pueden entender otras cosas (valor fonético/fonológico) 2

Si, para identificar en los textos algo del pasado (valor gramatical) 3

Si para identificar los conectores en los textos de otras unidades (valor gramatical) 4

Distinguir en los textos si son pasados, actuales o futuros (valor gramatical) 5

Identificar en textos el tema (valor cognoscitivo) 3

Leer situaciones de seguridad que tengan que ver con la cocina (valor aplicativo) 4

En cualquier texto en italiano poder identificar la información relevante (valor de comprensión) 3

Identificar los textos que pueden ser más históricos (valor cognoscitivo) 4

Análisis de textos en italiano (valor de comprensión) 4

Identificar palabras para realizar esquemas (valor cognoscitivo) 5

Resaltar la información más importante (valor de comprensión) 5

Definitivamente se puede aplicar en situaciones cotidianas ya que la mayoría de los aspectos aprendidos fueran vocabulario de la casa (valor aplicativo) 5

Para la producción oral y escrita de un texto (valor gramatical) 6

Si, ya que sin los signos de puntuación el sentido de nuestro mensaje cambiaría por completo (valor fonético/fonológico) 3

Si es importante clasificar este en una acción (valor aplicativo) 6

Si para la realización de un examen (valor aplicativo) 7

En algunos casos nada más (valor negativo) 2

Si es muy interesante identificar cual es la estructura de la oración y emplearla correctamente (valor gramatical) 7

Si en la elaboración de un texto, oraciones etcétera. (valor cognoscitivo) 6

Si cuando vas de vacaciones o si piensas salir de vacaciones el vocabulario te ayudara demasiado (valor lexical) 1

Si, ayuda para clasificar que tipo de oraciones estas utilizando en un texto (valor cognoscitivo) 7

Si, ayuda para identificar el tiempo de un texto y de igual manera para elaborar una carta usando el tiempo correcto (valor gramatical) 8

Si, para las actividades que elaboran como un pasatiempo (valor aplicativo) 8

Es sumamente importante identificar este tipo de vocabulario para utilizarlo en lecciones futuras (valor lexical) 2

Utilizar los pronombres para sustituir los sustantivos usados recurrentemente en algún trabajo de investigación. Así nuestro texto no quedará tan viciado de errores (valor gramatical) 9

Si, para identificar la idea central de un texto que es la valoración que hace el autor sobre un conjunto de asuntos o problemas relacionados entre sí (valor cognoscitivo) 8

Si, para resumir lo aprendido, estudiar para un examen (valor cognoscitivo) 9

Ver cómo están formados los verbos y el contexto y poder aplicarlo después en otros textos (valor gramatical) 10

Saber cómo escribir en voz pasiva/activa y sus verbos (valor gramatical) 11

El uso eficaz de los conectores para que haya una coherencia en lo que se dice (valor gramatical) 12

Como organizar la información en un plan esquema para que sea fácil (valor aplicativo) 9

Cómo identificar la idea central del texto para futuros textos (valor cognoscitivo) 10

Identificar las acciones de cada enunciado (valor cognoscitivo) 11

Cómo identificar los pronombres en el texto (valor cognoscitivo) 12

Tal vez saber que se encuentre la partícula “ne”, saber a qué se refiere (valor gramatical) 13

Establecer las relaciones entre la acción y el sustantivo para enriquecer un escrito y/o para identificarlo en una lectura (valor gramatical) 14

Se aplica en la redacción de la tesis para no cometer tantas redundancias (valor cognoscitivo) 13

La elaboración del plan esquema para luego ampliar el contenido con un resumen (valor aplicativo) 10

Elaborar planes esquemáticos para presentarlos en una exposición ya que serían las ideas más importantes (valor aplicativo) 11

La construcción de los enunciados activos y pasivos en la redacción para ampliarlo (valor gramatical) 15

El uso de los verbos conjugados en pasado en otras lecturas de la carrera de historia (valor gramatical) 16

Poner en práctica la función que tienen los signos de puntuación y otros para un posible escrito en italiano (valor fonético/fonológico) 4

Saber conjugar el verbo para otros textos (valor gramatical) 17

En una conversación que no entendamos mucho, al identificar el realizador pues es más fácil entender lo que dice (valor de comprensión) 6

En realidad todo, ya que estos conectores sirven para cualquier texto y conversación (valor gramatical) 18

Así podemos hacer esquemas en cualquier materia (valor aplicativo) 12

En una planeación de un viaje en Italia o planear cualquier excursión (valor aplicativo) 13

Además de conocer un poco de la cultura prehispánica de mi país, cuando quiera viajar a algún sitio turístico (valor de comprensión) 7

Las medidas de prevención en lugares peligrosos, como la cocina (valor cognoscitivo) 14

Identificar las ideas principales de un texto (valor cognoscitivo) 15

Puedo hacer un esquema con las ideas principales de cualquier texto para facilitar la comprensión del mismo (valor cognoscitivo) 16

En cualquier texto, ya que así podemos entender el significado de cada enunciado (valor de comprensión) 8

Entender mejor un mensaje en italiano (valor de comprensión) 9

Las recomendaciones que se dan en cuanto a los peligros que hay para un niño (valor cognoscitivo) 17

Saber usar las conjugaciones de manera adecuada (valor gramatical) 19

Usar bien las conjugaciones (valor gramatical) 20

Todo el tiempo usamos conectores (valor gramatical) 21

No tanto (valor negativo) 3

Si porque es necesario el vocabulario para leer un idioma (valor lexical) 3

Si porque la lectura habla sobre la cocina y sus peligros (valor cognoscitivo)

6° enunciado: Observaciones

Hay que leer todo e ir explicando el texto por párrafo (valor crítico) 1

Me gustaría que hubiera más pruebas para evaluar el aprendizaje adquirido (valor aplicativo) 1

La profesora identificó los errores de pronunciación y corrigió sutilmente (valor aplicativo) 2

Me encantó la clase (valor positivo) 1

Más actividades en clase (valor aplicativo) 3

Más participación de los estudiantes (valor crítico) 2

Muy buena información (valor positivo) 2

La profesora tiene mucho conocimiento del tema, lamentablemente el tiempo y puntualidad de nosotros no ayudan (valor crítico) 3

Muy bonita actividad (valor positivo) 3

Me gustó mucho la unidad ya que me ayuda a identificar el tiempo en el que el texto está escrito (valor positivo) 4

Sugiero que haya más explicación en los temas para reforzar el conocimiento (valor crítico) 4

Más explicación para que los alumnos comprendan mejor el tema (valor crítico) 5

Introducción de vocabulario por medio de Flashcards u otro material visual (valor tecnológico) 1

Algún juego para identificar si el alumno aprendía o no (valor crítico) 6

Más explicación del tema (valor crítico) 7

Excelente clase (valor positivo) 5

Algunos verbos me hacen difícil de saber cuáles serían sus formas en el pasado/infinitivo (valor gramatical) 1

Me gustó que la profesora nos diera más ejemplos tanto de la voz pasiva como de activa (valor positivo) 6

Me gustó la clase, sólo que fue muy rápido el tiempo (valor positivo) 7

Me gustó la actividad y lo que más me gustó fue que se explicará primero el texto hasta entenderlo y después hacer el plan esquema (valor positivo) 8

Me gusta que primero se lean los textos y después hacer las actividades (valor positivo) 9

Me gustó la clase, pero creo que hubiera sido mejor más ejercicios para identificar el enunciado compuesto (valor positivo) 10

Me hubiera gustado tener más ejemplos (valor crítico) 8

Me hubiera gustado tener más actividades acerca del tema (valor crítico) 9

No confundir la partícula “ne” con la negación “né” (valor gramatical) 2

Pronombre combinado ci+li = celi (valor gramatical) 3

La partícula “ne”. Los pronombres indirectos y reflexivos. En general, la identificación correcta de los distintos usos de pronombres (valor gramatical) 4

Ninguna (valor positivo) 11

Ninguna (valor positivo) 12

Cuidar la síntesis de las ideas (valor aplicativo) 4

Poner mayor atención en los verbos conjugados y en el infinitivo (valor gramatical) 5

Los textos fueron de mi agrado y las actividades fueron adecuadas para trabajar en la lectura en voz alta y la puntuación (valor positivo) 13

Considero que no se debe de poner mucho énfasis en los verbos, sino en los auxiliares ya que eso es lo que nos ayuda a relacionar varios aspectos de las oraciones (valor gramatical) 6

Esta actividad me gusta, se trató de Roma y de la vida cotidiana, así puedo relacionarlo con otros temas (valor de contenido) 1

Para mi gusto, los esquemas tienden a confundir más, ya que no vienen bien distribuidos para poder relacionar la información (valor crítico) 10

Considero que no deberían poner esquemas para encontrar la información en este idioma, ya que todavía no se domina el idioma (valor crítico) 11

En particular esta unidad fue totalmente de mi agrado, no tengo quejas al respecto (valor positivo) 14

En general, me gusta que pongan textos relacionados con la historia y que las actividades sean diferentes en cada unidad (valor de contenido) 2

Que pongan textos menos extensos, pero que a la vez pongan más textos, es decir, que haya más diversidad en cuanto a las lecturas para hacer las actividades menos tediosas (valor de contenido) 3

En general las actividades cumplieron con el objetivo que fue, identificar las ideas principales del texto, para comprender mejor el idioma (valor aplicativo) 5

Pongan más actividades atractivas, ya que así no se haría pesado el idioma (valor aplicativo) 6

En particular me gusta que pongan textos interesantes, ya que así se facilita la comprensión del idioma al hacerla atractivo (valor de contenido) 4

Sean más claros en cómo ponen a los personajes y sus aportaciones (valor crítico) 12

Explicar un poco mejor la diferencia entre los verbos y sustantivos, cómo identificarlos (valor gramatical) 7

Poner más actividades para mejorar comprensión (valor aplicativo) 7

ANEXO 22 - RÚBRICA DE CLASE

RÚBRICA

NOMBRE _____ APELIDO _____

ASPECTOS	NIVEL DE DESEMPEÑO				PUNTOS
	EXCELENTE (4)	BUENO (3)	REGULAR (2)	DEFICIENTE (1)	
Desempeño	Nivel excepcional de desempeño.	Nivel de desempeño que supera lo esperado.	Nivel de desempeño estándar.	Nivel de desempeño por debajo de lo esperado.	
	Participa siempre con interés a las actividades desarrolladas en la clase.	Participa casi siempre con interés a las actividades desarrolladas en la clase.	Participa a veces a las actividades desarrolladas en la clase.	Participa en manera esporádica y sin interés a las actividades desarrolladas en la clase.	
	Impulsa y participa entusiastamente al trabajo grupal.	Impulsa y participa en manera regular al trabajo grupal.	Impulsa y participa con poco interés al trabajo grupal.	Impulsa muy raramente el trabajo grupal y participa en manera descontinua	
	Demuestra interés y motivación para lograr los objetivos.	Demuestra suficiente interés y motivación para lograr los objetivos	Demuestra escaso interés y motivación para lograr los objetivos	No demuestra interés ni motivación para lograr los objetivos.	

Comprensión lectora	<i>Reconoce el contenido del texto, a través de marcas textuales.</i>	<i>Reconoce el contenido de texto, a través de conceptos aislados.</i>	<i>Reconoce parcialmente el contenido del texto, a través de conceptos aislados.</i>	<i>Tiene dificultades para reconocer el contenido del texto.</i>	
	<i>Predice correctamente la idea central, explicando cómo llegó a su conclusión.</i>	<i>Predice correctamente e la idea central del texto sin especificar todos los elementos en que se basó para llegar a su conclusión.</i>	<i>Predice con dificultad la idea central del texto y no logra aclarar los elementos en que se basó para llegar a su conclusión.</i>	<i>Predice en manera confusa la idea principal del texto sin aclarar en qué elementos se basó.</i>	
	<i>Localiza los puntos específicos del texto a través de una lectura rápida.</i>	<i>Localiza algunos puntos específicos del texto a través de una lectura rápida.</i>	<i>Localiza pocos puntos específicos del texto a través de una lectura rápida.</i>	<i>Localiza con mucha dificultad pocos puntos específicos del texto a través de una lectura rápida.</i>	
	<i>Identifica con precisión la idea central del texto.</i>	<i>Identifica con relativa precisión la idea central del texto.</i>	<i>Identifica con aproximación la idea central del texto.</i>	<i>No identifica la idea principal del texto.</i>	
	<i>Identifica las ideas principales de cada párrafo.</i>	<i>Identifica algunas ideas principales de los párrafos.</i>	<i>Identifica con aproximación las ideas principales de los párrafos.</i>	<i>No identifica las ideas principales de los párrafos.</i>	
	<i>Comenta en manera clara</i>	<i>Aclara parcialmente</i>	<i>Tiene dificultad a</i>	<i>No declara sus</i>	

	<i>sus expectativas relativas al texto.</i> <i>Señala y describe sintéticamente los conceptos más importantes y relevantes del texto.</i> <i>Identifica la postura del autor.</i> <i>Identifica correctamente la relevancia del texto respecto a su área de estudio.</i>	<i>sus expectativas relativas al texto</i> <i>Señala sintéticamente e los conceptos más importantes y relevantes del texto.</i> <i>Identifica en parte la postura del autor.</i> <i>Identifica en parte la relevancia del texto respecto a su área de estudio.</i>	<i>aclarar sus expectativas relativas al texto.</i> <i>Señala temas e ideas principales relativas a los conceptos desarrollados en el texto.</i> <i>Identifica con dificultad la postura del autor.</i> <i>Identifica con dificultad la relevancia del texto respecto a su área de estudio</i>	<i>expectativas relativas al texto.</i> <i>Muestra dificultad para señalar y describir sintéticamente e los conceptos más importantes y relevantes del texto.</i> <i>Muestra dificultad para identificar la postura del autor.</i> <i>Identifica con aproximación la relevancia del texto respecto a su área de estudio.</i>	
Reflexión y valoración del contenido	Emite conclusiones que no están expresados literalmente en el texto. Disgrega los conceptos del texto, explicando la relación entre ellos para emitir un juicio personal.	Emite conclusiones generales del texto. Disgrega algunos conceptos desarrollados en el texto, explicando su relación de forma parcial.	Emite conclusiones del texto, copiándolas literalmente desde él. Disgrega el contenido de un texto explicando la relación entre sus componentes sin	Emite con dificultad las conclusiones del texto propuesto, copiando partes de él. Disgrega con dificultad el contenido del texto, así como la relación entre ellos, lo que no le permite	

			emitir juicio propio.	emitir un juicio personal.	
--	--	--	-----------------------	----------------------------	--

ANEXO 23 - RÚBRICA

LIBRO DE CÓDIGO

VARIABLE	ÍTEM	CATEGORÍAS	CÓDIGOS	COLUMNAS
DESEMPEÑO	Frase 1 (nivel desempeño)	Excelente Bueno Regular Deficiente	4 3 2 1	1
	Frase 2 (participación)	Excelente Bueno Regular Deficiente	4 3 2 1	2
	Frase 3 (trabajo grupal)	Excelente Bueno Regular Deficiente	4 3 2 1	3
	Frase 4 (interés y motivación)	Excelente Bueno Regular Deficiente	4 3 2 1	4
Comprensión Lectora	Frase 5 (reconocimiento)	Excelente Bueno Regular Deficiente	4 3 2 1	1
	Frase 6 (predicción)	Excelente Bueno Regular Deficiente	4 3 2 1	2
	Frase 7 (localización)	Excelente Bueno Regular Deficiente	4 3 2 1	3
	Frase 8 (identificación)	Excelente Bueno Regular Deficiente	4 3 2 1	4
	Frase 9 (identificación las ideas)	Excelente Bueno Regular Deficiente	4 3 2 1	5
	Frase 10 (Comentar)	Excelente Bueno Regular Deficiente	4 3 2 1	6

	Frase 11 (señalar)	Excelente Bueno Regular Deficiente	4 3 2 1	7
	Frase 12 (identificación de la postura del autor)	Excelente Bueno Regular Deficiente	4 3 2 1	8
	Frase 13 (identifica la relevancia)	Excelente Bueno Regular Deficiente	4 3 2 1	9
Reflexión y valorización del contenido	Frase 14 (emite conclusiones)	Excelente Bueno Regular Deficiente	4 3 2 1	10
	Frase 15 (relaciona los conceptos)	Excelente Bueno Regular Deficiente	4 3 2 1	11

ANEXO 25 - Resultado de la rúbrica

Grupo con tratamiento:

 = 1ª observación

 = 2ª observación

3º sujeto:



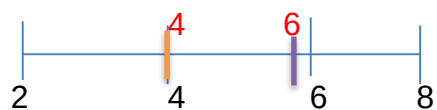
2.75

3.5



1.7

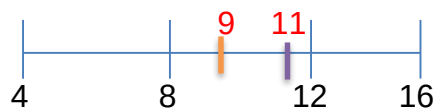
2.2



2

3

4º sujeto



2.25

2.75



1.9

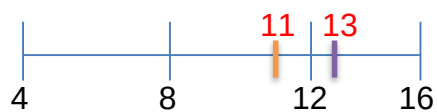
2.4



1.5

2.5

7º sujeto

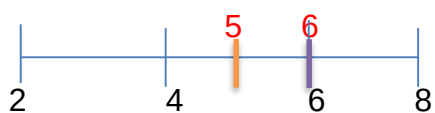


2.75

3.25

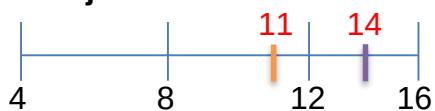


2.7
3.1



2.5
3

8° sujeto



2.75
3.50



2.3
2.8



3
3

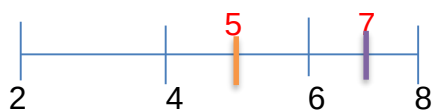
9° sujeto



3.5
3.75

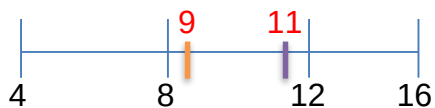


2.7
3.2



2.5
3.5

13° sujeto



2.25
2.75

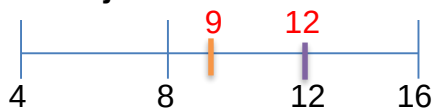


2.8
3.1



14° sujeto

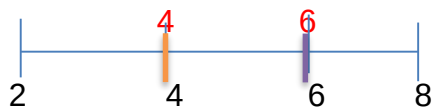
3
3.5



2.25
3

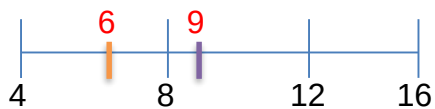


2.5
2.8



2
3

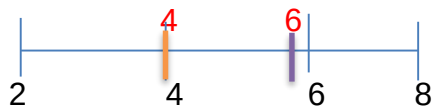
16° sujeto



1.5
2.25



1.9
2.2



2
3

ANEXO 26 - Resultado de la rúbrica

Grupo de control:

 = 1ª observación

 = 2ª observación

El resumen de los hallazgos se ve reflejados en la tabla?? para el grupo control

1° sujeto:



1.75
2.75

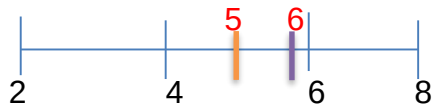


2.1

CX



2.7

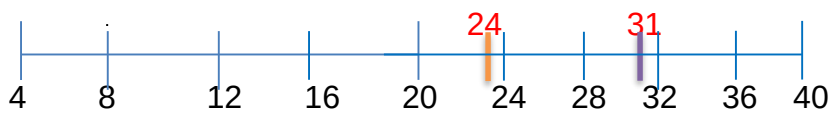


2.5
3

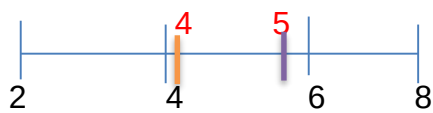
2° sujeto



3
3.5

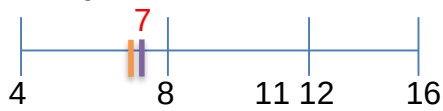


2.4
3.1

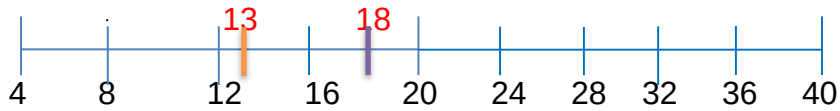


2
2.5

5° sujeto



1.75
1.75

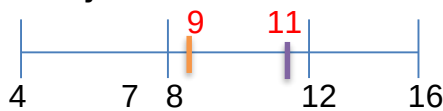


1.3
1.8

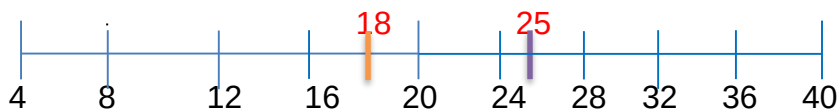


1.5
1.5

6° sujeto



2.25
2.75



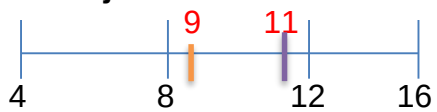
1.8
2.5



2
2.5

2 4 6 8

10° sujeto



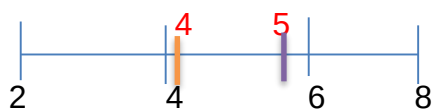
2.225

2.75



1.6

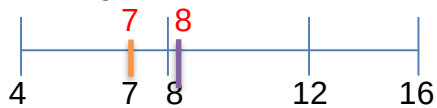
2.4



2

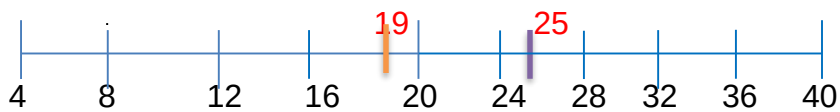
2.5

11° sujeto



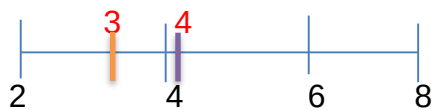
1.75

2



1.9

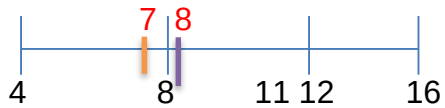
2.5



1.5

2

12° sujeto



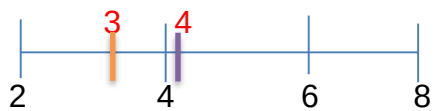
1.75

2



1.5

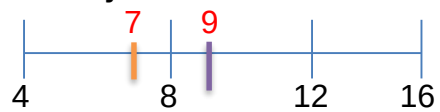
2.2



1.5

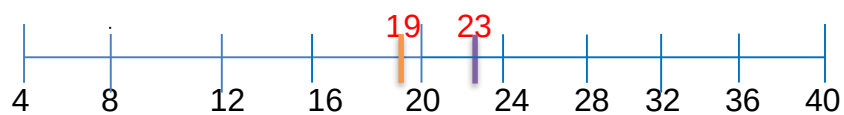
2

15° sujeto



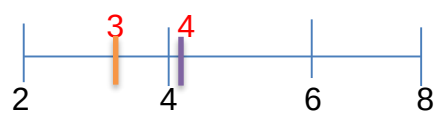
1.75

2.25



1.9

2.3



1.5

2