

UNIVERSIDAD DE GRANADA
Facultad de Ciencias de la Educación



*"Estilos de Aprendizaje, Estrategias de Lectura
y su relación con el Rendimiento Académico en
La Segunda Lengua."*

TESIS DOCTORAL

Doctoranda: Mirtha Manzano Díaz

Director: Dr. Eugenio Hidalgo Díez



Universidad de Ciego de Ávila
2007

Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación

Estilos de Aprendizaje. Estrategias de Lectura y su relación con el Rendimiento Académico en la Segunda Lengua

Tesis presentada para aspirar al grado de doctora
por la Lda. D^a. **Mirtha Manzano Díaz**, dirigida por
el Dr. D. **Eugenio Hidalgo Díez**.

Granada a 30 de Marzo de 2007

Fdo. D^a. Mirtha Manzano Díaz

El Dr. D. **Eugenio Hidalgo Diez**, Profesor Titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, perteneciente al Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, como director de la tesis presentada para aspirar al grado de doctora por D^a. Mirtha Manzano Diaz:

HACE CONSTAR:

Que la tesis “ Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua” realizada por la citada doctoranda, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Granada a 30 de Marzo de 2007

Fdo. Dr. D. **Eugenio Hidalgo Diez**

“Educar no debiera ser [...] echarle al hombre el mundo encima, de modo que no le quede por donde asomar los ojos propios; sino dar al hombre las llaves del mundo, que son la independencia y el amor, y prepararle las fuerzas para que lo recorra por sí, con el paso alegre de los hombres naturales y libres.”

José Martí

A

MIS HIJOS, MANDY Y MISHA, Y A ADRIÁN,
QUIENES HAN SUFRIDO EL SACRIFICIO.

A Eugenio por su paciencia y dedicación,

A QUIENES HAN COOPERADO,

Mí agradecimiento eterno

¡Gracias!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....13

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I:

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

1.Introducción.....	25
2.- Proceso de aprendizaje de una lengua.....	32
2.1.-Aprendizaje como Actividad y la Personalidad.....	36
2.1.1.- Influencia de la personalidad en el aprendizaje de una lengua extranjera.....	38
2.2.- La actividad cognoscitiva, las necesidades y la motivación.....	48
2.2.1.- Motivación en el aprendizaje de una lengua.....	52
2.3.- Actividad cognoscitiva y pensamiento.....	55
2.3.1.- Niveles del conocimiento.....	56
2.3.2.- Cualidades del pensamiento.....	60
2.4.- Condiciones para la actividad cognoscitiva.....	61
2.4.1.- Estilos de aprendizaje.....	63
2.5.- Las Habilidades.....	65
2.5.1.- Competencias.....	70

2.5.2.- Estrategias de aprendizaje.....	74
2.5.2.1. Metacognición.....	78
2.5.2.2- Posible influencia de las estrategias en el aprendizaje de una lengua.....	79
2.6.- Proceso de comunicación y actividad cognoscitiva.....	83
2.6.1.- Pensamiento y lenguaje.....	85
2.6.2. - Proceso de comunicación y habilidades comunicativas.....	89
2.6.3.- Habilidades comunicativas.....	90
2.6.4.-Habilidades de la lengua.....	92
3.-Conclusiones.....	98

CAPÍTULO 2:

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA

1.-Introducción.....	101
2.- Los estilos de aprendizaje.....	101
2.1.- Conceptualización.....	102
2.2.-Modelos teóricos.....	107
2.2.1.- Clasificación de estilos de aprendizaje.....	115
2.2.1.1.- Instrumentos para su evaluación.....	124
2.2.1.2.- El Cuestionario CHAEA.....	128
2.2.1.2.1-- Los estilos de aprendizaje del CHAEA y su interrelación con la actividad cognoscitiva.....	129
3.- Influencia de los estilos en el aprendizaje de una lengua extranjera.....	145

CAPÍTULO 3:

LA LECTURA COMO PROCESO DE COMPRENSIÓN

1.- Introducción.....	153
2.- El Proceso de lectura y sus estrategias.....	153
2.1.- Antecedentes históricos.....	154
2.2.- Marco teórico.....	157
2.3.- La comprensión lectora como resultado de la interrelación de los niveles: traducción, interpretación, extrapolación.....	167
2.3.1.- Variable lector.....	170
2.3.2.- Variable texto.....	172
2.4.- Ejercitación de la comprensión.....	180
2.5.- Estrategias de lectura.....	187
2.5.1.- Principales indicadores.....	190
2.5.2.- Caracterización metodológica de los niveles traducción, interpretación, extrapolación.....	193
2.5.2.1.- Contenido y Estructura Metodológica de los Niveles.....	195
2.5.2.2.- Interrelación de los procesos lógicos a través de los niveles.....	197
3.- Conclusiones.....	205

CAPÍTULO 4:

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA LENGUA.

1.-Introducción.....	208
2.- La evaluación y el aprendizaje.....	208
2.1.- Conceptualización.....	211
2.1.1.- Evaluación como proceso.....	218
2.1.2.- Evaluación como comunicación.....	220
2.1.2.1.- Funciones de la evaluación.....	222
2.2.- Modelos de Evaluación.....	227
2.2.1.- Tipos de Evaluación.....	234

2.3.-Creencias de la evaluación.....	241
2.4.- Cómo y qué evaluar.....	244
2.4.1.- Indicadores de evaluación.....	250
2.4.2.- Instrumentos de evaluación.....	258
2.4.2.1.- Interpretación y validación de los resultados.....	265
3.- Conclusiones.....	269

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO V: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.- Introducción.....	272
2.- Planteamiento del Problema.....	273
2.1.- Objetivos de la Investigación.....	275
2.1.1.- Hipótesis del estudio y variables.....	276
3.- Estudio del contexto, Población y Muestra.....	278
3.1.- Población y Muestra.....	289
4.- Diseño Metodológico.....	301
4.1.- Tipo de investigación.....	305
5.- Recogida de datos.....	307
5.1.- Instrumentos de la investigación.....	307
5.1.1.- Recursos instrumentales y proceso seguidos.....	307
5.1.2.- Técnicas utilizadas para la recogida de datos.....	307
5.1.2.1.- Instrumentos utilizados de recogida de datos.....	308
5.1.2.1.1.- Análisis y procesamiento de los resultados.....	309

CAPÍTULO VI:

RECOGIDA DE DATOS: INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.- Introducción.....	312
2.- Características técnicas de los instrumentos.....	312
2.1.-Técnicas utilizadas para la recogida de datos.....	313
2.2.- Descripción y características técnicas de los instrumentos.....	314
2.2.1.- Cuestionario estandarizado CHAEA.....	314

2.2.1.1.-Fiabilidad del cuestionario.....	323
2.2.2- Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Lectura.....	324
2.2.2.1.- Delimitación del campo de estudio.....	325
2.2.2.2.- Lista de constructos y categorías.....	326
2.2.2.3.- Organización y fundamentación de las dimensiones e indicadores.....	337
2.2.2.3.1.- Dimensión: A.- conocimientos previos ...	338
Error! Bookmark not defined.	
2.2.2.3.2.- Dimensión: B.- nivel de traducción.....	346
2.2.2.3.3.- Dimensión: C.- nivel de interpretación.....	359
2.2.2.3.4.- Dimensión: D- nivel de extrapolación.....	366
2.2.2.4.- Elaboración del instrumento de evaluación de las estrategias de lectura...	378
3.- Fiabilidad y validez del instrumento de evaluación de las estrategias de Lectura	384
3.1.- Estudio de validación de contenido.....	385
3.1.1. - Elaboración de la carta a jueces expertos.....	390
3.1.2.- Resultados de la carta a jueces expertos para validez de contenido.....	399
3.2.- Análisis factorial como procedimiento para la validez de constructo	405
3.2.1.- Análisis factorial del cuestionario por apartados	407
3.2.1.1- Condiciones necesarias para la aplicación del análisis factorial.....	407
3.2.1.1.1.- Matriz de correlaciones.....	407
3.2.1.1.1.1.- La prueba de esfericidad de Bartlett.....	407
3.2.1.1.1.2.- La medida de adecuación neutral kMO.....	408
3.2.1.1.1.3.-Determinación de las comunalidades.....	409
3.2.1.1.1.4.- Método de extracción.....	414
3.2.1.1.1.5.- Método de rotación	427
3.3.- Fiabilidad del instrumento.....	434

CAPITULO VII:

PROCESAMIENTO DE DATOS Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1.-Introducción	439
1.1.- Estadísticos utilizados.....	440
2.- Cuestionario CHAEA	441
2.1.- Recogida de datos del CHAEA y análisis de los resultados	443
2.2.- Estilos versus rendimiento academico	448
2.3.- Análisis comparativo de los estilos de aprendizaje vs. Otras variables.....	454

3.- Cuestionario de evaluación de las estrategias de lectura.....	464
3.1.- Recogida de datos y análisis de los resultados.....	464
3.2.- Análisis comparativo de las estrategias de lectura vs. rendimiento en el idioma inglés	473
3.3. Análisis comparativo de las estrategias de lectura vs. estilos.....	479
3.4. Análisis comparativo de las estrategias de lectura vs. otras variables.....	482

CONCLUSIONES

1.- Introducción.....	496
1.2.- Análisis de la bibliográfica consultada y del estudio del contexto y la población.....	496
2.- Grado de consecución de los objetivos de investigación	497
2.1.- Identificación de los estilos de aprendizaje predominantes en el estudiantado de 2do año de la UNICA.	497
2.2.- Evaluación del uso de las estrategias adoptadas durante la lectura en el PEA de un idioma extranjero en este estudiantado.....	497
2.2.1.- Validación del cuestionario de evaluación del uso de las estrategias de lectura.....	498
2.3.- Comparación de los resultados de evaluación de las estrategias con los estilos de aprendizaje predominantes.	499
2.4.- Análisis del grado de relación o influencia del uso de estrategias de lectura y el predominio de determinados estilos en el rendimiento académico del idioma inglés.	499
2.4.1.- Estilos y rendimiento académico.....	500
2.4.2.- Estrategias y rendimiento académico.....	501
3.- Análisis del grado de relación o influencia del uso de estrategias de lectura y el predominio de determinados estilos con otras variables.	501
4.-Futuras líneas de trabajo.....	503

BIBLIOGRAFÍA.....	504
--------------------------	------------

INDICE DE FIGURAS (ESQUEMAS).....	523
INDICE DE FIGURAS (TABLAS).....	524
INDICE DE FIGURAS (GRÁFICOS).....	528

ANEXOS	530
Anexo I: cuestionario honey-alonso de estilos de aprendizaje; CHAEA.....	531
Anexo II: Perfil de aprendizaje del CHAEA.....	534
Anexo III: Estrategias de lecturas.....	535
Anexo: IV.- Unión de las operaciones encontradas.....	537
Anexo V: Técnica valorativa analítico-sintética para estudiantes.....	540
Anexo VI: Niveles de dominio.....	543
Anexo VII: Cuestionario de evaluación de estrategias de lectura.....	548
Anexo VIII: Guía para el análisis de expertos.....	553
Anexo IX: Carta a los jueces expertos para validar el cuestionario.....	554
Anexo X.- Tabla de datos socioculturales.....	562
Anexo XI.- frecuencias de los estilos.....	565
Anexo XII: fiabilidad del CHAEA.....	568
Anexo XIII: Estadísticos lectura.....	569
Anexo XIV: estadísticos del apartado a.....	573
Anexo XV: estadísticos del apartado b.....	575
Anexo XVI: estadísticos del apartado c.....	577
Anexo XVII: estadísticos del apartado d.....	578
Anexo XVIII: correlaciones lengua y proceso de lectura.....	579

INTRODUCCIÓN

Para formar un hombre integral, en la actualidad, es necesario y casi imprescindible, al menos el conocimiento de una segunda lengua, la que nos va a posibilitar la consulta de lo que se investiga y publica en otras partes del mundo en diferentes ramas del saber. Así, el estudio del inglés, por ejemplo, forma parte de cualquier carrera universitaria, por consiguiente es requisito indispensable su estudio. Tiene como uno de sus objetivos que el futuro profesional sea capaz de leer bibliografía especializada en idioma inglés de forma independiente para ampliar sus conocimientos.

“El habla es una competencia importante para vivir y comunicarse, pero no es suficiente; es preciso desarrollar otra competencia más exigente: la lectura..., la lectura le permite ingresar al ser humano al mundo del saber social.” (Mina, A. 2005, p.3)

La habilidad de leer en inglés para extraer información de textos científicos, literarios, sociales o pedagógicos requiere de diferentes aspectos en la interacción lector-texto, del primero se necesitan conocimientos lingüísticos, un amplio universo cultural y metacimientos, del segundo se necesita una buena estructura; *“Cuanto mejor estructurado esté un texto con arreglo a su unidad y marco textuales mejor podrá ser comprendido y aprendido por los estudiantes”* (Vidal-Abarca, E. 1995, p.39)

La lectura se puede definir a partir de dos componentes esenciales: *“el acceso al léxico y la comprensión”* (Ferreiro, E. 1982, p.40). El grado de dificultad que el lector tenga para enfrentar el primero afecta considerablemente la comprensión, la cual es el producto final de la lectura, mas esta requiere de procesos complejos de análisis, síntesis, comparación, generalización y va más allá del contenido del texto en sí.

“De ahí que no será nunca buen lector quien solo se contente con descifrar y traducir literalmente unos signos sin entregar en ese proceso, algo de sí: sin apoyar, matizar, rechazar o argumentar, desde su inteligencia y sus sentimientos, lo que el texto comunica; sin establecer relaciones entre el saber que el texto esconde y los saberes anteriores que él, como lector, ha acumulado; sin establecer un maridaje entre su cultura, su experiencia, su universo y cosmovisión y la del texto concreto con el que se funde.”
(Universidad para Todos: Curso de Español, 2001, p.17)

“La lectura en general, y la comprensión en particular son más una destreza o conjunto de destrezas que un cuerpo de conocimientos, hechos o conceptos” (Vidal-Abarca. E. 1995, p.10). Por tal motivo esta pertenece más a un área instrumental y no de contenidos, pues es una herramienta de trabajo útil, efectiva y eficaz para un estudiante o profesional, instrumento con el que se gana un gran cúmulo de conocimientos a su alcance. No obstante, existen problemas en los centros educativos, específicamente en el nivel superior, con el dominio de estrategias de lecturas, lo que ha llevado a que algunos lingüistas y profesores realicen estudios sobre este tema.

El desarrollo de este proceso ha sido objeto de estudio por muchos investigadores, algunos se han limitado a aspectos específicos dentro de la comprensión, otros han aportado alternativas lingüístico-pedagógicas, modelos, diferentes vías para desarrollar habilidades durante la comprensión. Después de los años setenta surgen estudios amplios y rigurosos acerca de lo que significa leer y comprender. A esto ha contribuido en gran medida la Psicología Cognitiva. Comienzan a surgir investigaciones sobre las estructuras textuales y estrategias lectoras.

En este campo se han destacado importantes lingüistas, tales como: Van Dijk, k. Goodman, Smith, Kintsch, Brown, Alderson, Resnick, Nuria Carriedo, José A. Tapia, E. Vidal-abarca, E. Ferreiro, M. G. Palacios, entre otros. No obstante, la instrucción en el proceso de lectura ha tenido según Vidal-Abarca (1995) diferentes fallos, entre los que menciona:

- ✓ Instruir destrezas o habilidades independientes.
- ✓ Incidir sobre todo en los productos de la comprensión (significado explícito).

✓ Confundir la comprensión lectora con la práctica de determinadas actividades de comprensión.

Estos problemas son de carácter generalizado incluso en el sistema de enseñanza cubano. Se han realizado estudios en el ámbito nacional sobre la lingüística textual en trabajos de Marcela Bertucelli, Rafael Núñez y Enrique del Teso Martín, y en investigaciones sobre la comprensión lectora (en Madrigal, I., 1998). En la enseñanza del inglés en el ámbito nacional se han desarrollado numerosos trabajos dirigidos al desarrollo de las habilidades comunicativas en general, especialmente al trabajo con la expresión oral, con relación a la lectura poco se ha profundizado, se han realizado investigaciones pero dirigidas fundamentalmente a desarrollar habilidades específicas en los estudiantes dentro de la lista de destrezas que implica el proceso lector. Se ha trabajado en modelos para desarrollar la lectura, no obstante persisten dificultades, sobre todo en la interpretación y aplicación de la información.

Según García Alzola, E. (1992) *“un buen porcentaje de alumnos alcanza un nivel entre aceptable y excelente en lectura pero que el resto no llega a dominar lo esencial, ni como instrumento de aprendizaje ni como disfrute literario, y que algunos egresan siendo francamente pésimos lectores”*.(p.118) Si esto sucede en la lengua materna, la dificultad se acentúa en la lengua extranjera por las dificultades léxico-gramaticales con las que se enfrenta el estudiante y las fallas que ocurren a través del proceso de comprensión.

En la lectura, como activo y complejo proceso que requiere del estudiante la utilización de estrategias textuales y contextuales, o sea, conceptuales o cognitivas y procedimentales o metacognitivas, se hace necesario que el docente no solo preste atención a su resultado, sino también al proceso interno que se lleva a cabo durante la misma, debe tener muy en cuenta las características del aprendiz, quién da vida a la información del texto, precisamente en su mente ocurren los procesos y formas lógicas del pensamiento que dan lugar a razonamientos de alto nivel.

Una de las dificultades que enfrenta hoy la enseñanza de una lengua extranjera radica en ignorar el papel activo que desempeña la lectura en el proceso de

enseñanza-aprendizaje, además del rol del estudiante y sus características esenciales que influyen durante este proceso.

En la actualidad se habla de aprendizaje significativo y desarrollador, de enfoques, estilos de aprendizaje, estrategias, destrezas y competencias. Es imposible hablar en estos términos si desconocemos los aspectos psicológicos esenciales que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera y específicamente en el proceso lector. Prestar atención a los resultados y no al proceso como se ha venido realizando en nuestro contexto es nuestra esencial limitante.

Cuando hablamos del proceso de lectura o de comprensión de un texto, lo asumimos en este trabajo no como la mera construcción de su macroestructura, sino llevándola al nivel de la producción de otros textos orales y escritos que la interpretación y el uso de la información genera.

El manejo errado de la lectura en la enseñanza de idiomas trae como consecuencia una pobre competencia comunicativa entendiendo esta última como el dominio de las habilidades de la actividad verbal a niveles lingüísticos, estratégicos, aptitudinales y actitudinales, tanto en la producción oral como escrita de la lengua inglesa. Esto se debe a que regularmente los planes de estudio del Ministerio de Educación planifican el desarrollo de determinadas habilidades lingüísticas específicas para los diferentes niveles, así por ejemplo, el trabajo con la lectura es objetivo esencial en los programas de disciplina de lenguas extranjeras en las enseñanzas preuniversitaria y universitaria, por otra parte las vías utilizadas en la propia dinámica del proceso están fundamentadas sobre la base de la intuición práctica (el empirismo) y no se pone de manifiesto en la actividad el fundamento teórico del aprendizaje. (Manzano, M. 2001)

Dentro de los contenidos de los currículos en la enseñanza precedente se hace énfasis en estructuras gramaticales y léxicos relacionados con los textos de la bibliografía confeccionados para estos fines; la identificación de ideas principales y la elaboración de resúmenes (que regularmente se redactan extrayendo las ideas esenciales literalmente del texto). Como consecuencia los procesos de análisis, síntesis, abstracción, generalización no son tomados muy en cuenta porque ven la lectura como un simple

proceso de decodificación y no de construcción de significados, a esto se le suma el ignorar las formas lógicas del pensamiento – juicios, conclusiones, la solución de problemas como función de la personalidad, tan esenciales en la adquisición de los conocimientos y de destrezas; se suma además, el no estimular la reflexión y autorreflexión de estos procesos.

Como resultado no se toma ventaja de la lectura para desarrollar la expresión oral de los estudiantes en la lengua inglesa, así como la expresión escrita; de esta forma los instrumentos aplicados en el ISP: Manuel Ascunce Doménech y la Universidad de Ciego de Ávila como parte de nuestro largo proceso investigativo en este campo y como resultado del proyecto de investigación del departamento de idiomas, corroboran que ingresan y se gradúan en la enseñanza superior en nuestra provincia estudiantes con un nivel medio y bajo de dominio en la lengua inglesa, debido a que las destrezas no están en función de la competencia comunicativa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Manzano, M. 2001, Ascuy, A. B. y col. 2005)

A través de la aplicación de los instrumentos durante el propio proceso investigativo se ha concluido que dentro de las causas esenciales que hoy provocan esta problemática en la enseñanza de idiomas y específicamente en el proceso de comprensión están:

- la tendencia de dirigir la enseñanza-aprendizaje al **resultado**, al producto y no al **proceso** lógico y racional que esta conlleva.
- El tratamiento de la comprensión como pura **decodificación** de información y no como **construcción de significados y sentido**.
- Ver la comprensión como un proceso **pasivo** y no **interactivo y dinámico** que se manifiesta tanto en el plano interno como externo.
- La enseñanza-aprendizaje de la lengua ha relegado durante años el verdadero rol de la variable **sujeto**-aprendiz-lector, obviado todas sus **características psicológicas, fisiológicas, cognitivas, afectivas**, dirigiendo la atención a la estructura, a la forma, al significado explícito que se aporta en los procesos de comprensión. Por ende la docencia se convierte en un proceso mecánico, irreflexible, reproductivo.

Durante el análisis de los métodos empíricos aplicados durante la valoración crítica de la bibliografía consultada hemos llegado a la conclusión que la última de las causas expuestas anteriormente recoge la esencia de las anteriores y en ella hemos encontrado la brecha para trabajar en lo que será nuestro futuro aporte investigativo. Cuando se habla de proceso, de interacción y de construcción de significados queda implícita la figura del aprendiz como gestor esencial de sus propios conocimientos. El aprendizaje como fin tiene un propósito social y se desarrolla gracias a la interacción del sujeto con el medio, la realidad, sus coetáneos, pero solo se materializa si existe una disposición consciente interna hacia la actividad cognoscitiva, esa fuerza que proviene de una necesidad interna que deviene en motivo - motor impulsor en la realización de la tarea, que se nutre de otras configuraciones de la esfera motivacional afectiva, es la que posibilita la magia del crecimiento espiritual e intelectual, que no es más que la formación del profesional. Entonces hacia el conocimiento del sujeto, de sus características individuales y las influencias de estos aspectos en la esfera cognitiva instrumental que se manifiesta como unidad dialéctica de su personalidad en su propio comportamiento, dirigiremos nuestro estudio.

La lectura es un instrumento de trabajo, medio ideal para procesar información impresa, no tanto por la información que se obtiene como resultado de la misma, sino por la dinámica que se manifiesta en el plano interno y externo en las esferas afectivas y cognitivas durante el proceso de comprensión. Es el cómo lo que conlleva al éxito o fracaso en la lectura y en el aprendizaje. Por lo tanto la lectura es además de medio, método en el PEA. Esa propia concepción de la lectura como instrumento instructivo de los aspectos lingüísticos y no también como herramienta metodológica desarrolladora y formativa en la sistematización de los contenidos y adquisición de una cultura integral ha frenado la formación adecuada en la competencia o dominio del idioma inglés en nuestros futuros profesionales. Solo aquellos con una elevada motivación e independencia cognoscitiva alcanzan los mejores resultados en la formación académica de la lengua inglesa.

Partiendo de esta posición conceptualizamos aprendizaje como aquel proceso o actividad cognoscitiva, que adquiere, además de la dimensión instructiva, dimensiones transformadoras y formativas, es decir, que además de los conocimientos

esenciales necesarios, se desarrollan hábitos, habilidades o destrezas, capacidades o aptitudes; se adoptan estrategias antes determinados propósitos; se forman valores, principios, actitudes que rigen nuestro comportamiento. Y estamos aplicando esta definición a todas las esferas del saber humano y también a la vida y en ella no queda exento el aprendizaje de una lengua extranjera, pues el fin de esta enseñanza, no puede quedarse al nivel de los formas, sino como objeto de estudio necesario para poder interactuar con la cultura general esencial que le permita ser más competente como futuro profesional.

Las estrategias de aprendizaje han estado muy relacionados con la comprensión de la lectura, la mayor parte de sus estudios se ha sustentado en este tipo de proceso, porque además de activo y complejo, es un proceso bastante completo, hay elementos comunes en él y en el aprendizaje que le permite al estudiante adquirir conocimientos, lo que significa ampliar su universo cultural y desarrollar competencias.

Las estrategias de aprendizaje por ende se caracterizan por la utilización más o menos frecuente de un conjunto de operaciones ante tareas determinadas, están condicionadas por los estilos de aprendizaje que en su base *“se trata de cómo la mente procesa la información, del modo cómo se vale de ciertas estrategias de aprendizaje para trabajar la información o el cómo es influida por las percepciones de cada individuo”* (Revilla, D. 1998. p.2)

Es importante definir secuencias de estrategias para desarrollar determinadas destrezas en los estudiantes durante el procesamiento de la información; se hace necesario profundizar en los procesos psicológicos (cognitivos y afectivos) que tienen lugar durante el proceso, conocer los estilos de aprendizaje, analizar las secuencias de estrategias que utiliza cada estudiante y, desde la base del conocimiento individual y grupal consciente determinar en qué medida los estilos de aprendizaje y las estrategias influyen en el éxito o fracaso del proceso de aprendizaje de una lengua para diseñar las tareas o actividades adecuadas.

Por lo que el **problema** queda planteado de forma más precisa de la siguiente forma:
¿existe algún grado de relación o influencia entre el uso de estrategias de lectura,

el predominio de los estilos de los estudiantes y el rendimiento académico del idioma inglés?

En los últimos años el tema de los estilos y estrategias de aprendizaje ha sido muy estudiado, así se han realizado investigaciones sobre categorías básicas para establecer determinados estilos de aprendizaje, muchos presentados por pares opuestos, se han estudiado las ventajas del conocimiento de los estilos por los estudiantes, se han aportado una serie de estrategias para trabajar con los diferentes estilos. Así mismo ha ocurrido con las estrategias de aprendizaje, ambas variables son componentes esenciales que conforman la estructura de la actividad cognoscitiva en el proceso de aprendizaje.

Nos interesa particularmente conocer los estilos de aprendizaje predominantes en nuestros estudiantes, así como el uso de las estrategias de lectura para **Analizar la influencia de ellas, o sea, del uso de estrategias de lectura y el predominio de determinados estilos de aprendizaje de los estudiantes en el rendimiento académico del aprendizaje del idioma inglés.**

En este sentido, mantuvimos **los estilos** de aprendizaje como una de *las condiciones* para la acción y las **estrategias de lectura** como *sistema de operaciones* para desplegar la lectura como acción general o destreza a desarrollar que responde a la *actividad cognoscitiva* que en nuestro caso corresponde al **aprendizaje de la lengua**, por lo que sumamos a nuestras variables el **rendimiento en la lengua inglesa**.

Ante esta reflexión, después de haber definido las variables de estudio nos preguntábamos entonces:

- ◆ ¿En qué medida el uso de estrategias de lectura influye en el rendimiento de la lengua?
- ◆ ¿Se relacionan determinados estilos de aprendizaje con el uso de determinadas estrategias de lectura?
- ◆ ¿Existe algún grado de relación o influencia entre determinados estilos y el

rendimiento académico de la lengua?

Para lo que determinamos los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes de 2do año de la UNICA.
2. Evaluar el uso de las estrategias adoptadas durante la lectura en el PEA de un idioma extranjero en estos estudiantes.
 - Elaborar el instrumento que evalúe el uso de las estrategias de lectura y validarlo
3. Comparar los resultados de evaluación de las estrategias con los estilos de aprendizaje predominantes.
4. Analizar la influencia del uso de estrategias de lectura y el predominio de determinados estilos en el rendimiento académico del idioma inglés.

La presente investigación asume una concepción o conceptualización integradora y globalizadora del aprendizaje en general, del idioma en particular y la lectura como proceso universal continuo que transita de forma progresiva e integrada por las dimensiones tiempo-espacio en el proceso docente-educativo dirigida a contribuir a la formación integral del estudiante desde nuestra mirada y modesta posición como profesores de idioma. Sobre la base del resultado del propio razonamiento de los métodos teóricos aplicados: histórico -lógico, inducción-deducción, análisis-síntesis, abstracto-concreto --- se llegan a encontrar las regularidades y nexos esenciales de las variables de estudio que nos han permitido realizar las generalizaciones necesarias para revelar la naturaleza del todo o la síntesis compleja sin la restringida influencia del reduccionismo, lo que permitió construir un marco teórico que presenta un estudio que aborda el aprendizaje de idiomas sobre la base del pensamiento socio-histórico como medio esencial de adquisición de la cultura cuya propiedad radica en el proceso de interacción del hombre con el objeto de la realidad, en su quehacer intelectual espiritual y de difusor de la herencia recibida.

Esta investigación está sustentada por un basamento científico-metodológico actualizado, con un carácter multidisciplinario, donde la psicología, la pedagogía, la filosofía, la lingüística, la teoría de la comunicación y otras ciencias aportan elementos

que son claves en la formación del individuo, lo cual es el propósito esencial de nuestro proceso de investigación y donde subyace su significación práctica.

La investigación presente contribuye a abordar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y el proceso de comprensión con carácter dialéctico. Así la diferenciación de los diferentes niveles de comprensión evoca el desarrollo del pensamiento del estudiante como expresión de su personalidad partiendo de la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo, lo actual y lo potencial, la dependencia e independencia, la interiorización y exteriorización, lo individual y lo social. Contribuye al desarrollo de su capacidad analítica sobre la base de la discriminación y análisis de factores lingüísticos y extralingüísticos de la información textual, tomando esta última como el punto de partida para el razonamiento teórico, exposición de opiniones, modo de actuación y grados de criterios.

Además creemos que el estudio de estas variables en la población con la que trabajamos nos hará posible presentar una propuesta metodológica dirigida a la contribución de la independencia cognoscitiva del estudiante y evaluarla, principalmente, por los propios estudiantes y por sus resultados en términos cualitativos y cuantitativos, aunque tanto los números como las palabras no pueden describir, ni interpretar, y mucho menos medir con precisión toda la subjetividad humana.

Se espera que los estudiantes en la medida que ella se aplique puedan: Adquirir conocimientos tanto lingüísticos, como culturales en la lengua extranjera, sistematizarlos, desarrollar sus procesos metacognitivos o de autorregulación y control, las cualidades del pensamiento, los procesos lógicos y formas lógicas del pensamiento, su imaginación, memoria, su espíritu crítico, su creatividad, adquirir independencia, desarrollar sus capacidades, fomentar los valores político-ideológicos, éticos–morales y espirituales, etc. desde sus propios estilos personales, desde el conocimiento de lo que quiere, de sus limitaciones y potencialidades.

Como se puede deducir, no centramos su efectividad en el dominio de un contenido específico de la disciplina o en la elevación de su rendimiento académico, aún cuando ambos indicadores puedan resultar productos parciales de la metodología que a

partir de los resultados de esta investigación elaboremos; nuestro propósito a largo plazo consiste en lograr que los estudiantes incorporen a su cultura de aprendizaje herramientas que los enseñen a sentir, pensar, actuar de forma crítica, creativa, independiente, que les permitan fortalecer el concepto de sí mismo, su autoestima y autocontrol, aceptar las diferencias y crecer espiritualmente para enfrentarse a la vida y proyectarse adecuadamente individual y socialmente en el medio en que se desarrolle.

El marco teórico se recoge en tres capítulos, cada uno aborda los elementos esenciales que conforman las tres variables de estudio. El primer capítulo aborda de forma general el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

El segundo y el tercero particularizan en aspectos relacionados con nuestro estudio, como los estilos de aprendizaje y las estrategias de lectura respectivamente y la posible influencia de estas en el aprendizaje de un idioma extranjero.

El capítulo cuatro está dirigido a la evaluación de una lengua extranjera, concepto de evaluación, su evolución histórica, modelos y tipos de evaluación, la evaluación como proceso, creencias del profesorado universitario sobre la evaluación de una lengua extranjera, entre otros aspectos.

Al diseño metodológico está dirigido el quinto capítulo. El sexto a la descripción de los instrumentos y a la validación del instrumento elaborado y el séptimo a la triangulación y análisis de los resultados.

Primera parte: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I:

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

1.- Introducción.....	13
2.- Proceso de Aprendizaje de una lengua extranjera.....	20
2.1.-Aprendizaje como Actividad y la Personalidad.....	24
2.1.1.- Influencia de la Personalidad en el Aprendizaje de una lengua extranjera.....	26
2.2.- La Actividad Cognoscitiva, las Necesidades y la motivación.....	36
2.2.1.- Motivación en el aprendizaje de una lengua.....	40
2.3.- Actividad cognoscitiva y Pensamiento.....	44
2.3.1.- Cualidades del Pensamiento.....	44
2.4.- Condiciones para la actividad cognoscitiva.....	48
2.4.1.- Estilos de aprendizaje.....	52
2.5.- Las Habilidades.....	54
2.5.1.- Competencias.....	59
2.5.2.- Estrategias de aprendizaje.....	62
2.5.2.1. Metacognición.....	66
2.5.2.2- Posible influencia de las Estrategias en el aprendizaje de una lengua.....	68
2.6.- Proceso de Comunicación y actividad cognoscitiva.....	71
2.6.1.- Pensamiento y lenguaje.....	73
2.6.2. - Proceso de comunicación y habilidades comunicativas.....	77
2.6.3.- Habilidades comunicativas.....	79
2.6.4.-Habilidades de la lengua.....	80
3.- Conclusiones.....	86

CAPITULO 1:
LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA

1.- Introducción

El proceso de aprendizaje es un proceso complejo y polémico sobre el cual se ha realizado un número significativo de estudios e investigaciones. A través de la revisión bibliográfica se han valorado aspectos teóricos generales incluidos en las diferentes concepciones y teorías de aprendizaje desarrolladas por investigadores entre los que se destacan: Skinner, Piaget, Vygotski, Ausebel, Feustein, las cuales, hoy, conforman diferentes escuelas o tendencias, que se conocen como conductismo, cognitivismo, constructivismo, histórico-cultural, aprendizaje significativo, interaccionismo, etc. Todas han tenido gran influencia en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En nuestro caso nos basamos en los postulados de la escuela socio-cultural de Vygotski donde la enseñanza conduce al desarrollo intelectual y afectivo del estudiante, y su esencial objetivo es conocer las debilidades y fortalezas de los estudiantes para ampliar continuamente los límites de la zona de desarrollo potencial para que aprenda a aprender y logre la autonomía.

La enseñanza debe ser desarrolladora, debe marchar delante y conducir el desarrollo, siendo este el resultado del proceso de apropiación del hombre (Leontiev, 1975) de toda la experiencia histórica acumulada por la humanidad. La enseñanza debe trabajar para estimular la zona de desarrollo próximo (ZDP) en los estudiantes.

La ZDP se determina por lo que el alumno puede realizar en colaboración, bajo la dirección y con la ayuda del maestro o incluso sus propios coetáneos, aquí el mediador es

una síntesis de lo histórico y cultural acumulado que le va dando los detalles del objeto que se convertirán en elementos de apropiación, pues es a partir de ahí que comienza a encontrar, descubrir y describir los nexos y relaciones de los objetos de la realidad.

La zona de desarrollo potencial o próximo se conoce como el nivel de desarrollo actual del alumno más las potencialidades que posee para poder desarrollarse y ampliar sus conocimientos hasta lograr la independencia,

Es característico de esta escuela, la presentación de las siguientes coordenadas de análisis en forma de pares dialécticos:

- lo cognitivo-lo afectivo (la vivencia),
- lo actual-lo potencial,
- la dependencia-la independencia,
- lo individual-lo social
- lo biológico- lo social
- lo consciente-lo inconsciente
- interiorización-exteriorización,
- lo objetivo y lo subjetivo, entre otros.

• **lo cognitivo-lo afectivo:** se refiere a la vivencia, al significado que contienen los conocimientos que adquiere un sujeto e instrumentos que utiliza en su actividad desde su propia experiencia personal y la fusión de las características actitudinales y aptitudinales individuales. En la comunicación, esencia de la enseñanza-aprendizaje en el idioma extranjero, este par se ve reflejado en sus funciones afectiva e informativa que el individuo controla a través de la función reguladora de la personalidad y por ende de su comunicación.

• **lo actual-lo potencial:** expresa el tránsito de lo conocido hacia lo desconocido en relación con el nivel de desarrollo de los elementos o formaciones que conforman las esferas cognitiva y afectiva del individuo. Aquí se manifiesta el pensamiento *crítico, creativo, e independiente* y por tanto transformador del ser humano, se conoce su nivel de desarrollo y se ofrecen las herramientas necesarias para la construcción del conocimiento con mayor profundidad, flexibilidad y amplitud que le permitan manejar conceptos, juicios, arribar a conclusiones, solucionar problemas a niveles creativos.

• **la dependencia-la independencia:** el ser humano como ser social en formación depende de mediadores para su desarrollo (los docentes u otras personas), se parte de

niveles de ayuda que van desde la orientación hacia la independencia cognoscitiva o autonomía del sujeto. Durante la actividad cognoscitiva estos mediadores le van proporcionando las herramientas necesarias para el desarrollo de hábitos, habilidades, y formación de las competencias necesarias en su futura profesión.

- **lo individual-lo social:** expresa al estudiante como ser social con todas las influencias del medio que lo rodea y con las características singulares de su personalidad. La coherencia entre lo que piensa y lo que es, entre lo que expresa y lo que siente, sus características personales en relación con lo que le rodea, con su medio, con el contexto histórico que le ha tocado vivir.

- **lo biológico-lo social:** regularmente esas características singulares del sujeto van a estar influenciadas o marcadas por las características de la comunidad, región a la que pertenece y por aspectos propiamente genéticos que le permiten expresar un determinado carácter o temperamento, inclinación de aptitudes, etc.

- **lo consciente-lo inconsciente:** muchas de las acciones que el individuo realiza están marcadas por un carácter consciente, otras se realizan de forma inconsciente que pueden tener sus bases en aspectos biológicos o fisiológicos, etc.

- **interiorización-exteriorización:** el desarrollo del pensamiento y el lenguaje y de la sociedad en general está dado por la relación del sujeto con el medio que lo rodea, el reflejo de los objetos de la realidad en su psiquis que se manifiesta a través de la subjetividad al interiorizarlos y la posibilidad de crear modelos, etc. que permiten la exteriorización de esa realidad y su transformación.

- **Lo subjetivo- objetivo:** en el par anterior, en la relación entre los planos externos e internos se refleja el carácter objetivo y subjetivo de la actividad cognoscitiva, o sea, el aprendizaje.

Las unidades complejas de análisis en la investigación educacional debieran reunir, esos pares opuestos, pues para que esta se considere realmente integradora en este campo de estudio (el aprendizaje); no puede divorciar esas dimensiones. Nosotros en nuestro análisis durante la consulta bibliográfica los hemos tenido en cuenta.

Por lo que partimos también de algunos elementos de la teoría de la complejidad que tiene puntos comunes con el enfoque histórico cultural como es el hecho de llevar las partes al todo, o dicho de otra manera que las categorías y variables que se asuman contengan una carga semántica lo suficientemente general para expresar en su esencia

las propiedades del todo a lo que se le denomina *síntesis compleja*. (Fariñas León, G. 2003)

La esencia del aprendizaje radica en su relación entre teoría y práctica. No podemos obviar el papel del trabajo en la transformación del hombre. La actividad y las necesidades del individuo conllevaron al desarrollo del lenguaje, a la elaboración de instrumentos de trabajo, al conocimiento, o sea, a la comunicación, la ciencia, la tecnología, y a su transformación física.

El aprendizaje como proceso social tiene una función social. Toda obra (actividad) humana tiene una repercusión social; de los valores espirituales, éticos, morales depende que el resultado esté dirigido hacia el bien y beneficio del hombre en particular, y/o la humanidad en el plano universal.

El ser humano es esencia de la naturaleza y la sociedad, es el reflejo de lo que lo rodea dándole tonos de identidad, de singularidad con elementos tan particulares e irrepetibles como su propia personalidad, pero tan permeados de elementos genéricos que le confieren la condición de *humano*. Cada hombre es el resultado de su tiempo, del momento histórico que vive y la educación que recibe, de esta formación depende su desarrollo espiritual e intelectual, su capacidad de aprendizaje y proyección durante la vida.

El individuo se enriquece de sus propias experiencias; de las vivencias positivas o negativas se alimenta y nutre su cosmovisión, sus fortalezas o debilidades, sus mecanismos de defensas, sus estrategias de enfrentamiento.

El énfasis que se viene observando en la literatura en las últimas dos décadas sobre el papel de la interacción social en el aprendizaje, ha tenido lugar, sobre todo, dentro de las perspectivas cognitivas, sociocultural y sociolingüísticas (Bruner, 1976; Werstch, 1978; Wood, 1980; Green, 1983; Cazden, 1988, etc. En González F. 2000) que, aun cuando representan enfoques muy abiertos y flexibles, conscientes de la complejidad del fenómeno que enfrentan, se centran más en los aspectos sociales, cognitivos y lingüísticos que en los aspectos de la personalidad implicados en la interacción social.

Para González F. (2000), la interacción que se produce en el proceso de construcción del conocimiento no se limita al espacio donde se recibe el contenido- el aula; un proceso interactivo realmente exige un ámbito mucho más amplio, ya que aquellos elementos que han tenido verdadera significación para el alumno van a permitirle una reflexión ulterior fuera del contexto de instrucción. Según este autor: "*Descartar lo*

interactivo como elemento de la construcción conjunta del conocimiento en el aula, significa desconocer la significación de lo interactivo fuera del marco actual de la relación, como fuente de enriquecimiento del sujeto que, más allá del contacto comunicativo, estimula la actividad creativa y reflexiva del escolar, y lo mantiene implicado en el sentido de la interacción aún fuera de esta. Sólo en este caso, lo interactivo se convierte en una 'verdadera fuente de desarrollo de la personalidad, más allá de su significación cognitiva.'" (p. 54)

Los límites del *Proceso Docente Educativo*, asumido también como *Proceso de Enseñanza-Aprendizaje* trascienden los marcos o contexto de las instituciones escolares y adquiere dimensión afectiva como proceso inherente a la vida.

Por tanto en el aprendizaje todo el organismo está en función de este proceso, todos los órganos de los sentidos están alertas, como en la propia vida, es necesario llevarlo a cabo de forma consciente y motivada. Aunque hay determinados elementos del nivel perceptivo sensorial que están recogiendo información inconsciente. De este proceso de alerta constante nace la intuición.

La fisiología también está muy relacionada con el aprendizaje, el crecimiento y maduración del organismo en el niño y en el adolescente están muy ligados a su crecimiento cognitivo y afectivo. La psicología y la neurolingüística han permitido dar pasos de avances importantes en este campo en los últimos años los cuales han facilitado una mayor comprensión sobre los procesos de aprendizaje en su relación distal y proximal o endógena y exógena.

El aprendizaje no puede basarse en la memorización y reproducción de los conocimientos, es cierto que la memoria juega un papel esencial en el desarrollo del pensamiento, también lo juegan la imaginación y las sensaciones y percepciones; pero lo que más impulsa el desarrollo de las capacidades humanas es exactamente el desarrollo del razonamiento lógico basado en procesos mentales que van desde el análisis y la síntesis hasta la solución de problemas.

El aprendizaje es un proceso activo e integral del sujeto en la construcción del conocimiento no la reproducción de una información construida fuera de él y transmitido mecánicamente, ni tampoco es construcción solo cognitiva. El aprendizaje pasivo reproductivo (González F., 1995) no estimula el desarrollo del sujeto, sino que conduce a la fijación memorística de una información que tiende a la extinción y que el sujeto no puede personalizar, o sea, no la puede utilizar de forma creativa ante situaciones nuevas

o generadas por él. Para que se produzca un aprendizaje activo, creativo y por ende afectivo es necesario el desarrollo de una elevada motivación personal hacia este proceso, en la cual desempeñan un papel primordial las relaciones de comunicación que se establezcan para el desempeño de la actividad.

Debemos estar consciente por sobre todas las cosas que *“el pensamiento no toma origen en otro pensamiento, sino en la esfera motivacional de nuestra consciencia, lo que abarca nuestros deseos y necesidades, nuestros intereses motivos, nuestros afectos y emociones. Tras el pensamiento se encuentra una tendencia afectiva y volitiva...”* (Vygotsky, 1982, p. 357)

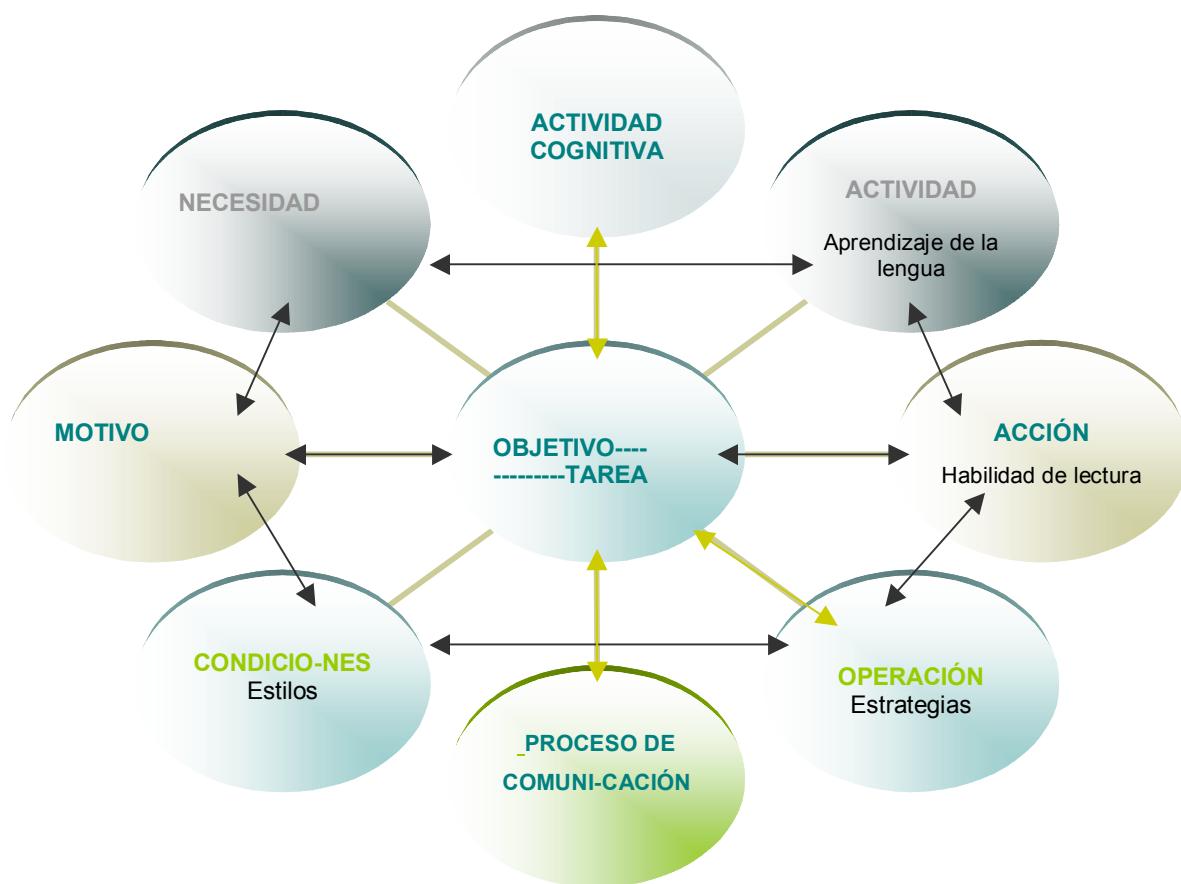
El aprendizaje basado solamente en la adquisición de contenidos como resultado instructivo del Proceso Docente Educativo (PDE) sin penetrar en los procesos que ocurren para adquirir el conocimiento, y dentro de esta concepción se incluye el desarrollo y dominio de destrezas que dirigen el proceso desde su dimensión instructiva hacia la formativa, se convertiría en un proceso mecánico e irreflexible. La educación a través de una bien diseñada dimensión desarrolladora, donde se pertrecha al estudiante de instrumento y medios necesarios (hábitos, habilidades, capacidades, competencias) que le permitan conformar su cuerpo de conocimiento no solo para aprender sino para aprender a aprender, formación que nos exigen los tiempos actuales, sería el ideal educativo.

Para aprender a aprender el sujeto necesita de la sistematización, no basta solo percibir, representar o razonar sobre la realidad a niveles creativos, se hace necesario la repetición de la actividad, la frecuencia y periodicidad permite se fijen las operaciones hasta automatizarlas (hábitos), pero esto es aún insuficiente sin la complejidad y flexibilidad de los contenidos como características cualitativas de la repetición o sistematización y esta no puede estar al margen de la esfera motivacional afectiva *“el análisis que divide el todo complejo en unidades...muestra que existe un sistema dinámico de sentido que representa la unidad de los procesos afectivos e intelectuales. Muestra que en toda idea se contiene reelaborada una relación afectiva del hombre hacia la realidad”*. (Vygotsky, 1982, p. 21-22). Por tanto aprendizaje significa además, saber, saber hacer, saber estar y saber ser.

El aprendiz debe saber utilizar una misma herramienta para interactuar en actividades cognoscitivas diferentes, debe adaptar su sistema de acciones y operaciones a distintos campos del saber humano, lo que representa flexibilidad en su pensamiento.

De esta forma si la tarea demanda valorar el estudiante poseerá las estrategias cognitivas necesarias tanto para valorar un fenómeno físico como una obra literaria y adaptar los procedimientos a cada valoración.

Conceptualizamos entonces para concluir el PEA de una lengua como **actividad cognoscitiva** en un proceso de comunicación constante donde *pensamiento y lenguaje* encarnan las herramientas que ponen en movimiento los pares dialécticos, mencionados a principio del acápite, en la conjugación entre los planos *internos - externos* o aspectos aptitudinales - actitudinales del ser como ente social; el PEA posee componentes esenciales que en su interacción lo caracterizan como recurrente, interrelacionado, sinérgico, gradado, orgánico, sistémico, sistemático, dinámico, cíclico que le dan un carácter de **sistema** y que podríamos resumirlo gráficamente de la siguiente forma, aunque en el no podríamos observar su carácter dialéctico, su desarrollo hacia niveles superiores.



Esquema 1: El Aprendizaje de una lengua como actividad cognoscitiva

El aprendizaje como actividad cognoscitiva del estudiante exige de ciertas condiciones o medios que faciliten su interacción con el objeto de estudio o la actividad. En nuestro caso en particular nos referimos al aprendizaje de una lengua extranjera y específicamente abordaremos estrategias en el proceso de comprensión de la lectura sobre el cual hemos estado trabajando en los últimos años y en este sentido indagamos para probar la validez de nuestra hipótesis, partiendo del valor y la función instrumental que tienen las estrategias y los estilos de aprendizaje en el PDE por lo que se hace necesario hacer un recorrido por el PEA de la lengua para encontrar las regularidades que lo condicionan y su interrelación dinámica con otros componentes esenciales que lo configuran y lo conforman.

2.- Proceso de aprendizaje de una lengua

La enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero es una actividad que se remonta a la antigüedad, y surge como respuesta a la necesidad de comunicación entre los hombres de culturas diferentes. Esta está asociada a problemas socio-políticos y económicos y se relacionan a las lenguas de los países de mayor hegemonía en cada momento histórico, así el estudio del latín, el griego, el francés, el español, el inglés, el ruso, etc. ha sido objetivo esencial en el decursar histórico.

Como proceso cognoscitivo, que no puede marginarse del propio proceso de desarrollo de las ciencias, la enseñanza aprendizaje de idiomas ha transitado por diferentes tendencias, enfoques y métodos. La esencia de cada método va a depender del carácter epistemológico preponderante de las ciencias de la educación en un período determinada y una cultura determinada y va a estar muy relacionado con los factores socio-políticos de ese espacio y tiempo.

Así, como parte inherente de un todo, la enseñanza del idioma inglés también ha estado marcada por las escuelas: tradicionales, conductistas, cognitivistas, humanistas, constructivistas, histórica-cultural, etc.

Esas tendencias que parten de distintas concepciones teóricas sobre el proceso educativo han nutrido los aspectos teóricos que sustentan toda una serie de métodos que se han puesto en práctica en la enseñanza aprendizaje de un idioma extranjero, así

podemos mencionar métodos tales como el de: Gramática-Traducción, de Lectura, Métodos Prácticos, El Fonético, El Psicológico, El Método Natural, El Método Directo, El Método Audio-oral, El Método Audio-visual, El Método Práctico-Consciente, entre otros.

Para Almanza, G. (2001) el trabajo con estos métodos genera limitaciones, por ejemplo, se debe dedicar como mínimo hasta dos años para lograr la comunicación elemental en el idioma que se estudia, los alumnos fundamentalmente adquieren conocimientos gramaticales, sus objetivos son muy generales e imprecisos. El alumno no es el centro del proceso, por tanto el vocabulario, los temas, las situaciones y los contenidos no cumplen con las expectativas de los estudiantes, existe desvinculación entre los objetivos de los cursos y los intereses de los estudiantes, de ahí que carezcan de motivación y por ende a los estudiantes se les dificulta utilizar el idioma en situaciones concretas de comunicación. Los profesores se enmarcan en patrones metodológicos fijos, rígidos y tradicionales, sin tener en cuenta la creatividad, asumiendo una actitud autoritaria sin tener en consideración las necesidades e intereses de los estudiantes.

Si asumimos al método como la configuración más dinámica del proceso de enseñanza - aprendizaje, y dentro de la dinámica de formación del profesional la categoría rectora, entendemos que son ellos los encargados de poner en movimiento a través de procedimientos adecuados todo las configuraciones del proceso y su interrelación dialéctica se manifiesta entre objeto y objetivo, contenido y objeto, objetivo y contenido que dan lugar a dimensiones como la motivación, la comprensión y sistematización de los contenidos de aprendizaje, en nuestro caso, de un idioma extranjero. Ellos son los encargados de materializar el ideal propuesto como meta que se pone de manifiesto en la interacción de la actividad cognoscitiva entre sujeto y contenido de enseñanza otorgando la eventualidad del sortilegio en la adquisición de la lengua. (Fuentes, H, 2000)

Entonces, Aunque es popular el dicho de que no existe un método mejor o peor que otro, sino que su efectividad depende del uso correcto en la actividad; también es verdad que cada método aporta aspectos positivos que debemos tener en cuenta en la enseñanza de un idioma extranjero, y que en una misma clase podemos poner en prácticas diferentes técnicas que pueden pertenecer a disímiles métodos.

Lo cierto es que regularmente, cada nuevo método surge como oposición a otro y termina asumiendo posiciones de extremo lo que limita tener una visión clara, amplia,

flexible, tolerante, de reflexión y valoración desde la crítica constructiva sobre la utilidad de determinados mecanismos, procedimientos o vías positivas que nos permitan el crecimiento y enriquecimiento intelectual y espiritual en la enseñanza. Y nos basamos sobre la premisa que todo lo nuevo o lo novedoso se nutre y se construye sobre la base de lo existente.

De esta forma como tendencia opuesta a los métodos mencionados anteriormente surgen otra serie, tales como: El llamado Enfoque Comunicativo. Muy popular en la actualidad. Este método se caracteriza por el hecho de enfatizar en el uso de la expresión oral del idioma que se estudia; y presta gran atención a las situaciones comunicativas que se pueden presentar en determinados contextos sociales.

El de Respuesta Física Total, Competency-Based Approach, Silent Way., Community Language Learning, los llamados métodos acelerados que se fundamentan en determinadas técnicas psicológicas, entre ellos podemos citar a: Hipnopedia, ritmopedia, relaxopedia, sofrología, sugestocibernética y la sugestopedia. En sentido general todos estos métodos se caracterizan por ser fundamentalmente experimentales, por lo que necesitan condiciones especiales para su utilización, se basan fundamentalmente en determinados mecanismos psicológicos de la personalidad que, por tanto, dependen de la individualidad de cada sujeto lo que hace muy difícil el trabajo en grupos. (Almanza, G. 2001). Pero nuestro objetivo no está dirigido a profundizar en este campo porque no forma parte de nuestras variables de investigación.

Además, el método es solo una configuración del proceso cuya esencia es importante para su funcionamiento pero que no puede verse desligada de las partes que configuran el todo desde el punto de vista didáctico.

Hay variables vitales en el proceso de formación que no podemos obviar. Hemos hecho referencia a los métodos porque, dentro del último grupo mencionado como resultado de sus propios estudios y del desarrollo de la Psicología Cognitiva, la Neuropsicología, la Teoría de la Comunicación, entre otras, se ha generalizado en los últimos tiempos, la llamada *Enseñanza Acelerada* de idiomas cuyos postulados radican en estas ciencias y en muchas de las técnicas de enseñanza-aprendizaje en los métodos psicológicos anteriormente referenciados.

Kasuga, L. et al (2001) al comparar esta enseñanza con la tradicional expresa:

“La enseñanza tradicional se puede comparar a una línea de producción, en la que colocamos materia prima en la línea (información) y la mano de obra (alumnos) que debe

transformarla en un resultado o producto (aprendizaje) sin tener en cuenta que los hombres y mujeres aprendemos en forma diferente y que hay varios estilos de aprendizaje y canales dominantes de percepción, los cuales hasta la fecha no se utilizan en la mayoría de ocasiones de forma efectiva.” (p. 8)

El superaprendizaje decía Lozanov, depende del coeficiente potencial del individuo y no de su coeficiente intelectual. *“Un buen método pedagógico debe inducir un medio ambiente propicio, con atmósfera positiva y estimulante”* (Kasuga, L. et al. 2001, p.16)

El aprendizaje acelerado de una lengua extranjera se basa fundamentalmente en la enseñanza *centrada en el estudiante*, variable imprescindible, por lo que las características individuales (tanto, psicológicas, como fisiológicas, cognitivas, afectivas, etc.) del aprendiz son esenciales para el aprendizaje. Así se tiene en cuenta los estilos de aprendizaje, elementos estos que forman parte de la característica individual del estudiante y que condicionan el aprendizaje de un idioma extranjero, así como a las estrategias que recurren, entre otros aspectos importantes.

En el estudio de una lengua extranjera ya desde finales del siglo XIX y en todo su esplendor e intensidad estos aspectos de las características individuales de los estudiantes toman fuerza como resultado del propio desarrollo de la psicología educacional.

Las últimas investigaciones en este campo están dirigidas a analizar los efectos del ambiente educacional sobre el individuo y aunque se hable de diferencias individuales cuando se hace referencia a las características personales más bien se están buscando elementos que puedan ser generalidades en los individuos. (McLaren et al, 2005) No obstante, todas esas características personales tienen una influencia, un impacto en el aprendizaje, están ligadas a elementos culturales que le dan un toque distintivo a las actitudes de enseñanza.

Los estudios de lenguas extranjeras del siglo pasado muestran un proceso rígido de análisis, tienden hacia la división de las tareas en pequeñas partes más fáciles de manejar y aplican soluciones especializadas a cada componente. En este sentido se pierde la verdadera esencia del proceso de aprendizaje como un todo, la parte termina perdiendo toda conexión o vínculo con el todo. McLaren et al (2005) han observado que hay dos corrientes esenciales en cuanto a la enseñanza de idiomas:

1. La creencia de que la enseñanza de la literatura a estudiantes de lengua inglesa como lengua auxiliar o extranjera es un trabajo separado de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

2. El balance hacia la aplicación más completa de las teorías lingüísticas contemporáneas como responsabilidad de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En los umbrales de este nuevo siglo, comienza a manejarse el aprendizaje de un idioma extranjero desde una nueva perspectiva gracias a la integración que Europa sufrió en los últimos años.

El CELPD (The Council of Europe's Language Policy Division) ha desarrollado investigaciones que lo han llevado a iniciativas de producir una visión de la educación de las lenguas mucho más coherente y homogénea de acuerdo a las nuevas tendencias de los conceptos de lenguas, así la CEF y la ELP trazan estrategias y políticas más consecuentes e interculturales para la enseñanza de la lengua en Europa donde asumen posiciones pragmáticas y revolucionarias con respecto a la concepción de la enseñanza de idiomas. (McLaren et al, 2005)

Como consecuencia, la concepción de aprendizaje asumida en el primer acápite no está distanciada de la concepción del aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera que asumiremos. Primeramente, debemos analizar en el aprendizaje de una lengua extranjera, los objetivos de su estudio, las características de la enseñanza. Aún hoy el aprendizaje de la lengua tiende más a ser entendido como fin y no también como medio, como forma y no también como contenido, como producto y no como herramienta, como teoría lingüística y no como actividad práctica, como proceso comunicativo.

Por ello se hace necesario profundizar en aspectos didácticos, sociológicos, fisiológicos, psicológicos del aprendizaje y en las variables cardinales del mismo.

2.1.-Aprendizaje como Actividad y la Personalidad

Es muy difícil estudiar el proceso de aprendizaje sin hacer referencia a la variable elemental – el aprendiz. Él es el sujeto activo que dinamiza el proceso e interactúa con las demás variables.

Para González, F. (1992), el aprendiz es el sujeto psicológico, es: *“el individuo concreto portador de personalidad quien, como características esenciales y permanentes de su condición, es activo, interactivo, consciente y volitivo”*. (p.57)

El sujeto es portador de personalidad, y entiéndase por esta “*la organización estable y sistémica, viva relativamente estable de las distintas formaciones psicológicas, sistemas de estas interacciones funcionales, de sus contenidos que participan activamente en las funciones reguladoras y autorreguladoras del comportamiento, siendo el sujeto quien ejerce esta función.*” (González, 1992. p.59)

Cuando hablamos de formaciones psicológicas nos referimos al carácter y las capacidades, a las necesidades, intereses, motivaciones, valores, disposiciones, voluntad, etc. o sea los aspectos actitudinales del sujeto y también se incluyen los aspectos aptitudinales que favorecen la calidad del aprendizaje. Estas conforman los aspectos configuracionales: motivacional-afectivo y cognitivo-instrumental responsables de la inducción, orientación, ejecución y regulación del proceso. (González, V. et al., 1999)

La personalidad no es un componente biológico inherente al individuo, es decir, el sujeto no nace con personalidad, ésta se va desarrollando a través de su interacción con el medio que lo rodea, de sus relaciones sociales. La personalidad está en formación durante todo el crecimiento del ser humano, se va conformando con la maduración del organismo durante la adolescencia y madura con la adultez pero está siempre sujeta a cambios aunque posee características esenciales tales como:

1. *Individualidad*: se expresa a través de su singularidad individual, ésta es única e irreplicable en cada individuo. No obstante, tiene características que son inherentes a diferentes planos como consecuencia de la interacción y relación entre los planos *internos* y *externos* de Sujeto-Medio, en sus procesos de interiorización y exteriorización.

singular: caracterizan al individuo en correspondencia con aquellos elementos biológicos, fisiológicos, psicológicos que modelan su carácter, su temperamento, etc.

Particular: aquellas características que tienen la influencia de su contexto social, que conforman la idiosincrasia de una comunidad o región determinada.

General: los que le confieren su condición de ser humano.

2. *Integridad*: se caracteriza por el balance entre los planos internos y externos, el sujeto debe ser consecuente con lo que siente, actuar en correspondencia con lo que piensa, debe existir un equilibrio entre pensamiento, lenguaje y conducta.

3. *Estabilidad*: aunque la personalidad está en constante cambio debe mostrar una tendencia hacia la estabilidad emocional, el sujeto no puede pensar hoy de una forma

y mañana de otra, todo cambio exige de un proceso que se va manifestando de forma paulatina y que el propio individuo va regulando.

La Función Reguladora de la personalidad se manifiesta en el sujeto a través de la regulación y autorregulación de su propio comportamiento.

Al analizar el aprendizaje como actividad de la personalidad, hemos contemplado el estudio de las vivencias (expresión de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo); las zonas de desarrollo próximo (expresión del tránsito de lo potencial a lo actual, de la dependencia a la independencia y viceversa). Pero aún más, estudiamos lo anterior como formaciones psicológicas de alta organización: en forma de estrategias de aprendizaje (para aprender a aprender), en forma de estilos (expresados en la creatividad), entre otros aspectos. Es requisito abordar el aprendizaje en su nivel superior de organización: la personalidad (Fariñas, G., 2003), para poderlo comprender como fenómeno complejo.

Es en la práctica, o sea en la actividad donde se aprecia, se forma y se desarrolla el carácter activo y regulador de la personalidad (Brito H., 1987), por lo que se hace necesario hacer referencia a la actividad y su relación con ésta.

Y es en la práctica donde se ponen de manifiesto, además, los rasgos singulares y universales de la personalidad. Su conocimiento nos permite atender y respetar las diferencias individuales, develar las limitaciones, potencializar las fortalezas, planificar, orientar, ejecutar, regular y evaluar.

De ahí que sea necesario profundizar sobre este aspecto y su relación con el aprendizaje de idiomas.

2.1.1- Influencia de la personalidad en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Las características singulares del sujeto que aprende, su personalidad o afectividad, tienen una influencia, un impacto en la enseñanza, están liadas a elementos culturales que le dan un toque especial a las actitudes de aprendizaje. Recordemos que dentro de las formaciones psicológicas de la personalidad en la esfera afectiva están el carácter y este marca de forma muy peculiar las manifestaciones o comportamiento individual de las necesidades, motivaciones, intereses, los sentimientos, las convicciones, los valores, la percepción de sí mismo (autoestima) que desempeña un rol fundamental

en el aprendizaje, las vivencias y experiencias personales que van marcando al hombre durante su existencia y que influyen en su propio carácter.

Las tendencias en los últimos años en la enseñanza de idiomas extranjero tiene en cuenta alguno de estos elementos. No obstante, las investigaciones en el campo de la afectividad aún son limitadas.

Sobre el aprendizaje de lenguas Ellis (1994) afirma que: *“there is a veritable plethora of individual learner variables which researchers have identified as influencing learning outcomes”* (p.80). Fonseca M. C. (2005) establece tres grupos diferenciados de los factores más comunes que influyen en ello.

1. *El conocimiento personal*, (llamado así por Wenden, 1991), incluye creencias sobre el aprendizaje, estados afectivos del aprendiz y factores generales en los que Ellis (1994) incluye la edad, las aptitudes, los estilos, y variables de la personalidad.

2. *Las estrategias*.

3. *Resultados del aprendizaje* en las asimilación, el logro, y la adquisición.

Todas afectan el aprendizaje al estar estrechamente interrelacionadas.

Especial atención se le presta en el 1er grupo en los estados afectivos a la pirámide de necesidades de Maslow a las ideas de Rogers sobre las capacidades de autorreflexión y crecimiento, etc.

El autor concluye con la afirmación que este campo aun necesita de futuras investigaciones ya que no hay trabajos concluyentes sobre el tema porque las variables mencionadas no han sido totalmente exploradas.

Con respecto al primer grupo establecido, deseamos expresar que los conocimientos personales incluyen una variedad de elementos que pueden pertenecer o no a esta categoría. Desde nuestro punto de vista cuando hablamos de conocimientos personales nos estamos refiriendo no solo a las creencias o concepciones que tiene el sujeto sobre la práctica escolar con respecto a la lengua extranjera, que indudablemente influye, y muchas veces negativamente, sino también a los conocimientos previos que posee una persona como resultado de la influencia y el impacto de mediadores sociales desde el marco familiar, escolar y la comunidad que son imprescindible para la vida y para el aprendizaje, pues uno se supera e integra conocimientos a partir o sobre la base de lo que conoce. Cuando hablamos de conocimientos personales nos estamos refiriendo de igual forma al individuo como portador de conocimientos lingüísticos que tiene un nivel de dominio y sistematización en la lengua materna y en la lengua extranjera, que posee

conocimientos generales del mundo o culturales, conocimientos de materias o ciencias específicas que indudablemente contribuyen, en dependencia de la amplitud de los mismos en mayor o menor medida, a la motivación hacia el aprendizaje de la lengua extranjera, a la comprensión de su importancia, su significado y sentido, a la utilización de estrategias personales adecuadas durante la sistematización de los contenidos.

Como podemos ver el propio conocimiento personal, que incluye conocimiento lingüístico, conocimientos generales y particulares y además conocimientos estratégicos que contienen los aspectos de la metacognición, por sí mismo habla de la interrelación e interpretación de estos grupos.

Según Wenden (1991) el conocimiento personal se define como *“general knowledge that learners may have about the laws of human learning; that is, how does learning take place?”* (p. 35) y *“what learners know about themselves as learners”* (p.36) (En Fonseca, M.C., 2005, p.81)

Dentro de este conocimiento como ya habíamos hecho referencia ellos incluyen las creencias sobre el aprendizaje y aptitud para la lengua, los estados afectivos relacionados con la motivación, la personalidad, los factores socio-culturales y los estilos de aprendizaje.

En los últimos años la enseñanza- aprendizaje de la lengua ha dirigido su atención hacia la exploración de los aspectos de la personalidad del aprendiz, ha dirigido su atención a analizar cómo afecta el PEA de la lengua aquellos aspectos externos e internos de las personas en el aula. Se entiende que aspectos tales como la inhibición, la extra e introversión, la autoestima, etc. influyen o afectan el ALE (Aprendizaje de una Lengua Extranjera).

La ansiedad por ejemplo es el estado de temor que todo aprendiz siente en una clase de lenguas. Algunos estudiosos del tema señalan que una pobre actuación en el aula causa la ansiedad, otros, que es la ansiedad lo que provoca una pobre actuación. La ansiedad es una amenaza psicológica para el aprendizaje, como lo es también la inhibición, ellas ocultan, reducen o impiden una acción que una persona normalmente puede realizar. Este estado psicológico está muy asociado a la interacción comunicativa y la calidad del ambiente social donde el individuo se desarrolla.

La ansiedad es una variable que puede afectar la motivación. Sobre la motivación profundizaremos en acápites posteriores.

Estas variables que presuponen amenazas impiden un aprendizaje consciente, desarrollador, una participación espontánea y sincera porque la mayoría de las veces ellas parten de elementos relacionados con la forma en que el proceso ha sido manejado, en las experiencias amargas que nuestra docencia imprime como estela o sello, en los métodos mal empleados, en concepciones o creencias erróneas sobre la calidad de la docencia y las cualidades de un profesor. Y trasciende el marco de la interacción profesor- alumno, recordemos que el individuo está interactuando en un grupo, cuyos miembros le aportan una identidad y una subjetividad social como colectivo que puede facilitar o entorpecer, si no es bien manejado, el resultado individual del aprendizaje.

Así en las clases de inglés, según estudios realizados por Horwitz, Horwitz y Cope 1986 (citado por Ellis, 1994), hay tres fuentes generales de ansiedad:

Por la aprehensión de la comunicación

Por los exámenes y

Las evaluaciones negativas

Es por tal motivo que en los últimos años la enseñanza de una lengua extranjera, sobre todo el aprendizaje acelerado haga énfasis en eliminar el temor, la autocensura, las valoraciones pobres y las sugerencias negativas acerca de la limitada capacidad que poseemos. Pretende elevar la autoestima, liberar los nudos con los que nos hemos atado y emancipar la personalidad. El aprendizaje nos da la posibilidad de valerlos de lo que tenemos dentro de nuestro cuerpo y nuestra mente, nos enseña a crecer y al crecer vivir plenamente ya que el crecimiento es vida.

Dentro de una clase el conocimiento de las diferencias es importante, y el respeto a las diferencias lo es mucho más. No se puede subestimar a ningún individuo porque sea diferente al ideal que nos hemos creado como mejor aprendiz, la indiferencia y el olvido con respecto al sentimiento de empatía, que no es más que 'ponernos en el lugar del otro', tratar de comprenderlos desde su propia posición nos puede llevar a errores irreversibles, no podemos verlos solo desde la posición y autoridad del maestro, nosotros también estamos en un proceso de aprendizaje eterno, a veces las capacidades humanas nos sorprenden, a veces los resultados no son los esperados. Debemos tener una mente amplia, flexible, profunda, de respeto a la diversidad. Debemos valorar a los demás sobre la base de los aspectos constructivos, hay quienes creen que el elogio no es crítica, y que el elogio no ayuda, pero creen mal, *"pues el fin ético de la crítica es edificar al hombre, y*

al hombre hay que decirle lo que tiene de bueno, o lo que ha alcanzado bien con esfuerzo propio” (Martí, J., 1995, p. 47)

Si todos trabajáramos de esta forma estuviésemos contribuyendo a un elemento que es cardinal en la personalidad que es el concepto sobre sí mismo.

La autoestima es el juicio personal que la persona tiene sobre sí (Coopersmith 1967) ésta se determina por la relación del individuo con los padres, maestros, compañeros, etc. (En Fonseca, M. C., 2005)

De la autoestima depende el éxito en el aprendizaje y cualquier aspecto que la afecte influye en otros elementos de las características personales que condicionan el aprendizaje. La autoestima según Reasoner, (1982) posee cinco elementos:

- Sentido de seguridad
- Sentido de identidad
- Sentido de pertenencia
- Sentido del propósito
- Sentido de la competencia

Los aspectos cognitivos y afectivos, las influencias individuales y sociales, las unidades actual y potencial son pares dialécticos que se reflejan en los elementos escogidos por Reasoner, la propia función reguladora de la personalidad se manifiesta de forma implícita en el sentido del propósito y la competencia. Las influencias del grupo, intereses y motivaciones personales conforman su singularidad.

Desde nuestra concepción para darle una continuidad lógica a nuestro cuerpo teórico recordemos que estamos analizando el aprendizaje desde la posición del aprendiz, sujeto psicológico activo en la actividad, por lo que los elementos que son características individuales están divididos, para una mejor comprensión y explicación, de la siguiente forma, viendo la enseñanza-aprendizaje como actividad en la que se ponen de manifiesto los aspectos:

- Actitudinales (Configuraciones motivacional-afectiva).
- Aptitudinales (Configuraciones cognitiva-instrumental).
- Condiciones tanto internas del aprendiz, como externas relacionadas con el propio proceso.

En las primeras entran las necesidades, motivaciones, en la segunda las habilidades y las estrategias y dentro de las condiciones necesarias se incluyen los niveles del conocimiento, las cualidades del pensamiento, los estilos de aprendizaje,

factores socio-culturales, la edad, el género, etc. Mas se hace imperioso esclarecer que estos aspectos no se muestran así como estamos tratando de explicarlo en la realidad ya que la vida se nutre y desarrolla con la fusión de todos ellos y es solo ese resultado de fundición lo que se manifiesta. Algunos estudiosos del tema podrían preguntarse, por qué los niveles del conocimiento o las cualidades del pensamiento, por ejemplo, lo asumimos dentro de las condiciones y no dentro de las aptitudes. Podríamos responder que desde nuestra posición estamos asumiendo estos como desarrollo mental interno fruto del propio enriquecimiento de la dinámica de aprendizaje en los planos de interiorización y exteriorización y que a su vez condicionan la sistematización de todo el sistema de conocimientos y habilidades que conforman los contenidos del PEA de una LE.

En el caso del factor *edad* se ha considerado un elemento importante que determina el éxito en el aprendizaje de lenguas. Pinker (1994) afirma que la adquisición de la lengua materna o una segunda lengua se garantiza hasta la edad de 6 años, se logra desde allí hasta la pubertad con menos intensidad y después más raramente. (En Fonseca, M. C., 2005)

McLaughlin (1992), por el contrario, afirma que determinadas impresiones sobre la edad y el aprendizaje de un LE en la escuela debe ser variado. En este sentido estos elementos influyen en las creencias de que las personas mayores no pueden o se les dificulta más aprender un idioma extranjero, el aprendizaje como la vida misma está lleno de matices, no se puede limitar las potencialidades del cerebro humano, ni achacar a esta variable tal responsabilidad absoluta. Recordemos que otras variables están influyendo en ella por las responsabilidades que asume el adulto con respecto a la familia, al trabajo, ante la sociedad, variables como la atención y la concentración disminuida por la inhibición, la ansiedad, el stress y las preocupaciones de la vida cotidiana son factores que inciden negativamente en el ALE. Lo importante es conocer las posibles causas de nuestras limitaciones y debilidades durante el proceso para trabajar en su mejora. (En Fonseca, M. C., 2005)

Brown (1994) añade que hay diferencias entre el niño y el adulto pero que requiere de explicación basada en consideraciones neurológicas, psicomotoras, lingüísticas, cognitivas y afectivas para evitar malinterpretaciones que surgen de analogías erróneas entre la adquisición de la 1L y 2L.

Krashen (1973) afirma que alrededor de los 5 años el proceso de laterización del cerebro se complementa mientras que Walsh and Diller (1981) y Scovel (1988)

consideran que este proceso ocurre en la pubertad e insisten en que solo la pronunciación puede ser afectada que ya después de la adolescencia la pronunciación del acento nativo es imposible, eso tiene sus respuestas en la plasticidad del cerebro en edades más tempranas, así como en consideraciones psicomotoras, flexibilidad de los órganos fonológicos. (En Fonseca, M. C., 2005)

Los estudios sobre el *género* (Burstall 1973, Labor, 1991) han encontrado diferencias significativas, las hembras logran resultados mucho más positivos en el aprendizaje de idiomas.

Los estudios por Oxford (1995) y Fonseca (2002) han reportado diferencias en los estilos de aprendizaje y uso de estrategias. Las jóvenes son más reflexivas ante la participación, lo que trae una mejor actuación y perfección. Aunque es imposible generalizar hay estudios que muestran que los varones tienen mayores preferencias por las tareas kinestésicas, mientras las hembras por los canales visuales. (En Fonseca, M. C., 2005)

Los factores socio-culturales son aspectos a tener en cuenta dentro de las características individuales o personales ya que pueden influir en el aprendizaje de lengua y cuando hablamos de estos factores nos estamos refiriendo a elementos socio-culturales del aprendiz, como por ejemplo, la procedencia familiar y escolar, la formación de los padres, las condiciones materiales de vida, etc.

Las *creencias y los conocimientos previos* entran dentro de las configuraciones actitudinales y aptitudinales respectivamente y conforman las condiciones tanto externa como interna que pre-determinan las preferencias y los niveles de dominio hacia el aprendizaje. (Siempre teniendo en cuenta el *aprendizaje* como el *todo* – la esencia de unidad integradora que permite el desarrollo dialéctico de nuestras capacidades durante la vida). Según Ellis (1994) los estudios sobre las creencias en el aprendizaje de una lengua están incluidos en 3 categorías esenciales:

1. La importancia de las aptitudes para la lengua.
2. La naturaleza del aprendizaje de la lengua.
3. Las estrategias que mejor funcionan.

Estas creencias han sido transmitidas por sus padres, maestros, otros compañeritos y mediadores sociales. Creencias incorrectas pueden convertirse en barreras que afectan el aprendizaje de la lengua. (Dorneyei, 2001. En Fonseca, M. C., 2005)

En este sentido las creencias están también relacionadas con la función y necesidad del estudio de la lengua y en este aspecto influye la variable motivación. El verdadero significado del aprendizaje de una lengua se encuentra cuando este adquiere sentido para el que está estudiando, encuentre la utilidad práctica de la misma, su aplicación.

Las creencias están influenciadas por los conceptos generales, por las experiencias transmitidas durante tiempo y espacio que han adquirido un valor determinado para un grupo social, las creencias no tienen un valor científico, mientras tanto no se haya comprobado a través de la aplicación de instrumentos en un proceso de investigación, las creencias no son la verdad absoluta, las creencias pueden ser transformadas, pero exigen de un proceso de cambio, arduo, persistente, lento porque tienen raíces internas que necesitan de un trabajo consciente y un fino seguimiento, de un cambio mental paulatino por parte del maestro, primero, para poder influir e impactar en el cambio de concepción.

Creemos que de lo primero que debemos estar consciente es que hay elementos comunes, que son de índole universal en la lengua materna y la extranjera que nos puede ayudar en la adquisición de la misma, que podemos utilizar como estrategia para que nos sea más asequible y comprensible, y a partir de ello, trabajar sobre los elementos que las diferencian y que pueden ensombrecer el aprendizaje.

Sí, es cierto y varias investigaciones han demostrado que desde el punto de vista fisiológico una persona puede estar mejor dotado o con predisposiciones genéticas o neurofisiológicas para enfrentar una actividad de un tipo o de otra. Pero también es verdad, y en este sentido es sobre lo que debemos trabajar, que el ser humano tiene capacidades para potencializar y que depende de él y de su voluntad y empeño su desarrollo profesional.

Según algunas investigaciones *la aptitud* hacia la lengua no siempre está asociada con la inteligencia.

En este sentido debemos tener en cuenta que el concepto inteligencia ha variado en los últimos años y que está muy relacionada con las aptitudes y actitudes hacia determinadas actividades. Sería muy interesante hacer un estudio sobre el predominio de las inteligencias en el aprendizaje de un idioma extranjero.

La aptitud hacia un idioma extranjero la define Skehan (1998) como la capacidad humana basada en:

1. *La habilidad de audición...input*

La capacidad de discriminar sonidos. Esta es la primera habilidad que comienza a desarrollarse durante la vida fetal. Según Gilbert (1993) de la misma forma que escuchamos la lengua así la hablamos.

2. *La habilidad lingüística.....central processing*

Este se basa en dos subcomponentes: la sensibilidad gramatical y la habilidad analítica del lenguaje inductivo. El primero, cómo las palabras funcionan en la oración, el segundo, cómo los patrones lingüísticos se relacionan con el significado y la función del lenguaje.

3. *La habilidad de la memoria.....output*

La habilidad de la memoria vista como capacidad de almacenamiento que fomenta la fluidez y producción oral, lo que conecta con los conocimientos contextuales y esquemáticos. Se hace referencia a las dos memorias LM (long memory) y SM (short memory) y la necesidad de la repetición o entrenamiento de ambas. . (En Fonseca, M. C., 2005)

Se asocia, el dominio exitoso de la lengua a alguien con buena memoria y habilidades auditivas.

Estamos de acuerdo, con respecto al concepto de aptitud hacia una lengua extranjera, que es realmente una capacidad que el hombre puede desarrollar y que indudablemente la audición, la memoria y las habilidades lingüísticas son las bases esenciales que promueven su desarrollo. Ahora bien, con respecto a la asociación que el autor hace con los proceso de input y output tenemos nuestras dudas. ¿Es que acaso la habilidad de la memoria en el input y en el proceso interno (central processing) no está presente?

La memoria como proceso de base en el desarrollo del conocimiento humano está presente durante la audición en la enseñanza –aprendizaje de una lengua extranjera, ¿si no de qué mecanismos se valdría la mente humana para acceder al léxico, identificar los sonidos, grafías, reconocer los sonidos, los significados, sentidos, etc.? La memoria durante el nivel sensorial y representacional desempeña un importante papel, como también lo juega la memoria semántica durante el procesamiento de la información (central processing) donde la MLP es utilizada adquiriendo matices más activos y creativos que se reflejan externamente durante el resultado (lenguaje oral o escrito) que manifiestan el producto del proceso interno, o sea el pensamiento racional, aquí se hace

notoria la relación entre pensamiento - lenguaje o los procesos de interiorización o exteriorización.

DeKeyser realizó una investigación sobre las aptitudes de los inmigrantes en la adquisición de una lengua extranjera y se encontraron que no hay correlación entre los resultados obtenidos en la aptitud y la adquisición de la lengua hasta la edad de 17. (Dorneyei y Skehan 2003, p. 88. En Fonseca, M. C., 2005)

Muchos estudios manifiestan que factores psicológicos afectivos como la inhibición, las actitudes, la motivación, etc. son variables que también intervienen en el aprendizaje de la lengua.

Los *estados afectivos* influyen en el conocimiento de una manera decisiva. La investigación en este campo ha sido limitada y es en la que los investigadores entienden menos ya que las emociones y los aspectos relacionados a esta esfera son muy volátiles.

Según Arnold y Brown (1999) hay dos razones para considerar los aspectos afectivos relevantes en el aprendizaje de una lengua:

- Primera razón, la atención necesita dirigirse a cómo resolver problemas creados por emociones negativas y cómo crear y usar emociones facilitadoras más positivas.
- La segunda razón es que mientras enseñamos el idioma podemos educar a los estudiantes a vivir más satisfactoriamente y a ser miembros más responsables de la sociedad, o sea, está conectada a objetivos sociales más amplios. (En Fonseca, M. C., 2005)

Toda adquisición verdadera, y cuando hablamos en estos términos nos referimos a aquella relación fecundante con el conocimiento que emerge sobre la base del sacrificio personal, está cargada de amor, es por la dedicación especial que llegamos a redescubrir por nosotros mismos lo que otros han tratado de transmitirnos, el aprendizaje rebasa las fronteras de la memoria, o de determinados órganos visuales, de lo individual o del tiempo y el espacio. Desde el punto de vista singular el aprendizaje es dolor, es inmolación, es ofrenda. Si lo analizáramos desde un plano más universal podríamos decir que el aprendizaje transita la vida, se impone a la muerte y alcanza la trascendencia.

En el siguiente acápite profundizaremos en esta segunda razón, ya que nos referiremos al aprendizaje como actividad cognoscitiva y su estructura.

2.2.- La actividad cognoscitiva, las necesidades y la motivación

Es en la actividad donde se establecen las relaciones del hombre con lo que lo rodea. Conocer la actividad del sujeto-aprendiz significa penetrar en las manifestaciones concretas de su personalidad. El conocimiento de sus características individuales son pasos importantes para el trabajo con las diferencias individuales.

Brito H. (1987) llama "*actividad, a aquellos procesos mediante los cuales el individuo, respondiendo a sus necesidades, se relaciona con la realidad, adoptando determinada actitud hacia la misma.*" (p.1)

Mediante la actividad el hombre transforma y conoce el mundo que lo rodea. El carácter esencialmente social se concreta en este concepto mediante el hecho de que la actividad del individuo se desarrolla en el sistema de relaciones en la sociedad, fuera de estas relaciones la actividad humana no existe. En la actividad se establece la relación del sujeto con el objeto, mediante el cual aquel satisface su necesidad. De ahí que su característica fundamental es el motivo.

La actividad como proceso conforma un sistema y posee una estructura general que incluye aspectos orientadores y ejecutores. En los aspectos orientadores radica el problema de las necesidades, los motivos y condiciones del sujeto aprendiz, en los ejecutores y reguladores se encuentran el desarrollo de hábitos, habilidades, competencias.

Entonces se hace necesario acercarnos a estos elementos que configuran el aprendizaje.

Las actividades que el sujeto realiza están encaminadas a satisfacer *necesidades* estrechamente ligadas a un motivo. El objeto de la actividad en nuestro caso *el aprendizaje de un idioma extranjero, el inglés específicamente*, responde a las necesidades de estudio del sujeto y es en el contacto con el objeto de la actividad cuando surge o deviene en *motivo*. La necesidad y el motivo son los elementos que movilizan la *motivación*. El motivo puede tener orígenes diferentes en cada sujeto. Para algunos el conocimiento de una lengua extranjera puede ser medio para aprehender conocimientos, ampliar su universo cultural, o medio de comunicación para relacionarse con personas de otros países, para otros puede ser el medio ideal para conocer las estructuras esenciales de la lengua.

El hombre se representa la actividad mentalmente, de forma subjetiva, la motivación permite la ejecución en la persecución de metas que la orientan en forma de objetivo, las vías o procedimientos que sigue para alcanzarlo se manifiesta en acciones o tareas que en su interacción con el objeto de estudio se objetiviza.

Dentro de la esfera afectiva de la personalidad como elemento orientador la motivación ocupa un lugar especial. La motivación responde a las necesidades del individuo.

En Actitudes y motivación (2001) se define este constructo como: "La motivación es la fuerza que nos mueve a realizar actividades. Estamos motivados cuando tenemos la voluntad de hacer algo y, además, somos capaces de perseverar en el esfuerzo que ese algo requiera durante el tiempo necesario para conseguir el objetivo que nos hayamos marcado". (p. 1)

Esa fuerza está directamente relacionada con las actitudes, porque son los valores, sentimientos, convicciones, concepciones y/o creencias personales los que nos señalan lo que necesitamos en cada momento y lo que es importante y lo que no lo es. De ahí que en nuestra relación con aquellos objetos, fenómenos, situaciones, etc. de la realidad seleccionemos los que contengan un valor afectivo en nuestra vida y en dependencia de ese valor afectivo, le asignamos una energía, una intensidad a la que denominamos motivación y nos dirige a tomar una conducta o actuar sobre ese objeto. La mayor parte de las veces esa fuerza es consciente, pero a veces ella emerge inconsciente, instintiva, porque existen aspectos genéticos que sacuden esas fuerzas.

Naturalmente nuestro comportamiento no es el resultado de una única actitud, sino que depende del conjunto de actitudes de cada uno de nosotros. "La palabra "motivación" esconde un proceso que es el resultado de la interacción entre el "yo" y el entorno, entre nuestras actitudes, nuestra manera individual de ver el mundo y el mundo exterior" (En Actitudes y motivación, 2001, p.2). Ese proceso siempre parte del yo singular (siempre es motivación interna), pero depende de lo que haya extrínsecamente (siempre es motivación externa) Ese proceso es el resultado de la relación que se crea entre ambas partes, o sea, es el sistema que creamos entre los planos interno y externo lo que determina el proceso de motivación. Y en este sentido en el plano interno las aptitudes, el talento, las predisposiciones genéticas hacia determinada práctica influyen en la motivación

Motivar a los demás consiste en crear una situación en la que le ofrezcamos algo valioso al otro en función de su escala de valores, sus prioridades cognoscitivas, es por ello que el

conocimiento del otro es muy importante para lograr la empatía necesaria para implicar o involucrarlo en nuestra actividad cognoscitiva, comunicativa.

Según este artículo titulado Actitudes y motivación (2001, p.3) motivar presupone:

1) Conocer al otro, saber lo que valora...

Con frecuencia se asocia la capacidad de motivar al otro con la “acción”, pero la motivación empieza con la no-acción, con la observación y el respeto al otro.

2) Poder actuar sobre alguno de los dos elementos.

Un individuo puede reaccionar diferente a otro ante una tarea que le exija un nivel alto de dificultad, ello obedece a que le gusten los retos o no, sin embargo, la misma actividad puede retraer a un sujeto que lo que le gusta es sentirse seguro. Motivar al otro implica conocerle, prestarle atención, desarrollar nuestra percepción y nuestra capacidad de empatía. Es nuestra responsabilidad aprender a ser receptivos. Pues como bien allí se dice “la motivación empieza con el reconocimiento del otro y el respeto hacia su individualidad”. (p.2)

Cuando las condiciones tanto externas como internas ofrecen la esencia de aquello que valoramos no hace falta que nadie nos motive. Pero no siempre sucede así, la mayoría de las veces es necesaria una intervención por parte del profesor como mediador del proceso, así podemos intentar la intervención directa para cambiar el entorno. Cuando se tiene poder para hacerlo, cambiar los estímulos externos es la forma más rápida de conseguir resultados. El problema es que con frecuencia nos vamos a encontrar con que no tenemos poder para cambiar el entorno de manera adecuada. Crear los estímulos internos necesarios requiere de un trabajo mucho más consciente, planificado de reflexión y regulación constante con respecto al contenido de enseñanza, a la sazón, en nuestra docencia, se hace necesario dirigir nuestra atención hacia estos cinco tipos de estímulos que sugiere Stevic (1971):

- **Relevancia:** *se refiere a la relevancia que posea el contenido que se imparte para el estudiante.*
- **Completamiento:** *está dirigido al contenido de aquellos aspectos que sean necesarios para alcanzar el objetivo trazado durante el curso.*
- **Autenticidad:** *que los contenidos que se impartan sean auténticos, tanto lingüística como culturalmente.*
- **Satisfacción:** *el estudiante debe abandonar su clase con la sensación de que los contenidos le han sido beneficiosos, útiles.*

- **Inmediatez:** *que el contenido que imparte sea usado por el estudiante de forma inmediata, que lleguen a un nivel de aplicación, es decir, productivo.*

(Lowery M. 2005)

La motivación la conforman elementos que en su conjunto son partes de ella como un todo, pero que de forma separada no pueden ser confundidos con esta, estos son: el interés, el entusiasmo, la energía, la fuerza de voluntad, la atención.

Estos aspectos pueden estar presentes en un momento determinado del proceso, pero no significan que exista una motivación hacia nuestra clase, a través de una actividad interesante nosotros podríamos generar entusiasmo, sin embargo, eso no significa que los estudiantes estén realmente motivados hacia el aprendizaje de la lengua, es por eso necesario tener cuidado con las técnicas participativas, estas no significan solo movimiento o dinámica en la clase como forma de observación externa, se hace muy necesario que el profesor esté consciente que el estudiante esté activo mentalmente, que su cerebro esté procesando realmente la información a niveles productivos y creativos, la necesidad hacia el aprendizaje surge como ya habíamos hecho referencia en el acuerdo entre los planos externos e internos de nuestra personalidad. Si el estudiante tiene éxito en las actividades, si se siente preocupado, si el contenido del aprendizaje es significativo, y tiene conocimientos de sus resultados, podemos asegurar un óptimo desarrollo. Lo que pasa por nuestra conciencia, lo que se procesa en nuestro cerebro cortical queda para conformar nuestro cuerpo de conocimiento, nuestra propia experiencia y cosmovisión.

Sin motivación no hay actividad cognoscitiva consciente y significativa. La motivación vista desde el punto de vista didáctico se estudia como un eslabón esencial dentro de la dinámica del PEA. El método que se utilice en el proceso posibilitará que la relación entre el objeto de estudio y el objetivo del aprendizaje activen la disposición, el interés y voluntad del estudiante para enfrentarse al contenido y alcanzar la meta trazada en la actividad. Esto no significa que la motivación esté presente solamente en una parte de la actividad, esta se mantiene durante todo el proceso.

En el próximo apartado abordaremos elementos importantes que condicionan la actividad de aprendizaje en el plano subjetivo interno, se hace necesario su conocimiento para una comprensión amplia y profunda del cómo el estudiante procesa el contenido de enseñanza, el cual se pone de manifiesto en la práctica a través de su participación activa en el aula como resultado o el producto de altos niveles de razonamiento.

2.2.1.- Motivación en el aprendizaje de una lengua

Definir la motivación no es una tarea fácil. Como hemos visto en el acápite anterior y continuaremos profundizando en este desde la perspectiva del aprendizaje de una lengua, los investigadores siempre la asocian a disímiles elementos. MacIntyre (2002) asegura que un buen modelo teórico para explicar la motivación debe responder por lo menos tres preguntas: “1. *why is behaviour directed toward a certain goal? ... 2. What determines the intensity of effort invested in pursuing the goal and ... 3. Why the different people in the same situation differ in the direction and strength of motivated behaviour?*” (En Fonseca, M. C., 2005, p. 89)

Diferentes teorías de aprendizaje le dan respuesta desde sus fundamentos epistemológicos.

Para Skinner y Pavlov un refuerzo positivo o negativo son tácticas que dirigen el comportamiento hacia un objetivo.

Rogers y Maslow dicen que es la necesidad humana por la autorrealización, por el crecimiento personal lo que hace que una persona esté interesada en algo.

Para los cognitivistas las personas se sienten motivadas hacia algo que ellos crean constituye una meta a alcanzar, cuando van a enfrentar un reto y entienden los beneficios que pueden obtener de ello.

La motivación según Mc.Donough (2004) depende de determinados mecanismos psicológicos, entre ellos: la necesidad de logros, la teoría de las atribuciones, el manejo, la expectativa, la esperanza y valores.

Este autor señala que existen elementos que configuran la motivación, estos son:

- Energía
- Deseo de aprender
- Perseverancia
- Disfrute de la actividad
- Incentivos
- Beneficios de conocer el idioma

Y expresa que la fuente de esta puede estar presente o no en el aula, que solo algunos tipos de motivación están bajo el control del maestro. Algunas están relacionadas

al producto del aprendizaje (notas, conocimientos, otras en el proceso como éxito o incentivo en una tarea, selección de la variedad del lenguaje). La efectividad de cualquier técnica depende de la escala de valores de los estudiantes.

Para el modelo socio-educacional de Gardner (1985) hay cuatro elementos que indican que una persona está motivada:

Trazarse un objetivo

Definir el deseo de alcanzarlo

Ostentar actitudes positivas

Poner todo su voluntad y empeño en alcanzar el objetivo.

(En Fonseca, M. C., 2005)

A través de los diferentes modelos de explicación podemos concluir que hay elementos comunes en cada uno de ellos que no debemos obviar porque la lógica formal nos hace llegar a ellos, estos elementos comunes según nuestra opinión son el objetivo cuando parte de nosotros, cuando es resultado de nuestra conciencia, la meta que nos proponemos aunque pueda estar influenciada por elementos externos tiene que partir del plano interno y ese ideal se refleja en la conducta (segundo elemento común), nuestro propio comportamiento, esfuerzo, empeño, persistencia, dedicación, etc. durante la tarea o actividad es el termómetro que mide de forma externa el grado de implicación con esta.

El modelo de Gardner se propone dos orientaciones o razones para el estudio de la lengua:

1. Orientación integradora, o predisposición positiva e identificación con la comunidad de la 2L.

2. Orientación instrumental, la cual se relaciona con objetivos externos como la necesidad del estudio de la lengua para obtener mejor trabajo o mejores condiciones salariales.

(En Fonseca, M. C., 2005, p. 89)

En nuestro caso es difícil resolver la primera porque trabajamos con el idioma extranjero y este no tiene la posibilidad de desarrollarse o aprenderse en el medio, en la comunidad, ya que se aprende fuera del espacio en que se habla.

Para Barrie Bennett (2005) no podemos pensar que solo del estudiante depende el estar motivado o no, pues hay componentes que podemos controlar en este sentido durante el proceso y que nos permiten desplegar una serie de estrategias para estructurar la interacción en la clase, ellos son:

- *El éxito.* Este es un momento necesario en las clases de inglés el profesor debe graduar las tareas para el nivel de dominio del estudiante de forma que sienta que pueda hacer las cosas bien, ir de lo *conocido a lo desconocido, de lo actual a la potencial.*
- *La preocupación.* Tanto la total despreocupación como preocupación total son factores que pueden afectar la motivación. Esta puede ser controlada si el profesor controla los siguientes elementos: *aumentar la responsabilidad, la visibilidad (el movimiento), las consecuencias de la tarea, el tiempo, la ayuda.*
- *El significado.* Utilizar la lengua con elementos de la propia vida o vivencias personales del alumno lo puede hacer asimilable y comprensible el vocabulario estudiado, promover el debate, la reflexión, la realización de dramatizaciones, etc.
- *El tono positivo.* Transmitir experiencias y vivencias positivas del aprendizaje en el aula.
- *El interés.* Promover el humor, la curiosidad, mostrar interés por el aprendiz
- *El conocimiento de los resultados.*

El modelo que propone Dorneyei (En Fonseca, M. C., 2005, p. 89) está compuesto de tres niveles diferentes:

Nivel de la lengua. Analiza el objetivo del estudiante desde una perspectiva integradora o instrumental.

El nivel del aprendiz. Incluye la autoconfianza del estudiante en alcanzar la meta y elementos tales como la ansiedad en el uso de la lengua, la competencia percibida, las atribuciones casuales y sentido de autoeficacia.

El nivel de la situación: considera tres elementos: *el componente motivacional del curso.* Los métodos, las tareas, el programa que cubran las necesidades de los estudiantes. La materia, el contenido que responda a sus intereses. *El modelo motivacional del profesor.* depende del estilo y comportamiento del profesor. *Y el componente motivacional del grupo.*

El aprendiz le da importancia a las influencias externas e internas. El significado personal está mediado por factores internos como *la curiosidad, el reto, la habilidad para trazarse metas, el sentimiento de competencia, las actitudes, el género, la edad,* etc. (William y Burden, 1997, En Fonseca, M. C., 2005) por factores externos se consideran la significación del aprendizaje de la lengua para los padres, profesores, colegas, el

confort del ambiente de aprendizaje, la apreciación cultural, social de la actividad de aprendizaje, etc.

Lo cierto es que existen muchos estudios relacionados con la motivación, hoy es uno de los elementos esenciales en cualquier enseñanza. Hay una serie de cuestionarios que miden esta variable. De ella depende la ejecución de la actividad y la calidad de su factura.

Tenemos referencia de muchos cuestionarios relacionados con este constructo, así por ejemplo: El "*Cuestionario sobre procesos de aprendizaje y motivación*" que mide el grado de motivación hacia el estudio (los enfoques profundos y superficiales, este ha sido adaptado a la enseñanza del inglés y aplicado en nuestro contexto con la muestra objeto de nuestro estudio. (Acosta, M. 2007) y el "*Cuestionarios para el control de las variables relacionadas con la motivación*" de Madrid, D. (1999), El *Cuestionario de enfoques de aprendizaje CEPEA (Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje)* de J. B. Biggs y D. Kember (Traducción y adaptación de Fuensanta Hernández Pina, 1996, utilizado en Cárdenas B., 2007)

Hasta el momento, dentro de los elementos esenciales que conforman la estructura de la actividad, hemos hecho referencia a aquellos aspectos actitudinales que permiten encontrar la satisfacción durante la realización de la misma.

Ahora vamos a pasar a desarrollar elementos con un componente más cognoscitivo, que responden al tema de las aptitudes la actividad cognoscitiva en su relación con el pensamiento.

2.3.- Actividad cognoscitiva y pensamiento

Es la actividad cognoscitiva la que nos permite conocer la realidad. La actividad cognoscitiva es "*el proceso de penetración gradual en la esencia de los objetos y fenómenos, es el movimiento de lo desconocido hacia el conocimiento mas complejo y exacto, el conocimiento de las particularidades generales esenciales de los objetos y fenómenos y de los vínculos entre ellos*". (Brito H. 1987. p 99)

2.3.1.- Niveles del conocimiento

El conocimiento transita de lo sensorial a lo racional, en tres niveles fundamentales:

Nivel senso-perceptivo

Nivel representativo

Nivel racional

El *nivel senso-perceptivo* incluye las *sensaciones* y *percepciones*, dentro de este, la observación desempeña un papel notable en el desarrollo del conocimiento.

La capacidad de sentir, necesaria para organizar la actividad práctica se desarrolla en esta última. El desarrollo de la capacidad de sentir está vinculado con las necesidades y motivos que orientan la actividad. Esta puede aumentar a través de la ejercitación.

Las *sensaciones* juegan un importante rol en la organización y regulación de la actividad. A través de las mismas el hombre puede recibir información del medio, información que le permite su transformación interna (personal) y externa (ambiental). La sensación se integra al reflejo perceptual. La *percepción* se produce en la interacción del sujeto con el objeto de ahí su carácter activo.

El mundo o la realidad que se percibe dependen de la capacidad de percepción de cada individuo, de tal manera que se pueden percibir mundos y realidades diferentes. Por lo que no podemos garantizar que nuestra percepción sea la única, ni la mejor, ni la verdadera, sólo podemos argumentar el por qué la percibimos así y no de otra manera.

En el *nivel representativo* encontramos la *imaginación* y la *memoria*.

La *imaginación* se manifiesta de forma diferente en cada personalidad.

Hay personas que tienen un predominio en la imaginación pasiva (sus representaciones no las lleva a la práctica o no están dirigidas a resolver problemas) cuando se les presenta un problema hallan un escape en sus proceso de imaginación pero sin una orientación hacia la solución real. (Brito, H. 1987)

Los imaginativos activos o imaginativos creadores logran un vivo retrato de la realidad o son extremadamente originales, buscando logros y vías novedosas para dar solución a las tareas. La imaginación es esencial para un investigador.

Las diferencias en la *memoria* se manifiestan en dependencia del tipo de memoria predominante en el sujeto: Emocional o afectiva (se relaciona con las vivencias), Lógica-verbal (se refiere al pensamiento, al lenguaje), Por imágenes (incluye imágenes visuales olfativas, táctiles, gustativas), Motora, Mecánica (formas simples de memorizar), Racional (utiliza elementos lógicos). (González, V. et al., 1999)

A *nivel racional* el pensamiento se manifiesta a través de procesos y formas lógicas dentro de los cuales se encuentran: el análisis, la síntesis, la comparación, abstracción, clasificación, generalización, los juicios, conclusiones, solución de problemas ya como elemento regulador de la personalidad.

No obstante, se hace necesario detenernos en este nivel ya que en el PEA adquiere una gran significación ese proceso de razonamiento a diferentes niveles, es en él donde se adquiere la independencia o autonomía que persigue todo objetivo del proceso de formación del profesional.

En este nivel el sistema de preguntas, tareas y ejercicios docentes constituyen un importante medio de dirección de la actividad y de su activación, de su comprensión y sistematización.

La independencia cognoscitiva de los alumnos puede desarrollarse fundamentalmente durante el proceso de la actividad encaminada a la asimilación, fijación, y aplicación independiente de los conocimientos. (Majmutov, M. I., 1983)

Sobre la problemática de la independencia en el aprendizaje ya desde la antigua Grecia los sabios Aristóteles, Arquímedes, Platón, Sócrates, etc. habían fundamentado la importancia de la asimilación de los conocimientos por parte del niño en forma activa e independiente. Sócrates hacía referencia a que el desarrollo del pensamiento, la personalidad y las capacidades se logra mediante el autoconocimiento (Pikadsitski, P. I. 1986). Más tarde Comenio profundizaba en el tema desde el punto de vista metodológico o didáctico. Ushinski (1950) erige este constructo como objeto de investigación.

La independencia como refiere Barrón Ruiz, A. (1997) puede considerarse "*como comportamiento cognoscitivo exento de determinación externa*" (p.124) o como expresa A. Labarrere, (2000), "*lo que el sujeto mañana puede hacer solo*" (p.28); ambas hacen referencia a aquella actividad que desempeña el individuo de forma espontánea, sin estar sujeta a la influencia de un agente externo o mediador social. En este sentido no estamos de acuerdo con ambos autores ya que consideramos la independencia cognoscitiva como resultado de la interacción e interrelación del sujeto con el medio.

Si asumimos la epistemología dialéctica donde todo aprendizaje transcurre por mediaciones socio-culturales que permiten el individuo avance en un continuo dinámico que parte de elementos conocidos (actuales) en su asimilación hacia conocimientos nuevos (potenciales) haciéndose posible gracias a mediadores que le proporcionan elementos necesarios para que el sujeto actualice y construya desde su experiencia singular y universal. Entonces no podemos confundir la independencia con individualismo y reafirmamos esta sabia frase de A. Barrón Ruiz, (1997) "*La autoeducación se hace posible en virtud de la heteroeducación*" (p. 124).

Nuestra tendencia está dirigida a valorar este constructo desde la armonía, el equilibrio, la fusión de los planos externos e internos, esto significa que en la autonomía cognoscitiva debe estar presente la directividad del proceso *de enseñanza y de aprendizaje*. De *enseñanza* porque el profesor como mediador social desempeña una función primordial de diseñador, director, orientador y apoyo en todas las dimensiones instructiva, desarrolladora y educativa del proceso en el sujeto y grupo. De *aprendizaje* porque no podemos obviar al individuo portador de personalidad como actor consciente, dinámico constructor y transformador cuya actividad psíquica es orientadora y reguladora por naturaleza.

Es en esa relación hombre-medio, o sea en la actividad donde el sujeto se apropia de la cultura y entiéndase como cultura conocimientos, herramientas, valores, etc. mientras mayor dominio tenga el individuo de todos los elementos que conforman la cultura, mayor independencia tendrá. Para Rubinstein, (1996). La independencia cognoscitiva se manifiesta en el conjunto de medios o herramientas de trabajo (hábitos y habilidades) que adquiere un sujeto para asimilar el conocimiento.

Para nosotros en el aprendizaje de una LE o el proceso de lectura, por ejemplo, la actividad cognoscitiva independiente se manifiesta cuando el sujeto despliega estrategias y destrezas que le permiten procesar información con mayor rapidez, flexibilidad, consecutividad, profundidad, amplitud, creatividad, a diferentes niveles en correspondencia con el propósito de la actividad. Esta independencia en la lectura exige de estrategias instructivas sujetas a diferentes niveles de ayuda en correspondencia con el nivel de dominio del sujeto y del grupo en la lectura.

Bruner J. (1962) hace referencia a la importancia de la aplicación de los conocimientos adquiridos la cual enfatiza la aprehensión y formación en el sujeto de su

propio cuerpo de conocimiento con características muy personales y menciona tipos de aplicaciones de los conocimientos ya asimilados:

□Aplicar los conocimientos adquiridos en la solución de tareas similares a las que se han enseñado, o sea, generalizar los hábitos o las asociaciones.

□Aplicar los resultados de la enseñanza cuando se solucionan otras tareas, es decir, traspasar los principios y las relaciones.

Estos tipos de aplicaciones están muy relacionados con las habilidades de la lengua, con los procesos de comprensión tanto auditiva como de lectura y de expresión oral y escrita, donde el sujeto hace uso, además de su memoria e imaginación, de aquellos procesos mentales que requieren de altos niveles de razonamiento que le permitan no solo la codificación de los significados a su propio lenguaje sino también develar el sentido de esos significados desde el punto de vista personal emitiendo sus propios juicios y criterios, encontrando las regularidades y nexos entre el contexto académico y la vida real donde pone en práctica los conocimientos teóricos adquiridos. Esto coincide con los postulados asumidos en nuestros estudios anteriores donde se lleva el proceso de lectura en lengua extranjera a una concepción más amplia incluyendo estrategias al nivel de extrapolación, como medio para desarrollar cualidades del pensamiento tales como la profundidad, amplitud e independencia que nos permiten que el lector aprenda a pensar, actuar, sentir, acercar la escuela a la vida como un único proceso, lo que le posibilitará transformar el medio con autonomía y transformarse a sí mismo.

Al manifestarse la independencia cognoscitiva como conjunto de medios o herramientas de trabajo que utiliza el sujeto para producir significados y sentidos con mayor rapidez, flexibilidad, consecutividad, responsabilidad y creatividad, se les posibilita enfrentarse a nuevos conocimientos y problemas profesionales vitales que los prepara para la vida.

Pero la independencia cognoscitiva está sustentada por una serie de cualidades que el individuo desarrolla durante la actividad, esas cualidades permiten la interacción eficiente del sujeto con el medio, sobre ellas profundizaremos en el siguiente epígrafe.

2.3.2.- Cualidades del pensamiento

Existen también una serie de particularidades que caracterizan el *pensamiento* de forma cualitativa.

Entre estas particularidades individuales encontramos las tendencias al predominio del análisis o la síntesis, la concreción o la abstracción, teórico o práctico, a lo emocional o lo afectivo o a que la razón domine los sentimientos, etc.

Es por este motivo que se han desarrollado toda una serie de estilos de aprendizaje que regularmente son pares opuestos y que el conocimiento de la tendencia personal ayuda a mejorarlos. No obstante, el equilibrio en su dominio está la armonía perfecta para lograr un aprendizaje desarrollador.

También existen cualidades individuales del pensamiento que lo diferencian entre las personas que están muy relacionadas con los diferentes estilos:

- La *amplitud* se manifiesta en la posibilidad de abarcar un mayor o menor círculo de cuestiones y de pensar de manera acertada y creadora sobre diferentes problemas de índole práctico o teórico.
- La *profundidad* permite penetrar en la esencia de los problemas, descubrir las causas de los fenómenos. Tanto las más evidentes como las más lejanas u ocultas y hacer generalizaciones. Se considera una cualidad muy importante del pensamiento.
- La *independencia* es abordar el conocimiento de la realidad de manera creadora, original, buscar y encontrar nuevos medios de penetrar en la realidad, de solucionar problemas, de plantear nuevas teorías y explicaciones. Está estrechamente unida con la crítica, o sea, valorar los pensamientos ajenos y propios con rigor y exactitud sin dejarse influir, no acepta como cierta la primera solución, sino hasta comprobar su exactitud en la práctica.
- La *flexibilidad* es la posibilidad de cambiar los medios o vías de solución cuando resultan inadecuados, es encontrar nuevos caminos, es saber apreciar los cambios que exige un planteamiento nuevo del problema y de su solución.
- La *consecutividad* es lograr un orden lógico de nuestros actos de pensamiento, cuando se recapacita sobre un problema y se fundamentan y planifican mentalmente sus vías de solución. Analizar una situación en forma de sistema. El pensamiento consecuente es eminentemente lógico.

Rapidez es necesaria ante situaciones inaplazables exige una solución acertada en un tiempo mínimo. (H. Brito, 1987 y González, V. et al., 1999)

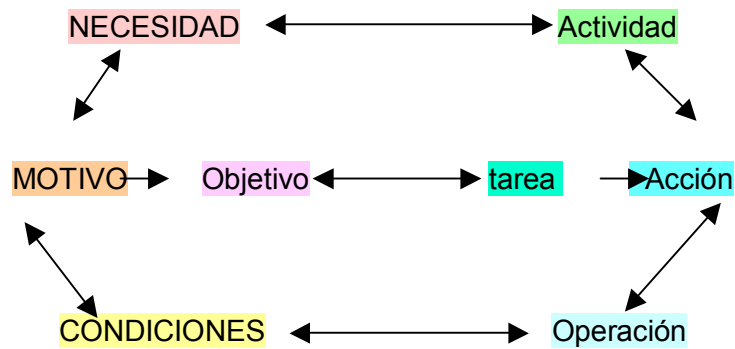
Estas particularidades individuales del pensamiento se manifiestan en el proceso de comunicación como resultado del procesamiento de la información, la evaluación de las mismas dependerá en gran medida de la observación y un registro adecuado durante el proceso de comprensión, especialmente en la aplicación y en la interpretación donde ocurren procesos de razonamiento de alto nivel como son los juicios, conclusiones y solución de problemas.

La comprensión de los niveles del conocimiento y los procesos mentales que ocurren en el sujeto constituye una premisa para desarrollar habilidades. Dentro del sistema de contenidos de las ciencias que el sujeto debe dominar de forma general se incluye el sistema de conocimientos: específicos de la ciencias que estudia, los conocimientos generales o culturales del mundo, el conocimiento lingüístico, el cual juega un papel primordial en la actividad cognoscitiva; el sistema de habilidades, o sea el conocimiento de las estrategias procedimentales, o el sistema operacional que posee el sujeto para asimilar la actividad el cual depende en gran medida de su universo cultural, la influencia, orientación de los mediadores del proceso, y por supuesto de toda sus vivencias y experiencias previas; y el sistema de valores que lo conforman su propia actitud, comportamiento o conducta ante la actividad y ante la vida.

Sobre las condiciones con las que cuenta el individuo para interactuar con la realidad estaremos hablando en el siguiente acápite.

2.4.- Condiciones para la actividad cognoscitiva

Para realizar todo el sistema de acciones y operaciones que la actividad genera el individuo debe contar con determinadas condiciones, tanto internas como externas, esas condiciones facilitan el desarrollo de operaciones (estrategias o hábitos) para el cumplimiento de la tarea o acción durante la actividad. El siguiente esquema ilustra cómo la estructura de la actividad se manifiesta según sus funciones direccionales- orientadoras y ejecutoras - reguladoras.



Esquema 2: Estructura de la actividad

La necesidad, y el motivo entran dentro de la configuración emocional afectiva y el sistema de acciones y operaciones dentro de la cognitiva instrumental. Las condiciones son elementos que influyen en una u otra de las configuraciones y pueden ser internas o externas.

Es específicamente en este punto donde debemos detenernos, a través de estos esquemas se aprecian las funciones inductora-orientadora, ejecutora-reguladora de la personalidad, la dimensión desarrolladora como proceso cognitivo, instrumental y emocional afectivo (proceso de aprendizaje).

Las condiciones se refieren a aquellos recursos, instrumentos, medios cognitivos, metacognitivos, afectivos, o fisiológicos con los que cuenta el sujeto aprendiz para llevar a cabo la actividad. El éxito y calidad de la actividad depende de la riqueza de estas condiciones, del conocimiento consciente de los medios a su disposición y conocimientos del uso y aplicación en contextos diferentes, cuando se despliegan las estrategias cognitivas y de interacción.

Es a partir de estas condiciones y la interacción con el objeto en la actividad de donde surgen la mayor parte de las teorías relacionadas con el aprendizaje.

En el caso del factor **edad** se ha considerado un elemento importante que determina el éxito en el aprendizaje de lenguas. Pinker (1994) afirma que la adquisición de la lengua materna o una segunda lengua se garantiza hasta la edad de 6 años, se logra desde allí hasta la pubertad con menos intensidad y después más raramente. McLaughlin (1992), por el contrario, afirma que determinadas impresiones sobre la edad y el aprendizaje de un 2L en la escuela deben ser cambiadas. Ya habíamos hecho referencia a los estudios de Brown (1994) el cual afirma que las diferencias entre el niño

y el adulto se dan por razones neurológicas, psicomotoras, lingüísticas, cognitivas y afectivas y que son estos aspectos los que deben tenerse en cuenta en relación con la adquisición de la 1L y 2L. (McLaren et al, 2005)

Sobre la laterización del cerebro entre Krashen (1973), Walsh and Diller (1981) y Scovel (1988) existen puntos de vista divergentes en cuanto al período en que ocurre, infancia o adolescencia, aunque todos coinciden que ya después de la adolescencia la pronunciación del acento nativo es imposible, eso tiene sus respuestas en la plasticidad del cerebro en edades más tempranas, así como en consideraciones psicomotoras, flexibilidad de los órganos fonológicos, etc. (McLaren et al, 2005)

Los **estilos de aprendizaje** como componentes psicológicos, fisiológicos, se cuentan dentro de las condiciones necesarias para actuar con el objeto y se definen según el predominio de esas condiciones particulares de cada individuo para interactuar con la realidad.

Teniendo en cuenta la estrecha relación entre el conocimiento del estudiante y los recursos o medios como condición o premisa necesarias para la ejecución de la habilidad partimos para situar en este campo a los estilos de aprendizaje, ya que la actividad cognoscitiva está sujeta a las formas personales de interactuar caracterizadas por el predominio o tendencias del sujeto hacia determinados procesos mentales ya sea el análisis, o la síntesis, la comparación o abstracción, o generalización, el tipo de imaginación o memoria, los sistemas fisiológicos o canales más dominantes en él para percibir y las cualidades del pensamiento que también varían en cada individuo.

Los estilos de aprendizaje están matizados por las particularidades del pensamiento y niveles del conocimiento. El próximo acápite recoge de forma sintetizada los antecedentes de sus estudios y en el capítulo 2 se analizará más profundamente cómo se relacionan pensamiento, niveles de conocimiento y determinados estilos.

2.4.1.- Estilos de aprendizaje

Como hemos visto hasta el momento la diversidad en la personalidad del individuo sobre la que influyen aspectos fisiológicos y sociales da paso a la diversidad y la riqueza que conforman nuestra identidad cultural. El conocimiento de estas diferencias de las características personales de cada sujeto son importantes para los profesores y para el propio sujeto, de ahí que muchos docentes dediquen su tiempo a investigar los

orígenes del comportamiento de determinadas formas de actuación y su influencia en el aprendizaje.

Existen diferentes marcos teóricos sobre este tema. Los estudiosos de este campo prefieren denominar a esta manera individual de actuar, que condiciona el aprendizaje, *estilos*. Gran parte de los estudiosos de los estilos de aprendizaje lo conceptualiza como *"características internas predominantes que influyen en las formas en las que las personas perciben, recuerdan y piensan"* Por su parte Joy M. Reid, opina que *"los estilos de aprendizaje son características personales con una base interna, que a veces no son percibidas o utilizadas de manera consciente por el alumno y que constituyen el fundamento para el procesamiento y comprensión de información nueva"* (Hernández Ruiz, L., 2004, p.1).

Sobre los estilos se han desarrollado diferentes modelos, Existe una diversidad de clasificaciones de los modelos de "estilos de aprendizaje" Chevrier Jacques (2001), Garza, R. y Leventhal S. (2000), Jenssen Eric. (1994), Chavero Blanco (2002), Cazau Pablo (2001), (Citados en "Estilos de aprendizaje" de Baus Roset, T. 2003), donde se desarrollan los estilos en base al modelo de "Orion" propuesto por Curry (1987), ya que para Curry y Chevrier Jacques (2001) muchos modelos actuales pueden enmarcarse en alguna de sus categorías.

El Modelo "Orion", según Baus (2003), presenta una categorización de los elementos - los define como capas- que pueden explicar el comportamiento humano frente al aprendizaje. Los aspectos esenciales de este modelo se pueden clasificar en cuatro categorías:

- Preferencias relativas al modo de instrucción y factores ambientales.
- Preferencias de interacción social.
- Preferencia del procesamiento de la información.
- Dimensión de personalidad.

El modelo propuesto por Dunn R. y K. (1978, 1982), citados por Cabrera, J. S. (2003), se distingue por prestar atención especial a las percepciones y se concretan en estilo visual, auditivo y táctil o cinestésico.

Otro estudio muy difundido es el de los estilos sustentados en la simetría funcional del cerebro, autores como Linda Verlee Williams (citada por Cabrera, J. C., 2003),

propone clasificar los estilos en sinistrohemisférico (left-brained) o dextrorhemisféricos (right-brained). Sobre estos estudios se han realizado diferentes investigaciones y elaborado un sinnúmero de instrumentos.

Existen diferentes modelos y teorías sobre los estilos, sobre ellas profundizaremos en el capítulo 2.

Los estilos que despliega el alumno están relacionados con las estrategias que utiliza ante determinadas operaciones o procesos mentales que demande una tarea, por eso es necesario que conozca varios estilos y cómo usarlos en las diferentes actividades docentes y no docentes, cómo adaptarlos a la situación y procesos externos, cómo manejarlos al actuar, observarse a si mismo y determinar con cuáles alcanza mejores resultados, para lograr una armonía que le permita desarrollar destrezas y formar capacidades a través de la sistematización.

Hemos estado analizando los componentes que configuran la estructura de la actividad. Los estilos los enmarcamos dentro de las condiciones necesarias para actuar con los objetos de la realidad. Expondremos en el próximo acápite las habilidades, como sistema de acciones y operaciones conscientes y herramientas que permiten al estudiante interactuar eficientemente con el objeto de estudio, estas son elementos importantes en nuestro trabajo.

Por lo que también haremos referencia a las estrategias de aprendizaje en general y más adelante en el capítulo 3 profundizaremos en las estrategias de lectura en particular.

2.5.- Las Habilidades

El análisis estructural de la actividad nos permite precisar en ella como componentes a la *acción*. Lo que se define como el proceso que se subordina a la representación de aquel resultado que habrá de ser alcanzado (Montes de Oca N. et al, 2003).

En la didáctica, tomado de la psicología, la acción que se desarrolla atendiendo a las condiciones concretas, específicas, es la *tarea*, la que encierra tanto lo intencional, lo inductor, como lo operacional, lo ejecutor.

Se entiende por *operación* las formas de realización de la acción de acuerdo con las *condiciones*. Desde nuestro punto de vista, después de haber analizado la bibliografía

nacional e internacional publicada sobre el tema hemos llegado a la conclusión que las operaciones son equivalentes a *'subskills'* en algunas referencia bibliográficas y también equiparadas a estrategias, aunque las estrategias puede tener un concepto más variado (sobre ello comentaremos más adelante), en nuestro medio las operaciones también reciben el nombre de invariantes funcionales.

En resumen, para la *actividad* lo fundamental es el *motivo*; para la *acción*, el *objetivo*; y para la *operación*, las *condiciones*. Este análisis no se puede entender como la desagregación de la actividad ya que cada una de ellas se debe estudiar como aspectos de un mismo objeto.

Entonces definimos *la habilidad* como la dimensión del contenido que muestra el comportamiento del hombre en una rama del saber propio de la cultura de la humanidad. Es, desde el punto de vista psicológico, el sistema de acciones y operaciones dominado por el sujeto que responde a un objetivo.

Con respecto al concepto de habilidad en los últimos años en la bibliografía internacional estamos viendo una tendencia a hablar más en términos de destrezas por lo que en nuestro trabajo estas son utilizadas como sinónimos.

El conocimiento del nivel de desarrollo de las ejecuciones de las acciones del estudiante es muy importante para el trabajo durante la formación del profesional, ella permite una adecuada planificación, estructuración y dirección del proceso en todas sus dimensiones: instructiva, desarrolladora y educativa y componentes tanto académico, como laboral y el investigativo, donde se hace imprescindible la sistematización y el trabajo del colectivo pedagógico de año y de la carrera.

En la formación del profesional el dominio de un conjunto de habilidades o destrezas desarrollan las competencias que responden al modo de actuación de ese profesional. Dentro de las competencias esenciales se incluyen las profesionales, comunicativas e investigativas. En la teoría de la complejidad Campechano C., J. (2001) nos confirma la importancia de la investigación como reveladora del conocimiento de la realidad y de nosotros mismos, cómo ella en la medida que el proceso avanza nos permite transformarnos a si mismos y como consecuencia de ello transformar el medio, al considerar realmente válido que la construcción del conocimiento parte "*tanto de las acciones mismas de la indagación, como de la indagación de quien indaga*" es decir que el sujeto no está excluido del proceso de conocimiento, si no que forma parte de él, "*por lo tanto, no es el proceso de la investigación algo externo y que no puede ser influido por el*

sujeto, sino que es ya la acción de conocer la que está modificando a quien está conociendo". (p. 2)

La realidad se va construyendo a partir de un conjunto de selecciones y clasificaciones que realiza el sujeto y que en la medida en que él la vaya develando por sí mismo adquiere su verdadero sentido. En cuyo proceso tiene dos herramientas importantes, una es el pensamiento y la otra el lenguaje donde se pone de manifiesto la relación dialéctica entre lo interno y lo externo, lo subjetivo y lo objetivo, al ser el lenguaje un sistema de signos donde se materializa el pensamiento.

Según González, F. (2000), Vygotski al analizar el pensamiento y su relación con el lenguaje parte de un hombre que inserto en su cultura y en sus relaciones sociales está de forma permanente interiorizando formas concretas de su actividad interactiva, las que se convierten en sistemas de signos que mediatizan y organizan el funcionamiento integral de todas sus funciones psíquicas.

El desarrollo de los sistemas de signos, entre los cuales se destaca el lenguaje, sirve de base para el desarrollo de operaciones intelectuales cada vez más complejas, que se apoyan en los sistemas actuales de comunicación del hombre, y de manera esencial, en la continuidad histórica de su desarrollo cultural - el proceso de formación del profesional, posible sólo por los distintos sistemas de lenguaje, donde el lenguaje oral desempeña un papel importante en la actividad cognoscitiva y el escrito en particular, necesario por sus características de perdurabilidad en el tiempo y a través del cual se sintetizan los logros esenciales de la cultura, lo que garantiza la continuidad de su progresiva complejidad en una dimensión histórica.

La actividad ocurre en forma de acciones que constituyen procesos subordinados a objetivos. Pero para realizar esas acciones el individuo debe contar con determinadas condiciones, esas condiciones establecen, promueven o activan los mecanismos necesarios para el desarrollo de operaciones (hábitos) o estrategias que se realizan de forma automática o inconsciente para el cumplimiento de la tarea o acción durante la actividad.

"La acción que se repite se hace cada vez más fácil, pero no obstante ello, ocupa cada vez menos el alma." (Ushinski, K. D. 1950, p.540) Esto significa que los hábitos como operaciones que se repiten de forma mecánica no nos permiten adquirir conocimiento consciente y por tanto pensar, hacer, ser, transformar.

Para Brito, H. (1997) las habilidades son un sistema de acciones que se realiza de forma consciente y las operaciones se ejecutan de forma inconsciente. Sin embargo, creemos que en las primeras fases de entrenamiento para el desarrollo de la habilidad debe reflexionarse de forma consciente sobre las operaciones ya que ellas forman un algoritmo de trabajo para desarrollar cierta acción (habilidad), creemos que la automatización esta ligada al entrenamiento, a la repetición, a fases de sistematización relacionada con la frecuencia y la periodicidad, pero con respecto a las características cualitativas de la sistematización las operaciones necesitan ser concientizadas ya que requieren de aspectos como la flexibilidad y complejidad, lo que demanda procesos de alto nivel de razonamiento.

La adquisición o aprehensión del conocimiento es posible cuando la actividad del sujeto adquiere verdadera significación a través del nivel productivo, especialmente mediante el desarrollo de las capacidades creativas que poseemos gracias a la memoria, la imaginación, el razonamiento o pensamiento, pero sobre todo lo anterior por las formaciones psicológicas emocionales inherentes a nuestra personalidad que nos permiten asimilar y construir el conocimiento desde nuestra propia identidad, experiencia personal, nuestros propios intereses, sentimientos, valores, principios.

El mejor aprendizaje, decía Ushinski (1950), es aquel que pone en orden y esclarece *"lo que se ha acumulado en la mente"*, para él era muy importante *"convertir el conocimiento inconsciente en consciente, despertar la actividad de la conciencia y dar al niño la independencia, con lo cual el aprendizaje se hace útil"*. (p.300)

Las habilidades, como sistema que conforma el contenido de una disciplina, caracterizan, en el plano didáctico, las acciones que el estudiante realiza al interactuar con su objeto de estudio con el fin de transformarlo, de *humanizarlo*. Al analizar a la habilidad, como acción que es, se puede descomponer en operaciones. Mientras la habilidad se vincula con la intención, la *operación* lo hace con las *condiciones*, de modo tal que en cada habilidad se pueden determinar eslabones de la misma u operaciones cuya integración permite el dominio por el estudiante de un modo de actuación.

Las habilidades de cada disciplina docente podemos clasificarlas, según su *nivel de sistematicidad* en:

- Las propias de la ciencia específica; las habilidades lógicas, tanto formal como dialéctica, también llamadas intelectuales o teóricas, las que se aplican en cualquier ciencia, tales como inducción-deducción, análisis-síntesis, generalización,

abstracción-concreción, clasificación, definición, las de la investigación científica, etcétera.

- Además, se presentan las habilidades propias del proceso docente en sí mismo, y de autoinstrucción, tales como el tomar notas, la realización de resúmenes y de fichas, el desarrollo de los informes, la lectura rápida y eficiente, entre otros.

- Las habilidades lingüísticas o de la actividad verbal: la expresión oral y escrita y la comprensión auditiva y de lectura.

- Las habilidades comunicativas: persuadir, argumentar, interpretar, comprender, etc. (Montes de Oca, N. et al, 2004)

Al igual que en los conocimientos, las habilidades más generales se tienen que formar y desarrollar mediante la actuación conjunta coordinada de todas las disciplinas docentes que forman parte del plan de estudio.

Los colectivos pedagógicos formado por los profesores de las disciplinas que trabajan un mismo grado, nivel, año o carrera pueden realizar una labor de coordinación en este sentido.

La existencia de una verdadera cohesión en los colectivos pedagógicos de año o carrera facilita el intercambio de las disciplinas, el análisis profundo de cómo unas pueden tributar en otras; facilita, además, hablar en un lenguaje común a pesar de las diferencias de los temas, porque se comparten conceptos, habilidades, procesos, estrategias; permite trazar acciones comunes dirigidas al aprendizaje de los estudiantes. Posibilita la sistematización adecuada de los contenidos y se logra con éxito la trans-formación del alumno o futuro profesional si se realiza esa labor cohesiva y armónica.

El dominio por el estudiante de las habilidades va conformando en éste sus capacidades, es decir, "el complejo de cualidades de la personalidad que posibilitan al ser humano el dominio de las acciones", (Montes de Oca, N. et al, 2004, p.2) sin embargo, la capacidad como la convicción son configuraciones complejas de la personalidad que se van conformando en un todo único de interinfluencias.

Al trabajar con las habilidades es necesario determinar aquellas que resultan las fundamentales o esenciales o que, en calidad de *invariantes*, deben aparecer en el contenido de la asignatura. Estas invariantes son las que deben llegar a ser dominadas por los estudiantes y son las que aseguran el desarrollo de sus *capacidades* cognoscitivas, es decir, la formación en la personalidad del estudiante de aquellas potencialidades que le permiten enfrentar problemas complejos y resolverlos mediante la aplicación de dichas invariantes.

En este caso las *capacidades* son como aquellos aforos cuyo volumen puede extenderse a dimensiones ilimitadas que ostentan el alcance de la excelencia (calidad y pertinencia), lo que se traduce en términos más actuales a competencias

La *tarea* consiste en escoger aquellas invariantes de habilidades que garanticen los modos de actuar propios del egresado que, de acuerdo con su objeto de trabajo, se concretan en el modelo del graduado. La determinación de estas invariantes precisa, en buena medida, la estructura de los contenidos de la asignatura. Las habilidades más generales o invariantes se forman mediante la articulación sistémica de otras de orden menor cuya integración posibilita su desarrollo.

El aprendiz debe saber utilizar una misma herramienta para interactuar en actividades diferentes, debe adaptar su sistema de acciones y operaciones a distintos campos del saber humano, lo que representa un proceso de reflexión que flexibiliza el pensamiento crítico, creativo e independiente. De esta forma si la tarea demanda valorar el estudiante poseerá las estrategias necesarias tanto para valorar un fenómeno físico como una obra literaria y adaptar los procedimientos a cada valoración.

El dominio de esas habilidades son solo posibles si se tienen en cuenta que ellas están dirigidas a alcanzar objetivos instructivos y educativos que se sintetizan en objetivos desarrolladores, están presente los conocimientos, las habilidades y valores que adquiere la actividad y que determinan la conducta de forma holística conlleva al crecimiento espiritual e intelectual del hombre.

2.5.1.- Competencias

En el mundo educacional el vocabulario más utilizado cuando hablamos de la dirección del proceso de aprendizaje es el de *Gestión*, hoy hay mucha bibliografía que se refiere a la gestión del conocimiento, gestión de la información, gestión por *competencias* - y cuando hablamos en este término hacemos referencia al desarrollo y dominio de sólidos sistemas de conocimientos, a hábitos y habilidades o estrategias y destrezas, a una actuación que corresponda con los principios y valores que demandan nuestro sistema social.

Para González, D. C. et al, (2003) competencia *“tiene que ver con una combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos. La flexibilidad y capacidad de*

adaptación resultan claves para el nuevo tipo de logro que busca el trabajo y la educación como desarrollo general, para que las personas hagan algo con lo que saben” (p.4)

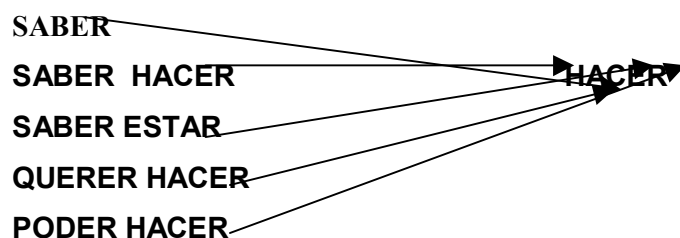
El término *competencia* se define, entonces, como un *“saber hacer, sobre algo, con determinadas actitudes”*, Es decir, como una medida de lo que una persona puede hacer bien como resultado de la integración de sus conocimientos, habilidades, actitudes y cualidades personales.

El término apunta, primeramente, al carácter predominantemente práctico de toda competencia. Alguien es competente cuando sabe cómo se debe hacer, cuando se hace efectivamente y de una manera adecuada.

En segundo lugar, el concepto se refiere a algo que se sabe hacer, que es por tanto, contenido de la competencia.

Y en último lugar, para poder afirmar que alguien es competente no basta saber que hace ese algo, sino que la actitud con la que actúa, también es importante. O sea se hace referencia a los aprendizajes que hacen a alguien competente: *“sabe quién es, sabe hacer, emprender y hacerlo con otros y, finalmente, cómo hizo para saberlo.”* (González, D. C. et al, 2003, p.4)

García Sáiz, M., (2005) sintetiza los componentes de competencias en el siguiente esquema:



Esquema: 3 componentes de competencias (p.8)

Una vez más se pone de manifiesto a través de las competencias la integración (como textura de un todo) del proceso de aprendizaje como saber (pensar), saber hacer (actuar), saber ser (sentir), saber estar (vivir),

En la enseñanza de una lengua se habla de *aprendizaje y adquisición* y los estudiosos diferencian el término. Para Krashen (según McLaren et al, 2005, p. 126) por ejemplo, la *adquisición* es un proceso consciente que ocurre de forma natural como

mismo el niño se va apropiando de la lengua materna desde edades tempranas, se caracteriza por estar centrada en el significado o sentido. Cuando Krashen se refiere a *aprendizaje* él expresa que este se desarrolla de forma consciente y se refiere más al aprendizaje sobre la lengua lo que significa que está dirigida al conocimiento de sus estructuras y formas.

En su teoría del “*Monitor*” (mecanismo de control utilizado por el aprendiz al basarse la enseñanza de la lengua en un espacio de instrucción formal), plantea que hay tres condiciones esenciales que influyen en el aprendizaje de la lengua:

- *“Low time pressure*
- *Focus on form*
- *Knowledge of the relevant rules”* (p.126)

Cuando el alumno se siente presionado para comunicarse inmediatamente y mecánicamente procesa y produce de forma automática, de esta misma forma trata de recurrir a las estructuras de la lengua que recuerda para hablar por lo que su atención está dirigida más a las formas que a los significados.

La adquisición es la causa del desarrollo de las habilidades comunicativas y no viceversa, el aprendiz desarrolla una comprensión de la gramática de la lengua si el input que se les presenta es abundante y entendible.

Entonces se debe dirigir la enseñanza de un idioma extranjero hacia el desarrollo de la competencia comunicativa asumida como competencia lingüística, sociolingüística, pragmática y estratégica, recordemos que asumimos el proceso como un todo y al ser la parte (enseñanza de idiomas) esencia de ese todo debemos conceptualizarlo como contenidos que conforman los requerimientos del modelo del profesional para el cual va dirigido nuestro trabajo, por lo que podemos contribuir al desarrollo de competencias desde nuestra modesta posición.

Según González, D. C. et al. (2003) las competencias, pueden establecerse en 3 grupos generales:

- **Competencias básicas.** *Son aquellas en las que la persona construye las bases de su aprendizaje (interpretar y comunicar información, razonar creativamente y solucionar problemas, entre otras).*

Las competencias básicas están referidas fundamentalmente a la capacidad de "aprender a aprender" que afirma la erradicación definitiva de la concepción de que es

posible aprender de una vez y para siempre y de que en el aula se puede reproducir todo el conocimiento. Requiere de instrumentaciones básicas como la idoneidad para la expresión oral y escrita y del manejo de las matemáticas aplicadas y pone en movimiento diversos rasgos cognitivos, como la capacidad de situar y comprender de manera crítica, las imágenes y los datos que le llegan de fuentes múltiples; la aptitud para observar, la voluntad de experimentación y la capacidad de tener criterio y tomar decisiones.

Entre las competencias básicas que suelen incluirse en los currículos se encuentran la comunicación verbal y escrita, la lectura y la escritura, las nociones de aritmética, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la enseñanza de lenguas extranjeras.

- **Competencias personales.** *Son aquellas que permiten realizar con éxito las diferentes funciones en la vida (actuar responsablemente, mostrar deseo de superación y aceptar el cambio, entre otras).*

Las competencias personales constituyen un conjunto de difícil definición, pues están en función de las capacidades y potencialidades de expresión de un grupo de características que se manifiestan en dependencia del ambiente en que se desarrolle la actividad, tales como seguridad en sí mismo, capacidad para dominar los sentimientos y las tensiones emocionales, curiosidad, argumentación crítica y capacidad analítica.

- **Competencias profesionales.** *Son las que garantizan cumplir con las tareas y responsabilidades de su ejercicio profesional.*

Se reconoce que las cualidades de las personas para desempeñarse productivamente en una situación de trabajo, no sólo dependen de las situaciones de aprendizaje escolar formal, sino también del aprendizaje derivado de la experiencia en situaciones concretas de trabajo.

En el PEA de una LE, ellas se ponen de manifiesto, no podemos divorciar nuestro proceso de aprendizaje del proceso integral del estudiante, ni de su vida, nuestra disciplina y sistemas de conocimientos y habilidades forman parte del todo, se integran al cuerpo de conocimientos de cada individuo, matizándolo, enriqueciéndolo, nosotros como profesores de idiomas también formamos al individuo, somos mediadores de una herencia cultural amplia, profunda, flexible, que no se circunscribe a la mera transmisión de formas y estructuras, a través de nuestra instrucción está implícito nuestro contexto histórico y social, nuestras experiencias personales, nuestros estilos de dirección y comunicación, somos ejemplos y portadores de los valores más genuinos de nuestro sistema social.

Nuestra disciplina no puede trabajarse al margen de los intereses y características esenciales del modelo del profesional que exija una carrera universitaria determinada, nuestra disciplina debe responder y contribuir a la formación de ese profesional tanto en lo académico, como lo investigativo o laboral, y por sobre todas las cosas desde el punto de vista humano.

Si queremos ser pertinentes mediadores del aprendizaje en términos de competencias, debemos enseñarlos desde nuestros contenidos y contexto académico a reconocer sus fortalezas, a encontrar las vías que le faciliten el camino hacia el conocimiento general y de si mismo. El estudio de las estrategias es imprescindible para lograrlo, sobre las estrategias profundizaremos adelante.

2.5.2.- Estrategias de aprendizaje

El estudio de un idioma extranjero no está dirigido a que el estudiante domine ciertas estructuras o vocabulario de la lengua de estudio simplemente como se ha venido realizando en niveles inferiores. Más que de competencia lingüística hoy se habla de competencia comunicativa y esta incluye la competencia pragmática, el uso y el contexto son esenciales en la comunicación.

Aunque los profesores de idiomas hablamos en términos de habilidades lingüísticas (expresión oral y escrita y comprensión auditiva y de lectura), la realidad es que a través de ellas se desarrollan otras habilidades intelectuales o de estudio, de investigación, profesionales, necesarias para el graduado de cualquier campo del saber, incluyendo a los lingüistas. Estas habilidades determinan el verdadero propósito de la comunicación o/y la actividad cognoscitiva. El lenguaje no es solo palabra unida, el lenguaje es sentido, es intención, tiene además de su carácter universal su propia identidad por lo tanto también es contexto.

Por eso cuando vamos a la esencia de la expresión oral o escrita como habilidades productoras de la lengua, o las receptora: la auditiva y la de lectura no podemos obviar los procesos mentales que durante las mismas ocurren, ni obviar operaciones o estrategias que el ser humano necesita para lograr el objetivo de determinada tarea.

En los últimos años hay cierta preferencia por utilizar más lo términos *estrategias* y *destrezas* que el de *operaciones* y *habilidades* específicas con respecto al proceso de

aprendizaje. Estas permiten que el sujeto controle la ejecución de las tareas que están llevando a cabo.

Para tener más clara la variable *estrategia* asumida en nuestra investigación se hace necesario conceptualizarla.

Estrategias según Wallace, C., (1996) son "**secuencias integradas de procedimientos que se adoptan con un determinado propósito**" (p.56). Estas se aplican conscientemente o bien pueden hacerse conscientes en un determinado momento, es decir estas permiten que los sujetos controlen la ejecución de las tareas que están llevando a cabo.

Desde nuestra opinión personal, creemos que en la medida que estas se realicen conscientemente se hace más efectivo y eficiente su manejo.

Las estrategias "son los métodos que utilizamos para hacer algo...." y plantea "mi bienestar, dependerá en gran medida de que sepa elegir el método más eficaz para cada tarea."

(En *Estrategias de Aprendizaje disponible en: <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/estrategias/estrategias.htm>, p. 1)*

Este autor plantea la estrategia como método que significa desde nuestra interpretación personal vías o procedimientos propios dirigido a lograr un objetivo, otros en este sentido lo ven como técnicas o tácticas que se usan en el aprendizaje para adquirir el contenido.

Al respecto en *Estrategias de Aprendizaje* se expresa "que las estrategias de aprendizaje son conjuntamente con los contenidos, objetivos y la evaluación de los aprendizajes, componentes fundamentales del proceso de aprendizaje." (p.1)

El autor explica "qué es y qué supone la utilización de estrategias de aprendizaje, a partir de la distinción entre técnicas y estrategias:

- **TÉCNICAS:** actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden.: repetición, subrayar esquemas, realizar preguntas, deducir, inducir, etc. Pueden ser utilizadas de forma mecánica.

- **ESTRATEGIA:** se considera una guía de las acciones que hay que seguir. Por tanto, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje." (p. 2)

Conjuntamente, plantea que las estrategias y las técnicas se han incluido en el término *procedimientos* y que las estrategias están dirigidas al uso *reflexivo* de los

procedimientos mientras las técnicas *a la comprensión y utilización* de los mismos. Por lo que desde nuestro punto de vista psicológico enmarca a las estrategias dentro de los aspectos inductores - orientadores y a las técnicas dentro de los aspectos ejecutores.

Al reformular su propio concepto de estrategia, creemos que está integrando en su definición a la técnica ya que plantea que las estrategias son el *"Proceso mediante el cual el alumno elige, coordina y aplica los procedimientos para conseguir un fin relacionado con el aprendizaje"* (p.2)

Creemos que las estrategias como los métodos (utilizándolo desde el punto de vista más general en el concepto didáctico) tienen un carácter dinámico, dialéctico que permiten el sujeto aprendiz penetrar en la esencia del sistema de conocimiento, o sea, que penetre en aquellas invariantes de la ciencia que se imparte, seleccionadas como *parte* del contenido de enseñanza, al interactuar el sujeto con ellas, hacemos referencia a una parte del contenido, porque dentro de este se incluyen también las estrategias, o acciones y operaciones que permiten el éxito de la actividad práctica, su motivación, comprensión y sistematización. Ellas no pueden estar desligadas de la esfera afectiva, ya que asumimos en el aprendizaje la unidad de lo afectivo y lo cognitivo.

Con respecto a que las estrategias formen parte de la actividad cognoscitiva como contenido, es la propia vorágine del desarrollo científico técnico en la actualidad la que ha llevado a las ciencias de la educación a concientizar esta problemática y desarrollar estudios en este sentido, la nueva universidad no puede transmitir todo el conocimiento desarrollado por la humanidad, el hombre necesita de herramientas para poder interactuar con este durante todo su existencia de manera independiente, por ello los nuevos modelos de los profesionales exigen el manejo y dominio de determinadas competencias que resumen la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y cualidades personales.

Por tanto las estrategias deben hacerse conscientes en las clases a través de la reflexión, cuando estas no se explican en clase el alumno se ve obligado a utilizarlas o descubrirlas por su cuenta de forma intuitiva. Algunos alumnos, por sí solos y sin necesidad de ayuda, desarrollan estrategias adecuadas. De esos alumnos decimos que son brillantes. Habrá otros que desarrollarán procedimientos inadecuados. Esos que trabajan y se esfuerzan y, sin embargo, no consiguen resultados son casos típicos de alumnos con estrategias inadecuadas.

Cuando algunos individuos no consiguen los mismos resultados que sus colegas (o cuando se rompen la cabeza en el intento) no se plantean que el método de trabajo no es el apropiado sino que ellos son torpes, o poco inteligentes. La visión que prevalece de que la inteligencia es una cualidad natural o un don y no algo a desarrollar hace que los alumnos con malas estrategias muchas veces acaban creyéndose incapaces y por lo tanto dejan de intentarlo. Cuando eso sucede el problema de las estrategias se convierte en un problema de *motivación y actitudes*.

Ahora bien las estrategias de aprendizaje como procesos mentales, no son directamente observables. Sin embargo, si son detectables. La elaboración y usos de cuestionarios en este sentido pueden ser de mucha utilidad.

Los cuestionarios de estrategias nos sirven para extraer información general, pero estamos de acuerdo con el autor de *Estrategias de Aprendizaje* en que muchas veces necesitaremos, además, trabajar con los alumnos de forma individual hasta identificar las principales estrategias que utilizan los alumnos a un determinado nivel.

Para este autor las estrategias dependen del nivel de dominio de los estudiantes, por lo que niveles diferentes exigen estrategias diferentes. Es en este sentido donde comienzan los matices del concepto de estrategias.

. En lo que si estamos de acuerdo es cuando expresa que las estrategias necesitan de prácticas y de la reflexión y añadiríamos que dependen en gran medida del objetivo de la tarea que le asignamos, hoy la tarea ha adquirido gran importancia en el proceso de enseñanza- aprendizaje, se habla de *un enfoque por tarea* que está dirigido al desarrollo, integración y sistematización de determinados contenidos (sistema de conocimientos, habilidades y valores).

Esto nos lleva a la conclusión que las estrategias como vías o procedimientos tácticos tanto personales - del aprendizaje, como del maestro - de la enseñanza nos permite conceptualizarlas desde diferentes dimensiones que debemos tener en cuenta para su desarrollo, así la podríamos dividir en:

1. *Estrategias instruccionales* (o metodológicas, o sea de la enseñanza)
2. *Estrategias cognitivas u operacionales* (personales, del aprendizaje)
3. *Estrategias metacognitivas* (personales, del aprendizaje)
4. *Estrategias de interacción social*, entre otras

Al respecto Brandt (1998) expresa que: *"Las estrategias metodológicas, técnicas de aprendizaje y recursos varían de acuerdo con los objetivos y contenidos del estudio y*

aprendizaje de la formación previa de los participantes, posibilidades, capacidades y limitaciones personales de cada quien". (En Estrategias de Aprendizaje, p. 2)

En este sentido el docente debe tener un fino diagnóstico de sus estudiantes, conocerlos de una manera integral, tener en cuenta los aspectos psicológicos que los caracterizan, sus fortalezas y debilidades, sus avances y retrocesos, tanto del grupo como entidad, como de las individualidades que lo conforman, y sobre la base de este conocimiento elaborar proyectos de mejora continua. La aplicación de instrumentos determinados pueden ser muy útiles, pero la observación directa constante es un testimonio excelente.

Para que la aplicación de las estrategias de aprendizaje se produzcan se requiere una planificación de esas técnicas u operaciones en una secuencia dirigida a un fin. Esto sólo es posible cuando existe *metaconocimiento*.

El metaconocimiento, es sin duda una palabra clave cuando se habla de estrategias de aprendizaje, e implica pensar sobre los propios pensamientos. Esto incluye la capacidad para evaluar una tarea, y así, determinar la mejor forma de realizarla y la forma de hacer el seguimiento al trabajo realizado. Sobre la metacognición profundizaremos en el siguiente acápite.

2.5.2.1. Metacognición

A mediados de la década del 70 Flavell, introdujo el concepto de metacognición para referirse *"al conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos o a todo lo relacionado con ello... la metacognición indica entre otras cosas, el examen activo y la consiguiente regulación y operacionalización de esos procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que versan, por lo general el servicio de algún fin u objetivo concreto"* (Campanario, J. M. 2002. p.1)

Por lo tanto el término estrategia incluye el conocimiento consciente por parte de quién la movilice.

La manera que el alumno interpreta la tarea influye en las operaciones intelectuales que este emprende y por consiguiente en los resultados de su aprendizaje

Baker y Brown (1984), citado por Rinaudo, M. C. (1998), delimitaron cuatro capacidades básicas relativas a la metacognición:

- Comprender las demandas de la tarea.

- Identificar y atender selectivamente a las partes importantes.
- Controlar la comprensión y los progresos en el logro de las metas.
- Ejecutar acciones correctivas cuando sea necesario (cuando se observan dificultades, cuando se producen avances)

Es decir, la metacognición utiliza una serie de operaciones cognoscitivas ejercidas por un interiorizado conjunto de mecanismos que permiten recopilar, producir y evaluar información, así como también dirigir, controlar y autorregular el funcionamiento intelectual propio que permite el éxito de la actividad. Según Rinaudo M. C. (1998), además existe cierto acuerdo en cuanto, a que la metacognición abarca tres elementos fundamentales:

- (a) conciencia;
- (b) monitoreo (supervisión, control y regulación)
- (c) evaluación de los procesos cognitivos propios.

En la medida que se trabaje conscientemente se potencia el éxito en la actividad cognoscitiva, se escogen y utilizan las estrategias correctas.

El proceso de comprensión y especialmente el de lectura se ha denominado una lista de destrezas porque para lograr el producto final es necesario realizar una cantidad variada de operaciones o estrategias con un propósito determinado. El lector se enfrenta a la lectura con un objetivo específico y en relación con este sabe qué lee, cómo lo lee y para qué lo lee.

La metacognición es función esencial de la personalidad. Metacognición es reflexión, regulación y control de nuestras propias conductas y procesos mentales. La competencia estratégica es un elemento esencial de la competencia comunicativa y del conocimiento del individuo y de su cultura. Sobre su influencia en el aprendizaje de idiomas expondremos algunos resultados de nuestra consulta bibliográfica.

2.5.2.2- Posible influencia de las estrategias en el aprendizaje de una lengua.

Estrategias son “*actions, personal techniques or tactics*” (Oxford, 1990, En Fonseca M. C., et al, 2005, p-105)

Los estudiantes hacen uso de ellas durante el ‘input stage’ y cuando se comunican durante las situaciones de output. El análisis de ambas estrategias las de

aprendizaje y de comunicación ofrecen taxonomías variadas, los estudios han demostrado que las estrategias son seleccionadas por los estudiantes y empleadas por consiguiente de forma consciente.

Estrategia de aprendizaje es: *“specific action taken by the learner to make learning easier, master, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations”* (Oxford, 1990, En Fonseca M. C., et al, 2005, p-105)

Las investigaciones consideran que los alumnos están activamente implicados en darle sentido al material con el cual trabajan. Repitiendo palabras, escuchando o leyendo atentamente para distinguir las palabras, tratando de entender las reglas de la lengua, realizando hipótesis sobre sus funciones, adivinando, el significado de las palabras desconocidas.

Los estudiantes con un alto dominio de la lengua parece que hacen un mayor uso de las estrategias mientras que aquellos con menos éxito usan estrategias no apropiadas para la tarea o estrategias que no coinciden con sus estilos de aprendizaje. Naiman et al (1975) afirman que un buen estudiante de lengua tiene un enfoque de aprendizaje activo, que evalúan el idioma como sistema y medio de comunicación, que manejan muy bien sus exigencias afectivas y que monitorean su aprendizaje. (En Fonseca M. C., et al, 2005)

Muchos estudios de estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera utilizan cuestionarios como instrumentos de investigación para conocer las técnicas que usan ya que muchas de ellas no pueden ser observadas directamente. Estos cuestionarios les facilitan a los estudiantes tener conciencia de estas estrategias ya que regularmente lo hacen de forma inconsciente o le ofrecen mejores estrategias para aprender una lengua.

El cuestionario SILL (Oxford’s Strategy Inventory for Language Learning) se considera uno de los más completos en la clasificación de estrategias. Contiene 50 ítems- éste distingue entre estrategias *directas* – memoria, cognitivas y de compensación e *indirectas* – metacognitivas, afectivas y sociales. (En Fonseca M. C., et al, 2005, p-106)

Las directas ayudan al estudiante mientras opera con la lengua, mientras que las otras lo ayudan a prepararse para el proceso de aprendizaje de la lengua.

<u>Estrategias directas</u>	
De memoria	Cognitivas
Crean estrategias	Practican

mentales	
Aplican imágenes y sonidos	Reciben y envían mensajes
Se ejercitan bien	Analizan y razonan
Emplean acciones	Crean estructuras de input y output
De compensación	
Adivinan inteligentemente o realizan analogías	
Resuelven limitaciones en la expresión oral y escrita	
<u>Estrategias indirectas</u>	
Metacognitivas	Afectivas
Centrando el aprendizaje	Disminuyendo la ansiedad
Ordenando y planificando	Motivándose
Evaluando el aprendizaje	Tomándose la temperatura emocional
Estrategias Sociales	
Haciendo preguntas	
Cooperando con otros	
Confirmando con otros	

Tabla 1: Tipos de estrategias

Estas son estrategias generales que el alumno pone en función durante el aprendizaje de una lengua extranjera o cualquier otra materia de estudio. El Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje tomado del sitio <http://www.santurtzieus.com> tiene en cuenta también las estrategias de la memoria, cognitivas, de compensación, metacognitivas, afectivas y sociales. Las dimensiones que contiene están dirigidas a:

- **Recordar de manera más efectiva** (agrupar, hacer asociaciones, contextualizar las palabras nuevas, utilizar imágenes, hacer repasos, etc.)
- **Utilizar procesos mentales** (repetir, utilizar lo que es familiar de manera nueva, tomar notas, hacer resúmenes, hacer deducciones y comparaciones, etc.)

- **Compensar fallos en los conocimientos** (Utilizar todos los elementos que puedan ayudar a comprender lo que lee y oye, buscar una comprensión global y no de cada palabra en particular, utilizar sinónimos o gestos para hacerse comprender, etc.)

- **Organizar y evaluar el aprendizaje** (fijar objetivos, identificar sus necesidades de aprendizaje, repasar lo aprendido, practicar la lengua dentro y fuera de clase, evaluar los progresos, etc.)

- **Controlar sus emociones** (Dominar su ansiedad, darse ánimos, anotar lo que siente al estudiar, discutir su estado de ánimo con otras personas, etc.)

- **Aprender con los compañeros** (Pedir que le corrijan, reconocer las necesidades y las emociones de los demás, cooperar con el grupo. etc.)

Existen determinadas estrategias de comunicación básicas para establecer una comunicación efectiva, dentro de las mismas encontramos estrategias dirigidas a la función social de la comunicación a estrategias personales para el logro de la comprensión en el proceso y se incluyen otras dirigidas a los mecanismos de escapatoria para evitar las frustraciones en el proceso de comprensión comunicativo:

Estrategias de interacción

1. pedir ayuda
2. pedir que se repita
3. pedir aclaración
4. pedir confirmación
5. expresar incompreensión
6. resumen interpretativo (Donneyi, 2001-97)

Estrategias de logros

codificar y gesticular

traducción literal y extranjerismo

palabras cognadas

simplificación

parafraseo

resumen y aproximación

establecimiento de identidad extranjera.

apelación al reparo y la confirmación. (Jhonstone, 1998-71)

Estrategias de reducción

el rol no interactivo de la interacción
la comunicación no verbal principalmente
evasión del tema
expresión mínima de mensajes ambiguos.
frases fijadas
realidad distorsionada
evasión por excusas falsas. (Jhonstone, 1998-63)

(En Fonseca, M. C., et al, 2005, p. 107-8)

Con respecto a las características personales, dentro de las cuales las estrategias ocupan un lugar esencial, los estudios realizados en este campo y la aplicación de los cuestionarios presentados han demostrado que las estrategias influyen en el aprendizaje y adquisición de la lengua. Por consiguiente también influyen en la comunicación en general.

2.6.- Proceso de comunicación y actividad cognoscitiva

Al asumir los postulados de la escuela histórica cultural en nuestro análisis del desarrollo del PEA en nuestros educandos, distinguimos dos procesos básicos que influyen de manera significativa en el desarrollo del hombre: *la actividad y la comunicación*. Ambos son procesos determinantes en la formación de la subjetividad humana. En la actividad, como proceso general de interacción del sujeto con el objeto, es posible distinguir 3 elementos fundamentales:

- *“El sujeto, dotado de activismo dirigido a los objetos o a otros sujetos.*
- *El objeto, al cual va dirigido el activismo.*
- *La propia actividad, que se expresa en uno u otro modo de dominación del objeto por el sujeto o un establecimiento por el sujeto de una interacción comunicativa con otras personas.”* (Sainz Leyva L. 1998, p. 1)

La propiedad básica de la actividad humana como habíamos expresado es que esta es el resultado de un determinado conjunto de relaciones sociales, ya sean directas o mediatas, entre los individuos y que el establecimiento de esta relación social se pone de manifiesto a través *del proceso de comunicación*. Si partimos que en el proceso de

enseñanza-aprendizaje, la reciprocidad está dada entre profesor y alumno debemos hablar primeramente en términos de comunicación educativa.

Kan Kalix₁ define a la comunicación pedagógica *“como un tipo especial de comunicación profesional -la del profesor con sus alumnos, tanto en el aula como fuera de ella- que tiene lugar en el proceso de enseñanza y educación y posee determinadas funciones pedagógicas.”* (en Sainz Leyva L.1998, p. 2)

Leontiev₁ la define como *“la comunicación del maestro con los escolares en el proceso de enseñanza, que crea las mejores condiciones para desarrollar la motivación del alumno y el carácter creador de la actividad docente, para formar correctamente la personalidad del alumno”.* (Sainz Leyva L.1998, p. 2)

La comunicación educativa vista desde una concepción holística advierte, entre otras cosas, sobre la necesidad de *“apreciar los hechos, las situaciones, desde una comprensión amplia e integrativa; también, la holística insiste en que la realidad es una en cuanto a compleja; que los eventos son expresiones de hechos, circunstancias y evidencias más amplias, que pueden ser apreciados cada uno en su particularidad o en relación con su contexto, siempre teniendo en cuenta sus múltiples y variadas relaciones”* (Maciel M. A., 2005 p. 4).

Bajo esta explicación podríamos acercarnos a la comunicación educativa como fenómeno holístico bajo las consideraciones señaladas en la definición citada:

“A nivel de sus particularidades, este saber viene delimitado por la formación y desarrollo de saberes que magnetizan la posibilidad de que el ser humano como especie biológica conjuntamente con sus capacidades de orden simbólico en las que se encuentran sus instituciones, valores e historia, puedan permanecer y cambiar.

En el nivel de su contexto, la comunicación educativa implica unido a lo anterior, un evento histórico, social, político, cultural, comunicativo y del sistema cognitivo. (Maciel M. A., 2005 p. 4)

Partiendo de este hecho podemos establecer que la comunicación educativa es propia de la actividad humana y aunque se estudie como fenómeno aislado forma parte de ese tejido complejo que conforma la propia existencia del ser, su evolución y desarrollo socio-histórico

Un gran aporte de Vigotski a la comprensión del vínculo entre educación y comunicación es el papel del lenguaje en el desarrollo de la actividad cognoscitiva y está indisolublemente ligado a la comunicación.

Vigotski concibe el lenguaje como mediador de los procesos psíquicos. De acuerdo a su concepción, el lenguaje humano es el principal mediador para explicar la relación genética entre los procesos sociales e individuales. (Vigotski, 1982)

El proceso de interiorización que permite que los fenómenos y objetos externos se transformen en internos está mediatizado por el lenguaje. Los signos son los instrumentos, que mediatizan las relaciones entre las personas.

La educación se concibe como la elaboración conjunta de significados y sentidos, a partir del enfoque histórico cultural. El lenguaje y la cultura son herramientas para la construcción del significado, del sistema estable de generalizaciones como abstracción de las características esenciales del objeto.

2.6.1.- Pensamiento y lenguaje

Comunicación y lenguaje están estrechamente relacionados y nuestro trabajo está sustentado en la teoría de la actividad desarrollada por Leontiev. Por tanto y atendiendo a que nuestro objeto de estudio y campo de acción tienen su esencia en la enseñanza-aprendizaje de idiomas, nos parece muy afín la definición de Zimnaya (Leontiev, 1981) en tanto que considera *“la actividad verbal como sistema lingüístico, que se convierte en objeto de estudio y medio de comunicación; el proceso de recepción y transmisión de información que constituye no solo objeto de estudio, sino también objetivos en términos de resultados en la enseñanza de lenguas extranjeras; y la situación comunicativa, que forma parte del contenido y es, a su vez, la condición para la enseñanza tanto del sistema lingüístico como del mismo proceso de comunicación”* (En Castillo, M. F. et al, 2003, p. 1).

La definición de Zimnaya contiene conceptos básicos de la comunicación y su *enseñanza*, aunque tiene sus limitaciones en cuanto al punto de vista del proceso de *aprendizaje* y su variable esencial - el sujeto. Se refiere solamente al resultado y no alude al proceso, así como al aspecto lingüístico, el componente informativo de la comunicación, y no a otros elementos que son importantes en este proceso de interacción de la actividad como las funciones afectiva y reguladora

Según Castillo, M. F. et al. (2003) la organización estructural de la actividad verbal se sintetiza en las tesis fundamentales que se presentan a continuación;

1. El **lenguaje** debe ser calificado como una acción verbal contenida en la actividad humana productiva, cognitiva o de cualquier tipo y es igualmente un medio y un

instrumento del conocimiento, del reflejo de la realidad objetiva, del pensamiento y de la comunicación. (Vigotski, 1982), (p.6).

2. La **actividad** tomada íntegramente (de la cual la acción verbal es una parte) está orientada por un motivo o por una jerarquización de motivos. Esta actividad tiene un fin concreto que está fijado con antelación en el caso del lenguaje por un contexto no verbal y una estructura dinámica que asegura la relación óptima (A. Leontiev, 1981).

3. Conviene, relacionar la acción verbal a la solución de un problema cognitivo o un acto intelectual, al tratar el lenguaje como el proceso de solución de un problema arribamos naturalmente a la idea de carácter heurístico de estos procesos que tienen fases (A. Leontiev, 1981).

4. *La fase de orientación y de planificación* puede incluir una actividad de cualquier complejidad. En el proceso de comprensión de un texto, por ejemplo, se presenta un eslabón "de orientación" para la acción que consiste en "decir con sus propias palabras" (nivel de traducción).

5. Esta fase contiene la organización del enunciado que se efectúa en el nivel léxico-semántico del lenguaje interiorizado. Este código se apoya sobre imágenes, esquemas y solo facultativamente sobre palabras y combinaciones de palabras. Recordemos que dentro de los niveles del conocimiento el nivel senso-perceptivo y el representativo son esenciales y dan paso a altos niveles de razonamiento del pensamiento donde se materializa con la palabra.

6. *En la fase de ejecución* hay lo que se llama un plan gramatical. La ejecución de la actividad verbal puede expresarse de manera externa (expresión escrita y oral) o de manera interna (comprensión auditiva y de lectura) y se realiza en dos niveles de comunicación; el de reconocimiento (comprensión auditiva y de lectura) y el de producción (expresión oral y escrita).

Ahora, si bien estamos en concordancia con las tesis expuestas por Juan Silvio, estamos en desacuerdo en limitar la comprensión auditiva y de lectura a un nivel de reconocimiento, pues en estos procesos también se construye y produce pero de forma interna, y como proceso continuo se exterioriza mediante la expresión oral o escrita, las cuales son ya el producto elaborado, la materialización del pensamiento en un lenguaje de signos. No podemos limitar la comprensión a procesos de decodificación solamente porque para comprender se necesita construir significados y sentidos, ni tampoco limitar las llamadas habilidades productivas a determinado plano ya sea externo o interno,

porque la expresión oral o escrita no se materializa sin haberse procesado en nuestra mente. Es por tal motivo que hoy se habla de proceso comunicativo y de habilidades lingüísticas o comunicativas más que de la actividad verbal como componente esencial de la comunicación, otros componentes no verbales que participan son vitales también en este proceso, por lo que asumimos la actividad cognoscitiva como analogía del proceso comunicativo que conforma el todo o *síntesis compleja*.

En el contenido psicológico de la actividad verbal A. Leontiev (1981), (En Castillo, M. F. et al et al, 2003), distingue los siguientes componentes:

1. **El objeto**
2. **El medio**
3. **El procedimiento**
4. **El producto**
5. **El resultado**

1. **El objeto** - el pensamiento como vía de reflejar las relaciones entre los objetos y fenómenos de la realidad objetiva, él determina la actividad en su conjunto. El pensamiento como objeto de la comunicación se manifiesta a través del lenguaje interno y se materializa en el plano externo a través del habla.

2. **El medio** - la lengua formada por los componentes fonéticos, gramaticales y léxicos, constituye el medio para expresar el pensamiento. Rubinstein (1964) expresa la relación entre ambos al señalar: *"Sin la lengua no puede darse el pensamiento abstracto. Sólo así (con ella) el pensamiento aparecerá en su naturaleza auténtica como actividad cognoscitiva socialmente condicionada del hombre"* (p.72). La tarea de la enseñanza, como afirma A. Leontiev, es llevar los componentes de la lengua hasta el nivel de las habilidades del habla.

En este aspecto debemos referirnos a los componentes que conforman la lengua, pues esta es mucho más compleja que la constitución de los componentes mencionados, la lengua es semántica, la lengua es estilo, la lengua es intención y contexto y nos parece que la cita de Rubinstein corrobora esta afirmación

3. **El procedimiento**: Es el habla para formar y formular el pensamiento. Según Vigotsky (1982), el habla es la unidad de lo individual y lo social; es una forma subjetiva de reflejar la realidad objetiva con la ayuda del lenguaje como sistema de signos socialmente elaborados. El habla exterior (la exteriorización) es el proceso de convertir un pensamiento en palabra, es la materialización y objetivación de un pensamiento. Es su

relación con el proceso de la actividad verbal, la unidad de *lengua y habla* forman un mecanismo interno para la realización de los procesos de comprensión auditiva, expresión oral y escrita, comprensión de lectura. Al respecto Mitrofanova (Leontiev, 1981) apunta que el habla debe estar relacionada con una temática, penetrar en la comunicación natural y tener carácter personal.

4. El producto: - aquello que objetiviza, materializa la acción. En el caso de las formas *receptivas* serían las deducciones, inferencias o conclusiones a las que arriba el receptor después de un proceso mental que exija el sujeto desarrolle las cualidades del pensamiento a través de los diferentes niveles del conocimiento hasta haber llegado a un juicio personal que responda a la demanda de la tarea, en las formas productivas se trata de los enunciados orales o escrito. El producto puede considerarse como el alcance del objetivo o la meta, es en el proceso de elaboración aquel que finalmente adquiere un acabado, adquiere claridad, coherencia, sentido. Es decir el producto está más dirigido a la pertinencia, a la excelencia y objetivo de la actividad verbal.

5. El resultado: Es la reacción del sujeto o del interlocutor ante los estímulos verbales. Como unidades se distinguen, en la forma receptiva, la deducción mental y en las formas productivas, la acción verbal. En la actividad verbal se da la unidad de forma y contenido. En lo que respecta a su producto, su contenido es el pensamiento mientras que las formas de su producto lo constituyen las formas fonéticas y léxico-gramaticales. También forman una unidad los factores materiales (externos) y los factores psíquicos (internos). Diríamos que el resultado es ya texto o discurso elaborado y materializado en el lenguaje oral y escrito. O sea, el resultado nos expresa mucho más la interacción, el impacto, la reacción provocada por la actividad verbal en el receptor.

La actividad verbal es también un medio de enseñanza cuando se usa como parte del método para adquirir información sobre fenómenos de la lengua y desarrollar las habilidades a través de la práctica lingüístico-comunicativa. Además, a través de ella se controlan los procesos de comprensión y producción de la lengua que se estudia.

Solo la correlación entre conocimientos, hábitos y habilidades hace posible un alto nivel de actividad verbal. Todos ellos deben desarrollarse en estrecha relación y dentro del mismo proceso de comunicación.

La concepción filosófica de la categoría de actividad es rectora para la consideración de la comunicación como actividad verbal. Por tanto la comunicación es la expresión efectiva de las relaciones sociales (materiales y espirituales) engendradas a

partir de la actividad. En el proceso de comunicación el hombre actúa recíprocamente con los restantes hombres.

La metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras parte de la concepción marxista de la actividad, y considera la comunicación como la expresión de la actividad práctica, cognoscitiva y valorativa. Asume que ésta desempeña un papel rector en tanto que la comunicación constituye el objetivo, el contenido y el medio en la enseñanza de lenguas.

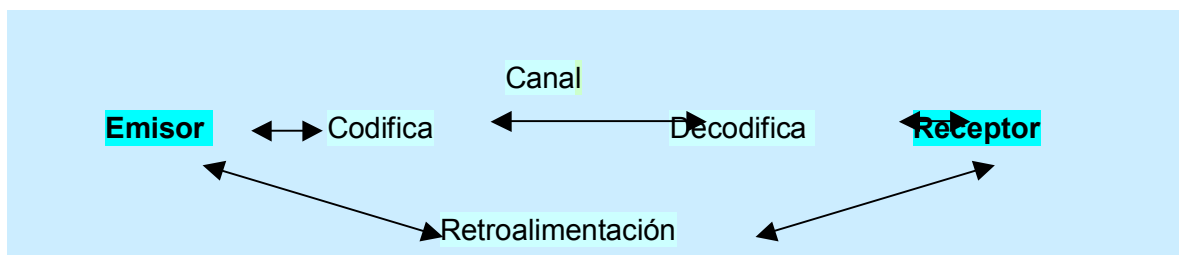
Considerar la comunicación como actividad significa enseñarla como proceso y resultado que sintetiza los aspectos objetivos y subjetivos del quehacer del hombre.

De la concepción de la comunicación se deriva una profunda implicación metodológica acerca no solo de los objetos y contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también, acerca de la concepción metodológica, los métodos y procedimientos de este proceso.

2.6.2. - Proceso de comunicación y habilidades comunicativas

Ahora bien, ¿cómo se manifiesta pensamiento y lenguaje en la comunicación de la disciplina de lengua cuyos componentes pedagógicos están sustentados por las habilidades lingüísticas?

¿Es la comunicación un proceso interactivo? ¿Es el receptor sujeto pasivo en la comunicación? Sobre estas interrogantes desearíamos reflexionar. Veamos el modelo clásico de la comunicación.



Esquema 4: Modelo clásico de la comunicación

Como la propia palabra denota el emisor emite un mensaje (o código) a través de un canal determinado y el receptor lo recibe, capta (o decodifica) y se repite el proceso con la retroalimentación. En este esquema clásico de la comunicación solo se pone de manifiesto las relaciones externas del proceso, mas todos los procesos mentales internos que realizan tanto receptor como emisor no se hacen evidentes.

El papel activo que desempeña el emisor es bastante comprendido en este modelo. Sin embargo, el del receptor puede ser malinterpretado asignándosele una función pasiva. Ver el modelo así significa obviar la función interactiva del proceso, significa obviar las características personales del sujeto portador de personalidad quien es también el receptor, es obviar todos los procesos cognitivos y afectivos internos y externos que se dinamizan durante el proceso de comprensión. El receptor también procesa, el receptor también construye, es sujeto activo en el proceso de comunicación.

De lo contrario, nosotros como profesores de idioma, podríamos llegar a la conclusión que las habilidades de comprensión tanto auditiva como de lectura, por ser habilidades receptoras, son pasivas. Si se asume un papel pasivo durante el procesamiento de información, no podríamos hablar de habilidades, ya que toda habilidad implica actividad, acción y entiéndase la acción como actividad cognoscitiva donde se interactúa con un objeto de la realidad. Sin dudas la estructura de la actividad está bien definida en estos sistemas de acciones receptores porque en ambos casos recibir también significa codificar, para comprender se traduce al lenguaje personal, se interpreta, se movilizan los conocimientos previos y todas las formaciones psicológicas característica en cada individuo, lo que nos permite interactuar con la información y transformarla desde nuestra cosmovisión.

La verdadera esencia de la comunicación no solo está en el resultado en sí, sino en todo ese proceso activo, dinámico, interactivo tanto interno como externo que nos ha permitido relacionarnos socialmente, pensar, actuar y transformar la naturaleza, y la sociedad que se manifiesta en las habilidades comunicativas.

2.6.3.- Habilidades comunicativas

La experiencia de la actividad pedagógica demuestra que no es suficiente que el docente conozca los fundamentos de las ciencias y la metodología del trabajo

docente-educativo, pues todos los conocimientos y habilidades prácticas solamente puede transmitírselas a los alumnos a través del sistema de la comunicación viva y directa con ellos.

Es por ello que las habilidades comunicativas constituyen herramientas imprescindibles para alcanzar un mejor desempeño en el trabajo.

La comunicación establece un proceso substancial en la interacción del grupo y la labor grupal. Exactamente por ser un medio de reciprocidad e influencia social, constituye un proceso indispensable para la estructuración y tarea de los grupos, concertando hasta un punto significativo su eficiencia y bienestar. (En Matías, R. M. et al, 2005)

Por otra parte el sentido, definido como: *"la suma de todos los sucesos psicológicos que la palabra provoca en nuestra consciencia"* (En Matías, R. M. et al, 2005, p.3), tiene en cuenta la situación comunicativa concreta y el aspecto subjetivo de los signos. Entre los sentidos subjetivos está el sentido personal que surge de las experiencias individuales y sus vivencias afectivas. No es opuesto a lo social, sino que esta incluido en él. La formación y desarrollo de los valores es comprendido como parte inherente en la propia formación de sentidos personales.

El objetivo principal de la enseñanza de la lengua no se queda solo a un nivel de competencia lingüística sino que es más amplia va a la enseñanza de la competencia comunicativa.

La competencia comunicativa incluye las competencias lingüística (gramatical), sociolingüística, de estrategias, discursivas y sociocultural; según Wilkins (1983): (p.11) (En Castillo, M. F. et al. 2003)

- **La competencia lingüística** es el conocimiento del vocabulario y la maestría de ciertas reglas estructurales a través de las cuales son procesadas las expresiones de significado.
- **La competencia socio-lingüística** es la habilidad de usar e interpretar las formas de la lengua con precisión y claridad.
- **La competencia comunicativa** es la habilidad de percibir y lograr coherencia para separar las expresiones en patrones de comunicación significativos.
- **La competencia de estrategia discursiva** es la habilidad de usar estrategias verbales y no verbales para compensar la comprensión en el conocimiento del hablante.

- **La competencia sociocultural** de la lengua constituye un cierto grado de familiaridad con el contexto sociocultural en el que se usa la lengua

Sobre las habilidades de la lengua que apoyan la competencia comunicativa expondremos los aspectos teóricos esenciales en el siguiente acápite.

2.6.4.-Habilidades de la lengua

Como hemos visto la competencia comunicativa asume todo tipo de lenguaje tanto oral como escrito, verbal como no verbal y se ajusta mediante la interacción del hombre con el medio, a través de los órganos de los sentidos que son canales sustanciales de aprendizaje, entre ellos, el auditivo, el visual, el tacto, el olfato, el gusto, y también la sinestesia. Todos están preparados para captar o transmitir, por qué no, información.

Las habilidades comunicativas (y cuando nos estamos refiriendo a estas nos referimos a la expresión oral y escrita y la comprensión oral y de lectura) circulan por los canales que mayormente usamos para una actividad u otra, así primero escuchamos, después hablamos y por último leemos y escribimos, aunque ellas se dan de forma simultánea en el PEA y aunque las separemos para su estudio, porque tienen sus características muy particulares, forman un sistema que las conectan como ejercicio propio de la vida misma. Por ello más que habilidades nos gustaría hablar de procesos, por ejemplo, la *expresión oral* y la *audición* son procesos de comunicación que se complementan, así como *la expresión escrita* y *la lectura*; su punto de coincidencia y de producción constructiva subyace en la mente humana, ambas son proceso externo e interno que al materializarse constituyen la expresión oral o auditiva o de escritura y lectura –o sea, forman una dicotomía, son la *unidad de resultado* y *producto*, respectivamente - en dependencia de sus propósitos, de hacia quién está dirigida como pregunta o enunciado, o como respuesta elaborada y aún así depende de los receptores y transmisores de un contexto determinado.

Según Matías, R. M. et al, (2005) la expresión oral y la escrita, “*se relacionan estrechamente, son interdependientes y se influyen mutuamente aunque, la expresión oral es primaria y la expresión escrita se define y organiza a partir de la primera, de aquí su carácter secundario.*” (p.6)

En nuestra opinión creemos que sería inadecuado definir la escritura como lenguaje de carácter secundario, cuando en realidad es un lenguaje, debido quizás a sus diferencias, mucho más completo, exacto, acabado, coherente, conciso.

La autora más adelante apunta que *"la comunicación oral es inmediata en el tiempo mientras que la escritura es definida en tiempo y espacio. La comunicación oral es dirigida por una persona real, con vida, hacia otra, también real en un momento específico dentro de un marco que siempre incluye más que las palabras, mientras que en el escrito el receptor no está presente, pero puede ser real. Cuando el emisor construye su mensaje puede prever quien es el receptor, aunque no tenga respuesta inmediata del efecto que causa. En la comunicación oral los códigos no verbales tienen una gran importancia mientras que en el escrito las palabras están solas en el texto"* (p. 6).

Si bien es cierto que el lenguaje oral, si no es grabado utilizando las nuevas tecnologías, puede ser más efímero y que el escrito tiene el don de la perdurabilidad en el tiempo y el espacio, y que el oral tiene la riqueza del lenguaje no verbal, también es cierto que el escrito posee determinados rasgos, como el uso de signos de puntuación, las interjecciones, palabras claves, etc. que le aportan información adicional, que contribuyen a lo intencional, a darle el tono deseado, una atmósfera especial, etc. que subyace en el subtexto, o sea, de forma implícita, pero que aquellos escritores y lectores eficaces son capaces de plasmar y captar con facilidad.

Además un emisor competente es aquel que se desempeña adecuadamente de forma oral o escrita, en las situaciones comunicativas que le toca actuar, que reconoce las reglas de uno y otro código así como sus dificultades. De ahí que se considere una persona letrada aquella que domine, el lenguaje escrito y la lectura.

La didáctica de las lenguas extranjeras estimula la expresión oral en detrimento de la expresión escrita, hoy se nos presenta el reto de promover nuevas prácticas de escritura en la clase de lenguas extranjeras para convertir el acto de construcción en una actividad estimulante y creativa, que provoque la reflexión, la observación, la comparación y la crítica como formas de acercamiento a la elaboración de un texto escrito, así como desarrollar habilidades que hagan del alumno un comunicador competente.

Las Investigaciones más recientes sobre la enseñanza de lenguas la abordan como un proceso comunicativo que pone más énfasis en las estructuras y las formas o resultado o producto que en el proceso de la comunicación. Si es cierto que el producto

es importante, también el hecho de que para llegar a él exitosamente se debe enfatizar primero en todo el proceso que conlleva a obtener un producto depurado.

El desarrollo de la comunicación oral y escrita en Inglés se incluye además, en el plano semántico y en el plano pragmático ya que para lograr una producción tanto oral como escrita real no solo basta saber sobre lo que se habla o escribe (plano semántico), sino que es necesario también saber con qué intención se habla o escribe y qué efecto se produce en el receptor (plano pragmático). (En Matías, R. M. et al, 2005)

La expresión oral es un proceso complejo en la que se necesitan realizar acciones tanto mentales como físicas simultáneamente, según Finocchiaro (1989, p. 140) el hablante debe realizar las siguientes acciones:

a. Debe pensar en las ideas que desea expresar, tanto para iniciar una conversación como para responder a un emisor.

b. Debe mover la lengua, los labios, las cuerdas vocales para articular los sonidos apropiados.

c. Debe estar consciente de las expresiones funcionales apropiadas tanto gramaticales, lexicales o culturales necesarios para expresar su idea.

d. Debe estar atento y ser sensible al cambio en cuanto al registro o estilo que necesite la persona con la que está hablando, y de la situación en que la conversación ocurra.

e. Debe cambiar la dirección de sus pensamientos en correspondencia con las respuestas del receptor.

Además, no es menos cierto que aunque hablemos hoy de atención individual en el caso de nuestro proceso docente educativo nos encontramos con determinadas obstáculos de índole externa, como el tamaño de la clase, las exigencias del programa, la cantidad de horas clases dirigida a un contenido determinado, etc.

Entonces debemos tomarnos, como profesores y directores del proceso de enseñanza de la lengua en un contexto dado con un grupo determinado, cierta autonomía y determinar con nuestros estudiantes los temas de interés y por sobre todas las cosas las dimensiones esenciales que nos interesa que ellos aprendan a tener en cuenta y desarrollen durante la actividad práctica.

Analicemos ahora la audición como habilidad o proceso que complementa la expresión oral.

La audición es un proceso esencialmente consciente y activo. Widdowson

(Johnson, 1983) distingue entre **listening (escuchar) y hearing (oír)**. Él usa *oír* para referirse a la habilidad de reconocer los elementos de la lengua mediante el conocimiento del sistema fonológico y gramatical del idioma, para relacionar los elementos en las oraciones y entender su significado. Utiliza *escuchar* para referirse a la habilidad de entender cómo una oración determinada se relaciona con lo que se ha dicho y su función en la comunicación. Es a este nivel donde el receptor selecciona lo que le es relevante para sus propósitos. Esta distinción es similar a la de Rivers' (1968: 142) entre dos niveles de la actividad el de reconocimiento y el de selección. Más tarde, Rivers (1977) usa los términos percepción y recepción. La primera se basa en la internalización del conocimiento de las reglas y la segunda en la construcción del mensaje. (En Acosta Padrón, A. et al, 2000)

Nosotros la relacionaríamos a la comprensión de la lectura desde el punto de vista psicológico, la analogía radica en que la audición como proceso completo también incluye un plano de decodificación (de acceso al léxico donde los niveles sensorio-perceptivos y representacional desempeñan un activo papel) y otro de codificación (de comprensión a niveles de razonamiento).

El receptor construye el mensaje de acuerdo a:

- Lo que conoce del idioma (sintaxis, léxico y uso);
- Su familiarización con el tema de discusión.
- Su conocimiento del medio o contexto real que comparte con el hablante
- Su familiarización con o asunción sobre la actitudes e intereses del hablante
- La observación e interpretación de las circunstancias de la conversación
- La comprensión del contexto cultural en el que ocurre la conversación.
- La lectura de las claves para lingüísticas (rapidez, longitud de las pausas, lentitud, tono, expresiones faciales, gestos, etc.

La escritura como habilidad o como proceso puede estar estrechamente relacionada e integrada a las demás habilidades comunicativas ya que ellas se manifiestan en la vida real de esta forma como proceso natural de comunicación.

La escritura es la representación gráfica de la lengua; ella regularmente se utiliza como un recurso instrumental para desarrollar la lectura, la expresión oral y la audición en la enseñanza de lenguas extranjeras. Facilita la práctica del vocabulario y las estructuras.

Ayuda a retener en la memoria patrones de todo tipo, grafemas, palabras, frases, oraciones, textos, etc.

En niveles primarios el tiene propósitos pedagógicos:

a. Provee vías de aprendizaje, especialmente para aquellos estudiantes con estilos de aprendizaje predominantemente visuales o sinestésicos, reflexivos o introvertidos.

b. Les muestra a los aprendices su progreso en la lengua.

c. Es un medio para integrar habilidades apropiadamente.

d. Posibilita actividades variadas en el aula.

e. Eleva el contacto directo con la lengua fuera del aula mediante trabajos extractases.

f. Se necesita para evaluar las demás habilidades. (En Acosta Padrón, A. et al, 2000)

En otros niveles ya requiere de un trabajo más consciente, de la integración a una mayor escala con las demás habilidades sobre todo con la lectura.

En todos los niveles lo estudiantes deben comprender que a veces es necesario escribir en vez de hablar, que el escritor tiene un fin determinado ya que todo texto escrito se realiza con un propósito comunicativo determinado, que debe mantener contacto con el lector hacia el que está destinado, organizar el material, y que este requiere de una lógica y recursos gramaticales que le den la coherencia requerida para lograr su propósito.

La escritura y la lectura son procesos que se complementan en el esquema de la comunicación como emisor y receptor, por tanto el conocimiento de uno (del texto escrito) hace más efectivo el proceso del otro (su comprensión).

La lectura es un medio de comunicación para obtener información de la lengua escrita, es un proceso interactivo, de solución de problemas. En este proceso el lector tiene una contribución activa ya que obtiene información y comprende desplegando las habilidades o destrezas adquiridas. Grellet (1981) describe la lectura como un proceso de constante adivinanza, en lo que el lector aporta es a veces más importante que lo que encuentra.

La lectura es más que una interacción entre texto- lector. Johnston (Mikulecky,

1990) la define como: *"a complex behavior which involves conscious and unconscious use of various strategies, including problem-solving strategies, to build a model of the meaning which the writer is assumed to have intended"*. (En Acosta Padrón, A. et al, 1997, p.65)

Cuando se lee el lector intenta relacionar lo que está leyendo con sus conocimientos previos sobre el tema, relaciona lo que el texto dice en con los objetos, personas o fenómenos de la realidad. *"When the reader focuses primarily on what is already known in trying to comprehend a text, this strategy " is called a concept driven or "top-down" mode. On the other hand, when the reader relies primarily on textual information to comprehend, this strategy is called a data-driven or "bottom-up" mode"* (Rumelhart, 1980, en Acosta Padrón et al, 1997, p.65).

El lector construye significados del texto interpretando la información textual mediante sus conocimientos y experiencias previas. Es importante para el profesor saber que el estudiante aportará algo importante al texto, por lo que el desarrollo lingüístico es importante para la lectura, primero se desarrolla la expresión oral y solo entonces se comienza el trabajo con la lectura

El proceso de lectura está conectado con el pensamiento y los analizadores visuales, kinestésico y oral. *"The visual analyzer is at work when the reader sees a text. While seeing the text he sounds it silently, therefore the kinesthetic analyzer is involved. When he sounds the text he hears what he pronounces in his inner speech so it shows that the oral analyzer is not passive; due to the work of all the analyzers, the reader can understand thought. The analyzers make possible the development of four major reading skills: eye-movement, visual discrimination, association and interpretation."* (Acosta Padrón et al, 1997, p.66)

Estas habilidades permiten reconocer el lenguaje escrito y entender su significado. Por ello Acosta Padrón, A. et al, (2000) recomienda al profesor seguir los siguientes pasos para el trabajo con la lectura:

1. Enseñar a los estudiantes a concentrarse en el texto y no en las oraciones.
2. Transitar de lo general (la comprensión global) a lo particular (comprensión de los detalles), del todo a las partes.
3. Usar textos auténticos. Estos no hacen la comprensión más difícil, todo depende de la tarea o ejercicio que el profesor escoja y de la graduación de estos.
4. No imponerle los ejercicios al texto, determinar los que el propio texto sugiera.

5. Vincularlo a las demás habilidades de la actividad verbal
6. Desarrollar habilidades de lectura, elaborar tareas o ejercicios para su desarrollo.
7. Promover la interpretación personal y la argumentación.
8. No abusar de la cantidad de ejercicios, que la lectura dé placer y no abrume.
9. pedirle a los estudiantes que encuentren los pasajes del texto que disfrutaron más.
10. pedir a los estudiantes que evalúen el tiempo que se toman en la lectura y motivarlos a que disminuyan el tiempo gradualmente.
11. Asignar trabajos extractases diversos que responda al nivel de dominio de cada sujeto.
12. Usar variedad de procedimientos para controlar y evaluar la lectura, la autoevaluación es muy importante.

Hemos realizado un viaje a través del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua que nos ha permite abarcar los elementos esenciales para su mayor comprensión y ubicar dentro de los eslabones que conforman la actividad como sistema a nuestras variables de estudio, sobre las mismas profundizaremos en los capítulos 2, 3 y 4.

3.- Conclusiones

A través del cuerpo de este trabajo hemos analizado el proceso de enseñanza aprendizaje desde una concepción desarrolladora teniendo en cuenta las concepciones teóricas de la escuela histórica-cultural cuyo máximo exponente es Vygotsky. En la medida en que se han desarrollado los aspectos fundamentales que recogen los constructos esenciales que son objetos de atención en nuestro trabajo hemos tratado de generalizar la información obtenida a nuestro contexto docente educativo, el aprendizaje de una lengua extranjera, los estilos y estrategias de lectura. Durante el análisis hemos hecho referencias a los nexos, relaciones y regularidades encontradas que nos ha permitido generalizar los conocimientos teóricos a los aspectos psicológicos, sociológicos, lingüístico, didácticas, etc. en el proceso de investigación del aprendizaje de un idioma extranjero.

A través de estudio hemos llegado a las siguientes conclusiones con respecto al aprendizaje de un idioma extranjero:

Se hace énfasis en la enseñanza de idiomas en los aspectos relacionados con los niveles senso-perceptivos y representativos del conocimiento y no en procesos cognitivos o racionales más complejos como la comprensión a diferentes niveles y el pensamiento, o sea, a nivel de construcción de conocimientos.

Se desarrollan destrezas lingüísticas o comunicativas y no habilidades intelectuales, lógicas, profesionales, etc., como producto y resultado de la función del lenguaje como herramienta.

Se hace énfasis en aspectos cognitivos, o aspectos afectivos del aprendizaje pero no en la integración de los mismos como elementos que configuran un todo.

Se habla de estrategias, de habilidades, de estilos, enfoques, de inteligencias de forma aislada pero no se relaciona la lógica interna de estos elementos en un todo que conforma la dinámica del propio proceso de aprendizaje.

Se establecen procedimientos, estrategias, desde la posición de la enseñanza y no desde la comprensión del que aprende.

Se ve la lengua asociada a la construcción de formas y estructuras lingüísticas o significados y no a sentidos y contextos.

Se ignora, tanto por profesor como por estudiante, la importancia del conocimiento previo de la lengua materna y de otros conocimientos (el conocimiento estratégico por ejemplo) que conforman la cultura del individuo y que le permite acceder a conocimientos más complejos.

No se hace uso del aprendizaje de idiomas para realizar trabajo transdisciplinario de contenidos curriculares, tanto horizontales como transversales que incluyen sistemas de habilidades generalizadoras.

Se tiende al input y al output y poco al proceso interno del pensamiento (black box). Las nuevas teorías de aprendizaje acelerado, tratan de comprender los aspectos psicológicos, fisiológicos o biológicos y cognitivos que intervienen en el proceso, pero terminan prestando poca atención a la continuidad e integralidad del proceso como parte de la propia vida, perfeccionándolo a través de estímulos-respuesta.

En el próximo capítulo profundizaremos sobre los estilos de aprendizaje como elementos que condicionan el PEA de una lengua extranjera

CAPÍTULO 2:
LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE DE
LA LENGUA

- 1.-Introducción
 - 2.- Los estilos de aprendizaje
 - 2.1.- Conceptualización
 - 2.2.-Modelos teóricos
 - 2.2.1.- Clasificación de estilos de aprendizaje
 - 2.2.1.1.- Instrumentos para su evaluación
 - 2.2.1.2.- El Cuestionario CHAEA
 - 2.2.1.2.1.- Los estilos de aprendizaje del CHAEA y su interrelación con el conocimiento
- 3.- Influencia de los estilos en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera

1.-Introducción

Durante el capítulo 1 realizamos un análisis del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera donde ubicábamos en la propia estructura de la actividad cognoscitiva las variables de estudio de nuestra investigación para una mayor comprensión.

Después de haber determinado los componentes esenciales que conforman la estructura de la actividad de Leontiev y de haber enmarcado dentro de ella nuestra variable **estilos de aprendizaje** como uno de los aspectos que **condicionan** el aprendizaje pasamos a profundizar en el marco teórico-conceptual de este constructo.

En el presente capítulo abordaremos primeramente los antecedentes conceptuales y contextuales del tema de estudio – los estilos de aprendizaje, determinaremos su definición, analizaremos diferentes modelos teóricos relacionados con este campo y su influencia en la enseñanza de un idioma extranjero.

Todo ello nos facilitará los aspectos teóricos-prácticos necesarios para argumentar la aplicación del instrumento a los estudiantes de la muestra, cuyos resultados se expondrán en capítulos posteriores.

2.- Los estilos de aprendizaje.

Se han realizado investigaciones que demuestran que estudiantes extrovertidos poseen habilidades mejores desarrolladas en el idioma y que los introvertidos regularmente buscan aprobación de su participación por lo que los introvertidos son más independientes. Estas diferencias en las vías y resultados que utilizan nuestros estudiantes durante su aprendizaje ha conllevado a que se desarrollen diferentes estudios que han posibilitado como resultado el desarrollo de diferentes modelos teóricos o teorías sobre este tema y a ello hacíamos referencia en el acápite 2.4.1 del capítulo 1, cuando ubicábamos este variable dentro de las condiciones internas necesarias para interactuar con el conocimiento.

En este acápite profundizaremos, primeramente, sobre la conceptualización de esta variable, los diferentes modelos teóricos desarrollados, especificaremos toda una serie de estilos sobre los que se han investigado, algunos instrumentos elaborados para la evaluación de las preferencias en los sujetos sobre los modelos más conocidos, entre ellos el de los hemisferios cerebrales por ejemplo, más adelante, aquel que hemos escogido, el CHAEA, para suministrar a nuestra muestra. Y por último, su influencia en el aprendizaje de una lengua extranjera.

2.1.- Conceptualización

Primeramente haremos un análisis de las diferentes definiciones que estudiosos del tema han expresado en toda la variedad de bibliografía consultada, y posteriormente llegaremos a los elementos comunes, o sea, a los nexos y regularidades que la conforman para alcanzar nuestra propia definición.

Para Kinsella, (1995) los estilos son: *“individuals’ natural, habitual, preferred ways of absorbing, processing, and retaining information and skills which persist regardless of teaching methods or content area”* (p.99)

Para Keefe (1988) y C. Alonso y D.C. Gallego (1994) los estilos de aprendizaje *“son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”*. (p. 1)

Los **rasgos cognitivos** están relacionados con la manera en que el estudiante estructura los contenidos, conceptualizan, interpretan, resuelven problemas, seleccionan medios de representación visual, auditivo, kinestésico, etc.

Los **rasgos afectivos** están vinculados con las motivaciones, intereses, expectativas que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los **rasgos fisiológicos** se relacionan con el biotipo y el biorritmo del aprendiz.

Para estos autores el estilo de aprender se relaciona con otras características del aprendizaje como estilo de pensar, recordar o capacidad para resolver problemas, y por ende, con el procesamiento de la información en el proceso de comprensión. Gran parte de los estudios sobre los estilos han sido desarrollados sobre la base del procesamiento de la información.

Según Cazau, P. (2001a), *"El término 'estilo de aprendizaje' se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias a la hora de aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, tendencias que definen un estilo de aprendizaje."* (p.1)

Askew M., (2000) selecciona diferentes definiciones que recogen según ella la esencia del concepto:

"Un estilo de aprendizaje se basa en características biológicas, emocionales, sociológicas, fisiológicas y psicológicas."

"Un estilo de aprendizaje es todo aquello que controla la manera en que captamos, comprendemos, procesamos, almacenamos, recordamos y usamos nueva información."

"Un estilo de aprendizaje es la combinación de preferencias que un alumno tiene de formas de pensar, herramientas de aprendizaje, maneras de relacionarse con otros, o diversas experiencias de aprendizaje."

"Un estilo de aprendizaje son las virtudes naturales de aprendizaje de una persona, sus dones individuales, e inclinaciones."

"Un estilo de aprendizaje es la manera en que cada sujeto percibe el mundo de manera distinta" (p.1)

Existen muchas definiciones sobre los estilos de aprendizaje, en general, la mayoría de los autores coinciden en que estos se basan en rasgos o características biológicas, emocionales, sociológicas, psicológicas y fisiológicas que nos permiten de una manera peculiar captar, comprender, procesar, almacenar, recordar, interpretar, usar información, etc.

Los estilos de aprendizaje están ubicados en los aspectos aptitudinales del ser humano, en sus dones, talentos, medios, instrumentos con los que cuentan para interactuar con la realidad de forma más efectiva según sus características personales.

Al que cada persona tenga una manera peculiar de percibir y procesar información se le denomina *estilo cognitivo*. Para S. De la Torre, según López, M. D. (2003), los estilos de aprendizaje son: “*estrategias cognitivas generales al abordar tareas en las que están implicadas operaciones mentales como percibir, memorizar, pensar, aprender, actuar*” (p.1)

Una vez más se pone de manifiesto en estas acciones los niveles por los que transita el conocimiento. Según Ramírez Castillo, M. A. (2003), los estilos de aprendizaje condicionan el aprendizaje y estos están relacionados con las estrategias.

Al reconocer el estilo cognitivo como estrategias cognitivas se está refiriendo a las operaciones que despliega el sujeto-aprendiz para desarrollar una acción o sistema de acciones que implican habilidades de estudio, investigativas, comunicativas, etc., o sea, a las estrategias que se despliegan durante la realización de una tarea o acción para formar una habilidad o adquirir destrezas ante determinadas actividades, etc., entonces, se está confundiendo estilos con estrategias.

Recordando la teoría de la actividad de Leontiev, las habilidades son acciones que se ejecutan de forma consciente durante la actividad, (y en el capítulo anterior homologábamos habilidades con destrezas), pero estas están subordinadas a operaciones (para nuestra conceptualización equiparadas a hábitos o estrategias) que requieren de ciertas condiciones. Entonces, no estamos de acuerdo en ver los estilos como estrategias cognitivas, ya que lo asumimos en nuestro estudio como *condición*, y este concepto está estrechamente relacionado con las estrategias, pero no significan lo mismo.

Cazau, P. (2001a) reflexiona sobre los diferentes puntos de vista en la conceptualización de los estilos de aprendizaje, para Woolfolk, (1996), los educadores prefieren hablar de ‘estilos de aprendizaje’, los psicólogos de ‘estilos cognoscitivos’ y

otros autores, sugieren hablar de 'preferencias de estilos de aprendizaje' más que de 'estilos de aprendizaje'.

Para Woolfolk (En Cazau, P. 2001a), *"las preferencias son una clasificación más precisa, y se definen como las maneras preferidas de estudiar y aprender, tales como utilizar imágenes en vez de texto, trabajar solo o con otras personas, aprender en situaciones estructuradas o no estructuradas y demás condiciones pertinentes como un ambiente con o sin música, el tipo de silla utilizado, etc. La preferencia de un estilo particular tal vez no siempre garantice que la utilización de ese estilo será efectiva. De allí que en estos casos ciertos alumnos pueden beneficiarse desarrollando nuevas formas de aprender."* (p.1)

Es decir, que no son los estilos de aprendizaje, sino su preferencia los que proporcionan la vía o el método más eficaz o menos efectivo para un aprendizaje exitoso, entonces, nos viene a la mente la siguiente interrogante: *¿El aprendizaje y su desarrollo exitoso depende del estilo que utilicemos?, ¿Eso significa que algunos de los estilos dentro de la gran gama de clasificaciones existentes pueden afectar el aprendizaje?*

Hernández Ruiz, L. (2004) señala algunas consideraciones que el maestro debe tomar en cuenta en su quehacer educativo diario y que da respuestas a nuestras interrogantes:

- *"Cada persona, sea estudiante o maestro, tiene un estilo de aprendizaje predominante.*
 - *Los estilos de aprendizaje existen en un continuo, aún cuando frecuentemente sean descritos como opuestos.*
 - *Cada estilo tiene un valor neutro, ninguno es mejor o peor que otro.*
 - *El maestro debe promover que los estudiantes sean conscientes de sus estilos de aprendizaje predominantes.*
 - *Los estilos de aprendizaje son flexibles. El docente debe alentar a los estudiantes a ampliar y reforzar sus propios estilos.*
 - *Las personas, al igual que los estilos, se desarrollan y transforman con el tiempo."*
- (p.3)

Cabrera, J. S. (2003) redefine el concepto incorporándoles una nueva dimensión: la socio- afectiva. Desde su perspectiva por tanto, los estilos de aprendizaje se caracterizan por:

- *“Constituir formas preferidas y relativamente estables de las personas aprender, que expresan el carácter único e irrepetible de su personalidad.*
- *Ser expresión de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo de la personalidad, lo intra e interpsicológico, lo biológico y lo social.*
- *Poseer un carácter distintivo (aunque interrelacionante) con respecto a las habilidades y las estrategias de aprendizaje.*
- *Reflejar una naturaleza eminentemente psico-social, en cuya formación y definición en la persona influyen la experiencia del sujeto durante su vida escolar, el tipo de tarea, las condiciones del contexto entre otros factores.” (p. 2)*

Por consiguiente podemos concluir que:

- ◆ Es acertada nuestra posición al conceptualizar los estilos de aprendizaje como condiciones internas (en las que influyen las configuraciones afectiva y cognitiva) - externas (el medio, ambiente o contexto) que posee el sujeto y por ende caracteriza su actuación al interactuar con el objeto de estudio.
- ◆ Los estilos de aprendizaje no son rígidos ni únicos en el sujeto, ni pueden clasificarse como positivos o negativos, estos dependen del objetivo y profundidad que la demanda de la tarea requiera durante la actividad cognoscitiva.
- ◆ El desarrollo de un proceso de aprendizaje que promueva el pensamiento y la comunicación a niveles críticos, creativos, independientes, basados en el respeto hacia la diversidad y el amor hacia el conocimiento de sí y del género humano será suficiente para desarrollar en el sujeto toda la diversidad de estilos existentes. Pasemos a analizar algunos de los modelos teóricos desarrollados en este campo.

2.2.-Modelos teóricos

Muchos son los modelos y teorías existentes sobre los estilos de aprendizaje "Así, por ejemplo, Kolb se refiere a los estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático (Alonso et al, 1994:104), mientras que otros tienen en cuenta los canales de ingreso de la información. En este último sentido se consideran los estilos visual, auditivo y kinestésico, siendo el marco de referencia, en este caso, la Programación Neurolingüística" (Cazau, P. 2001b, p.1)

El modelo de la programación neurolingüística también llamado visual-auditivo-kinestésico (VAK), desarrolla el criterio neurolingüístico, que considera que la vía de entrada de la información a través de nuestros órganos de los sentidos (ojo, oído, cuerpo) –o, si se quiere, el sistema de representación (visual, auditivo, kinestésico)- resulta fundamental en las preferencias de quien aprende o enseña. Así por ejemplo, cuando se nos presenta a alguien aquellos elementos que recordamos con mayor facilidad sobre ese encuentro, en dependencia de nuestros canales de preferencia, recordaremos: la cara (visual), el nombre (auditivo), o la impresión (kinestésico) que la persona nos produjo. (Pérez Jiménez, J., 2001)

El modelo de Kolb (1978, 1984) (citado por Cabrera, J. S. 2003) es uno de los modelos teóricos de mayor relevancia. Kolb considera que los estudiantes pueden ser clasificados en divergentes o convergentes y asimiladores o acomodadores en dependencia de cómo perciben y cómo procesan la información.

En este sentido Kolb plantea que el aprendiz puede captar información o experiencias de forma concreta (experiencia concreta) o abstracta (conceptualización abstracta) y procesan información o experiencias a través de la observación reflexiva y/o la experimentación activa.

- Los *divergentes* captan información por medio de experiencias reales y concretas y las procesan reflexivamente.
- Los *convergentes* la perciben de forma abstracta por la vía de la formulación conceptual y la procesan de forma activa.

- Los *acomodadores* captan información de experiencias concretas y las procesan activamente.
- Los *asimiladores* tienden a percibirla de forma abstracta y la procesan reflexivamente.

De esta misma forma también se ha tratado de clasificar las diferentes teorías de los estilos de aprendizaje a partir del criterio de procesos que parten desde los niveles sensoriales que incluyen los canales de aprendizaje hasta niveles de razonamiento que conforman el cómo se procesa la información:

- ◆ Selección de la información (estilos visual, auditivo y kinestésico).
- ◆ Procesamiento de la información (estilos lógico y holístico).
- ◆ Forma de empleo de la información (estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático). (Cazau, P., 2001a)

Según Cazau P. (2001b), y en ello estamos de acuerdo, esta selección está estrechamente relacionada, es un proceso continuo, uno da como resultado lo otro, el lo explica de la siguiente forma: *“Por ejemplo, el hecho de seleccionar la información visualmente, afectará la manera de organizarla o procesarla.”* (p.2)

La teoría sobre las inteligencias múltiples de Gardner (1993) también se ha tenido en cuenta para clasificar los estilos de aprendizaje, dentro de las que se cuentan las siguientes clasificaciones:

◆ Lógico-matemático: *“Capacidad para usar los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente. Incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones, las funciones y otras abstracciones relacionadas. Se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que nuestra cultura ha considerado siempre como la única inteligencia.”* (Cazau, P., 2001c, p. 2)

◆ Lingüístico-verbal: *“Capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los*

usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, la mnemónica, la explicación y el matelenguaje). Utiliza ambos hemisferios. (Cazau, P., 2001c, p. 2)

◆ Corporal-kinestésico: Capacidad para usar todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, y la facilidad en el uso de las manos para transformar elementos. Incluye habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad, como así también la capacidad cinestésica y la percepción de medidas y volúmenes. Capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. (Cazau, P., 2001c, p. 2)

○ Espacial: Capacidad de pensar en tres dimensiones. Permite percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica. Consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones. (Cazau, P., 2001c, p. 2)

○ Musical: Capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre. (Cazau, P., 2001c, p. 2)

○ Interpersonal: Capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Incluye la sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos y posturas y la habilidad para responder. La inteligencia interpersonal está relacionada con nuestra capacidad de entender a los demás. (Cazau, P., 2001c, p. 2)

○ Intrapersonal: Capacidad de construir una percepción precisa respecto de sí mismo y de organizar y dirigir su propia vida. Incluye la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima. La inteligencia intrapersonal está determinada por nuestra capacidad de entendernos a nosotros mismos. (Cazau, P., 2001c, p. 2)

○ Naturalista: Capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas. Tanto del ambiente urbano como suburbano o rural. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno. (Cazau, P., 2001c, p. 2)

El modelo de Felder y Silverman (en Cazau, P., 2001a) considera cuatro categorías en las cuales cada una se desarrolla entre dos polos opuestos:

- ◆ Activo / reflexivo
- ◆ Sensorial / intuitivo
- ◆ Visual / verbal
- ◆ Secuencial / global.

Cazau (2001a) menciona otros modelos de estilos de aprendizaje (p.2-3), así por ejemplo:

- ◆ El Modelo que atiende a *“las necesidades del aprendiz (necesidades ambientales, necesidades emocionales, necesidades sociales y necesidades fisiológicas). Por ejemplo, las necesidades ambientales tienen que ver con los sonidos, la iluminación, o la temperatura del lugar de aprendizaje, las necesidades emocionales con la motivación, la independencia, etc., las necesidades sociales con quien estudia (solo, con un adulto, en grupo), y las necesidades fisiológicas con la alimentación, la necesidad de moverse y la hora del día óptima para aprender. (Askew, 2000).”*

- ◆ El Modelo que tiene en cuenta *“al nivel de impulsividad en el aprendizaje, y que distingue un estilo impulsivo y uno reflexivo. El impulsivo es un estilo de respuesta rápida pero con frecuencia incorrecta, mientras que el reflexivo es un estilo de respuesta lenta, cuidadosa y correcta. Para aprender a ser más reflexivos, una estrategia es la autoinstrucción (hablar con uno mismo a través de los pasos de una tarea) (Woolfolk, 1996:126).”*

- ◆ El modelo de Witkin que identifica *“un estilo campo-dependiente y un estilo campo-independiente. El estilo campo-dependiente tiende a percibir el todo, sin separar un elemento del campo visual total. Estas personas tienen dificultades para enfocarse en un aspecto de la situación, seleccionar detalles o analizar un patrón en diferentes partes. Tienden a trabajar bien en grupos, buena memoria para la información social y prefieren materias como literatura o historia. El estilo campo-independiente, en cambio, tiende a percibir partes separadas de un patrón total. No son tan aptos para las relaciones*

sociales, pero son buenos para las ciencias y las matemáticas. (Witkin, Moore y Goodenough, 1977)."

◆ Y también tiene en cuenta otros modelos en los que se ha enfatizado en *"las modalidades activas y pasivas de aprendizaje: hay quienes prefieren recibir pasivamente la información ya procesada y necesitar un tutor para aprender, mientras que otros prefieren procesar ellos mismos la información y organizarse a su manera para aprender sin depender de pautas estructuradas por otros. Dicho de otra manera, el pasivo prefiere la regulación externa del aprendizaje (el profesor y el programa tienen el control del aprendizaje), mientras que el activo prefiere controlar su propio proceso por autorregulación."* (Cazau, P. 2000a, p.5)

En otras bibliografías consultadas hemos encontrado abundante información sobre la teoría de la dominancia de los hemisferios cerebrales.

El **Hemisferio lógico** (Normalmente el izquierdo) es: Lógico y analítico, abstracto, secuencial (de la parte al todo), lineal, realista, verbal, temporal, simbólico, cuantitativo.

A este hemisferio se asocian las siguientes habilidades: Escritura, símbolos, lenguaje, lectura, ortografía, oratoria, escucha, localización de hechos y detalles, asociaciones auditivas, procesa una cosa por vez, sabe como hacer algo

El **Hemisferio holístico** (Normalmente el derecho) es: Holístico e intuitivo, concreto, global (del todo a la parte), aleatorio, fantástico, no verbal, atemporal, literal, cualitativo, analógico.

A él se asocian las siguientes habilidades: Relaciones espaciales, formas y pautas, cálculos matemáticos, canto y música, sensibilidad al color, expresión artística, creatividad, visualización, mira la totalidad, emociones y sentimientos, procesa todo al mismo tiempo, descubre qué puede hacerse.

Ned Herrmann elaboró un modelo de cerebro compuesto por cuatro cuadrantes que resultan del entrecruzamiento de los hemisferio izquierdo y derecho del modelo

Sperry, y de los cerebros límbico y cortical del modelo McLean. Los cuatro cuadrantes representan cuatro formas distintas de operar, de pensar, de crear, de aprender y, de convivir con el mundo.

Las características de estos cuatro cuadrantes son:

1.- Cortical izquierdo (CI)

Se le denomina **el experto** y se caracteriza por el predominio de la lógica, el análisis, es cuantitativo y se basa en hechos.

Comportamientos: Frío, distante; pocos gestos; voz elaborada; intelectualmente brillante; evalúa, critica; irónico; le gustan las citas; competitivo; individualista.

Procesos: Análisis; razonamiento; lógica; rigor, claridad; le gustan los modelos y las teorías; colecciona hechos; procede por hipótesis; le gusta la palabra precisa.

Competencias: Abstracción; matemático; cuantitativo; finanzas; técnico; resolución de problemas. (Cazau, P., 2003a, p. 1)

2.- Límbico izquierdo (LI)

Se le denomina **el organizador** y se caracteriza por el predominio de la organización, y la secuencia, es planeador y detallista.

Comportamientos: Introverso; emotivo, controlado; minucioso, maniático; monolga; le gustan las fórmulas; conservador, fiel; defiende su territorio; ligado a la experiencia, ama el poder.

Procesos: Planifica; formaliza; estructura; define los procedimientos; secuencial; verificador; ritualista; metódico.

Competencias: Administración; organización; realización, puesta en marcha; conductor de hombres; orador; trabajador consagrado. (Cazau, P., 2003a, p. 1)

3. Límbico derecho (LD)

Se le denomina **el comunicador** y se caracteriza por el predominio de los sentimientos, y el conocimiento del otro, es amante de la belleza y muy espiritual.

Comportamientos: Extravertido; emotivo; espontáneo; gesticulador; lúdico; hablador; idealista, espiritual; busca aquiescencia; reacciona mal a las críticas.

Procesos: Integra por la experiencia; se mueve por el principio del placer; fuerte implicación afectiva; trabaja con sentimientos; escucha, pregunta; necesidad de compartir; necesidad de armonía; evalúa los comportamientos.

Competencias: Relacional; contactos humanos; diálogo; enseñanza; trabajo en equipo; expresión oral y escrita. (Cazau, P., 2003a, p. 1)

4. Cortical derecho (CD)

Se le denomina **el estratega** y se caracteriza por el predominio de síntesis, es intuitivo, integrador, sintetizador.

Comportamientos: Original; humor; gusto por el riesgo; espacial; simultáneo; le gustan las discusiones; futurista; salta de un tema a otro; discurso brillante; independiente.

Procesos: Conceptualización; síntesis; globalización; imaginación; intuición; visualización; actúa por asociaciones; integra por medio de imágenes y metáforas.

Competencias: Creación; innovación; espíritu de empresa; artista; investigación; visión de futuro. (Cazau, P., 2003a, p. 1)

Despins (1985), por ejemplo, profesor de educación musical de la Universidad de Laval, relaciona investigaciones sobre neurofisiología humana con el aprendizaje, toma en cuenta los procesos que predominan en cada hemisferio cerebral, y clasifica, también, cuatro tipos esenciales de estilos de aprendizaje, él, como otros autores, no descarta la posibilidad que los alumnos desplieguen otros procesos o estilos durante el aprendizaje:

Dos ligados al hemisferio derecho.

- Estilo 1: Intuitivo y divergente.
- Estilo 4: Estilo experimentador, sintético y creativo.

Y dos estilos controlados por el hemisferio izquierdo:

- Estilo 2: Estilo analítico y formal.
- Estilo 3: Estilo práctico y convergente. (Campo Y., 1999)

Catalina M. Alonso desarrolla un trabajo crítico sobre su perspectiva, donde señala que Despins no indica cómo debe hacerse el diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje. Su trabajo pasa de la descripción de los Estilos de Aprendizaje directamente a su tratamiento didáctico, sin detenerse en el análisis individualizado de los alumnos. Este autor sugiere desarrollar todas las capacidades del niño, sus mecanismos cerebrales derecho e izquierdo. Para él todo lo que signifique cerrarse o limitarse a un estilo redundante en el empobrecimiento y la falta de equilibrio. Alonso considera su teoría muy sugerente, pero opina que debería añadir una metodología y un instrumento de diagnóstico para que fuera realmente operativa. (C. Alonso, 1993)

Estamos de acuerdo con Despins y C. Alonso en que a partir de una conceptualización de los Estilos de Aprendizaje, se pueden organizar las estrategias didácticas, de hecho C. Alonso, Honey, y D. C. Gallego han desarrollado importantes estudios en este sentido. Nuestro trabajo utiliza el CHAEA creado por ellos para identificar estilos predominantes, entre los que se encuentran cuatro estilos fundamentales: *pragmático, reflexivo, activo y teórico*, sobre los que haremos referencia más adelante.

Las investigaciones realizadas sobre el dominio de los hemisferios cerebrales han arrojado más información sobre los estilos de aprendizaje.

Los aprendices con dominio en el hemisferio izquierdo responden mejor a las explicaciones e informaciones verbales, dándolas en una forma sistémica, estructurada, convergente. Ellos aprenden más efectivamente a través de tareas que promuevan el aprendizaje visual, analítico, reflexivo y de autorrealización. Son lectores analíticos, prefieren la solución de problemas lógicos y prefieren los tests de selección múltiple.

Los de predominio en el hemisferio derecho prefieren instrucciones demostrativas, ilustrativas o simbólicas, ellos utilizan más las imágenes cuando piensan y recuerdan. Prefieren las tareas que involucren auditorio, los aprendizajes interactivos, impulsivos, globales, los ayudan a optimizar la adquisición de conocimientos, son lectores

integradores, le dan preferencias a la solución de problemas, intuitivos y les gustan los exámenes abiertos.

Sobre las diferentes clasificaciones de los estilos de aprendizaje en dependencia de los distintos modelos y teorías resumidas en este acápite profundizaremos a continuación.

2.2.1.- Clasificación de estilos de aprendizaje

El individuo generalmente no tiene conocimientos de sus propios estilos de aprendizaje predominantes, no despliegan un solo estilo ya que posee capacidades para maniobrar, desde diferentes formas personales, diferentes actividades, y que éstos se utilizan en dependencia de la demanda de la tarea.

Hay aspectos generales ya mencionados que podrían ayudarnos a categorizar o agrupar los estilos de aprendizaje, así por ejemplo podemos encontrar pares como estos:

1. *Dependencia e independencia de campo.* este par se relaciona con la percepción general o analítica de los fenómenos.
2. *Conceptualización y categorización:* dirigido a la forma de relacionar o agrupar conceptos.
3. *Reflexibilidad- impulsibilidad:* se relaciona con la eficacia y rapidez.
4. *Nivelamiento- agudización:* la forma en que se perciben las semejanzas o diferencias. (López, M. D., 2003, p.1)

También podemos encontrar categorías y subcategorías para establecer estilos de aprendizajes, así por ejemplo están:

- *Visual:* cuando necesita visualizar la información que recibe o leerla para memorizarla.
- *Auditivo:* cuando prefiere escuchar para memorizar la información.
- *Dependiente:* cuando depende y espera de la intervención del profesor u otros compañeros para avanzar en el aprendizaje

- *Independiente*: cuando busca vías y estrategias para determinar errores y avanzar en el aprendizaje de forma espontánea.
- *Serialista*: analiza toda la conformación antes de emitirla, le gusta visualizar lo que escucha y tiende a la memorización.
- *Globalista*: capta rápidamente la esencia de lo que escucha y lee, construye significados y los emite con responsabilidad.
- *Tímido*: se preocupa demasiado por los errores, es inseguro y participa escasamente.
- *Extrovertido*: no le preocupa cometer faltas, participa con espontaneidad y activamente.
- *Perfeccionista*: se preocupa demasiado porque todo salga bien, correcto, le preocupa cometer errores sin haberlos percibido antes.
- *Relajado*: la perfección en todo no es un problema, no le interesa cometer errores, ni cree que es necesario retenerlo todo.

(Folder y Silverman "Learning Style Model", citado por Baus Roset, T., 2003, p.6)

Reid (1995) por ejemplo, al considerar como otros autores los estilos de aprendizaje como características cognoscitivas, fisiológicas y afectivas los clasifica en estos tres grandes grupos:

1.- Los cognoscitivos: dentro de los que incluye el *independiente-dependiente de campo*, el *analítico-global* y el *reflexivo-impulsivo*.

2.- Los sensoriales, los cuales están conformados por:

- a) *los perceptivos*: visual, auditivo, cinestético y táctil.
- b) *los sociológicos*: grupal, individual, maestro como autoridad, equipos y parejas.
- c) *del medio ambiente*: sonido, luz, temperatura, diseño del salón de clase, ingesta de alimentos, horario y movilidad.

3.- Los afectivos, incluyen:

- a) *los estilos temperamentales*: extrovertido-introvertido, sensorial-perceptivo, racional-afectivo y reflexivo-perceptivo.

b) tolerante e intolerante a la ambigüedad.

c) predominio hemisférico-cerebral.

Así cada autor intenta agrupar y reagrupar la diversidad de los estilos de aprendizaje en componentes con características comunes, como una forma de resumirlos; quizás esta tendencia haya llevado a nuevos estudios y teorías y que en la actualidad han desplazado un poco, pero no totalmente el concepto de estilos, nos referimos a los **enfoques** de aprendizaje.

Así por ejemplo, Schmeck (1988) definió tres estilos de aprendizaje distintos, los cuales se asemejan a los actuales enfoques de aprendizaje: **profundo** y **superficial** (Marton y Svensson (1979) y Säljo (1979) en Olmedo, E. M., 2003). Ellos se caracterizan por usar una estrategia de aprendizaje en particular y por alcanzar niveles de aprendizaje diferentes:

1. Estilo de profundidad: propio de aquel alumno que usa la estrategia de conceptualización, lo cual quiere decir que cuando estudia abstrae, analiza, relaciona y organiza las abstracciones (estrategia facilitadora de un aprendizaje de alto nivel).

2. Estilo de elaboración: el cual implica la utilización por parte del estudiante de una estrategia personalizada. Para este estudiante el contenido de estudio ha de estar relacionado directamente con él mismo, con sus experiencias, con lo que ha pasado o piensa que va a pasar (estrategia facilitadora de un aprendizaje de nivel medio).

3. Estilo superficial: el cual implica el uso de una estrategia centrada en la memorización; el alumno solo recuerda el contenido que repasó al estudiar (estrategia facilitadora de un aprendizaje de bajo nivel). (p. 3)

Ahora bien, para abundar un poco más en determinados estilos de aprendizaje vamos a detenernos en diferentes pares.

El par **Dependencia - independencia de campo**. A estos ya habíamos hecho referencia en el capítulo anterior, en este penetraremos.

○ *Independiente de campo (IC)*. Según Witkin, Oltman, Raskin y Karp (1987) (En Hernández Ruiz, L., 2004), el sujeto con predominio en este estilo percibe las partes del tema o texto, o discurso de análisis como componentes separados de un campo organizado y agregan que la persona que tiende a un estilo cognoscitivo IC es capaz de superar la organización de ese campo, de romper su organización, con el fin de localizar el detalle que necesita encontrar. De la misma manera, Brown (1987) sugiere que los estudiantes IC son capaces de percibir un elemento o factor relevante en particular en un campo lleno de elementos distractores. Por su parte, Reid (1995) señala que este tipo de estudiante aprende más efectivamente paso a paso o de manera secuencial, empezando con el análisis de hechos y luego prosiguiendo con las ideas. Mariani (1996) concuerda con esa propuesta, ya que destaca que las personas IC tienden a ser analíticas y agrega que en el campo del aprendizaje de lenguas se inclinan por el enfoque en la forma y la precisión. Asimismo, señala que este tipo de estudiante generalmente busca las reglas y los patrones, le gusta planear lo que tiene que decir o escribir y prefiere el material auténtico, impersonal y abstracto.” (p. 4) En resumen que los IC son procesadores analíticos, enfocando su atención a las partes antes que al todo lo que lo llevan a tener dificultades con la síntesis.

○ En cambio los *Dependiente de campo (DC)*. Según Witkin, Oltman, Raskin y Karp (1987), la percepción del individuo con este predominio está influida claramente por la organización del campo circundante y los componentes de ese campo son percibidos como algo difuso; por tanto, la persona que actúa con una tendencia hacia la DC sigue la organización del campo tal cual se le presenta. Oxford (1990) en su estudio señala que los estudiantes DC dependen del profesor para reconocer la autoridad, recibir consejos y seguir sus planes, también sugiere que necesitan ser guiados de la dependencia a algún grado de independencia. Por su parte, Reid (1995) declara que este tipo de estudiante aprende más eficientemente por el contexto, holísticamente, intuitivamente, y es particularmente sensible a las relaciones e interacciones humanas. Mariani (1996) subraya que los estudiantes DC, en el campo del aprendizaje de lenguas, se inclinan por el enfoque en el significado y la fluidez y prefieren ejemplos del uso de la lengua, más que fórmulas o reglas. Concluye que a los aprendientes con este predominio les gusta producir un texto oral o escrito de principio a fin y más tarde corregirlo, si es

necesario y prefieren material concreto, de contenido humano, social o artístico.” (p.5) o sea, que los estudiantes con este enfoque tienden a ser más sintéticos y tienen dificultades en procesos de análisis, de detalles; son creativos, más dados a resultados productivos con respecto al lenguaje, con mayor desarrollo en las habilidades orales y escritas, sin embargo necesitan de una fuerte orientación del maestro o de un mediador para obtener resultados exitosos.

Otro par de estilos cognitivos dirigidos al procesamiento de la información son el analítico y global. Para Askew, M. (2000) los alumnos **analíticos** prefieren el detalle; un estilo que explica paso por paso; modos que presentan datos uno por uno; estilos que enfocan en una cosa; congruencia; y una presentación de datos lógica, objetiva y organizada. Mientras que los alumnos **globales** prefieren ver el cuadro amplio, usar la intuición, ver las relaciones entre las cosas, hacer actividades en grupo, y llevar a cabo tareas múltiples

Con respecto a los estilos pertenecientes a los canales de aprendizaje sensorio-perceptivos tenemos los llamados VAK: Visual, Auditivo y Kinestésico, dentro de este último algunos autores incluyen el táctil.

- Visual, los que tienen preferencia en el estilo visual captan información leyendo, viendo y observando. Para Hernández R. L., (2004) *“Le gusta obtener la mayor estimulación visual posible, prefiere la lectura y el estudio de gráficas. Oxford, et al. (1992) señalan que para este tipo de estudiante, las conferencias, conversaciones e instrucciones orales sin un apoyo visual pueden producir ansiedad y resultar confusas. Reid (1995) agrega que estos aprendientes requieren del estímulo visual de tableros informativos, videos, películas, palabras escritas en el pizarrón, un libro o libreta de notas, ya que recordarán y comprenderán mejor la información e instrucciones que reciban a través del canal visual. Si asisten a una conferencia o reciben instrucciones en forma verbal, les conviene tomar notas.” (p.4)*

- Auditivo, Las personas de estilo auditivo aprenden como resultado de oír, verbalizar y escuchar. Según Reid (1995) *“este estudiante aprende mejor a través del oído (escuchando). Este tipo de estudiante aprende más a través de explicaciones orales.*

Puede recordar y comprender mejor la información si lee en voz alta o si mueve los labios mientras lee, especialmente cuando se trata de material nuevo. Puede beneficiarse al escuchar cintas electromagnéticas, conferencias, discusiones en clase, enseñando a otros compañeros o bien conversando con el profesor.” (p.4)

- Cinestético: El aprendizaje por el estilo kinestésico viene por el movimiento, la experiencia, y la participación Reid (1995) declara que este tipo de estudiante *“aprende mejor a través de la experiencia. Saca mayor provecho al involucrarse en actividades físicas en el aula. Su participación activa en las diferentes tareas, viajes y juegos de roles en el salón de clase le ayudarán a recordar mejor la información. Oxford, et al. (1992) señalan que a este tipo de estudiante estar sentado en un escritorio por muchas horas le resulta incómodo, necesita descansos frecuentes y, sobre todo, acción física en juegos y actividades dramáticas. .” (p.4)*

- Táctil: los de estilo táctil adquieren conocimiento palpando, tocando Reid (1995) dice que *“a este tipo de aprendiente le favorece poner ‘manos a la obra’. La experiencia de manipular y trabajar nuevos materiales beneficia su aprendizaje. Para facilitar su aprendizaje, le convienen los trabajos y experimentos en un laboratorio y manipular y construir modelos a escala. También tomar notas o escribir instrucciones le ayuda a recordar información.” (p.4)*

Con respecto a los estilos sociológicos hay un par que se clasifica en grupal e individual.

El Grupal: de acuerdo con Reid (1995) este tipo de estudiante prefiere *“la interacción grupal y el trabajo en clase con otros estudiantes. Aprende más fácilmente cuando estudia por lo menos con un estudiante más, y si el número de compañeros es mayor, completará mejor la tarea. El estímulo que recibe al trabajar en grupo le ayuda a aprender y comprender mejor la información nueva.”*

El Individual, según Reid (1995) este estudiante piensa, estudia, aprende y trabaja mejor solo.

Según el modelo de estilos de aprendizaje que tiene que ver con la manera en que percibimos nuestro medio ambiente, según Askew, M. (2000), podríamos clasificarlos en:

- Estilo concreto registran información recibida por sus sentidos de vista, olfato, tacto, gusto y oído. Ven las cosas de una manera tangible, fáctica y literal.
- Estilo abstracto prefieren estudiar las relaciones y las ideas no visibles. Usan la intuición y la imaginación.
- Habilidades de Ordenamiento. Después de ser percibidos, los nuevos datos son procesados, entendidos, utilizados y almacenados en uno de dos estilos de ordenamiento.
- Los alumnos de estilo secuencial organizan la información un paso a la vez. Les agrada el pensamiento lógico y lineal.
- Los alumnos de estilo aleatorio son espontáneos

Askew, M. (2000) selecciona dentro de los cinco modelos por ella clasificados, cuatro factores de aprendizaje que se relacionan con las necesidades del alumno en cuatro áreas.

1. El ambiente de aprendizaje afecta al alumno por la vía de cambios de sonido, iluminación, temperatura y entorno.
2. Las preferencias emocionales incluyen la motivación del niño, su persistencia, concentración, responsabilidad, conformidad, independencia, y respuesta a la estructuración.
3. Las necesidades sociales reflejan el deseo del niño de estar solo, con un compañero, en un grupo, o con un adulto.
4. Las necesidades fisiológicas constan de necesidades alimenticias, la necesidad de movimiento, y la hora óptima del día para trabajar.

En relación a los estilos afectivos dentro de los cuales se incluyen aquellos relacionados con el predominio de los hemisferios cerebrales tenemos que los estudiantes con dominio en:

El Hemisferio izquierdo, enfoca su aprendizaje en el cuidado de los detalles, las normas y el entendimiento de símbolos. Según Reid (1995), *“los estudiantes con este predominio tienen una cierta tendencia al aprendizaje visual, analítico, reflexivo y tienen una gran confianza en sí mismos. Mariani (1996) añade que a este tipo de estudiante le*

gusta observar los detalles y hechos específicos; es lineal y secuencial, prefiere el conocimiento que se presenta en forma lógica y ordenada, los procesos involucrados en el aprendizaje se activan con poco estímulo; es concreto, le disgusta el exceso de información; es sistemático, toma decisiones por hechos objetivos y hace juicios concretos; prefiere planear antes de realizar las actividades; prefiere la organización en lugar de la improvisación; se fija un objetivo bien definido y lo persigue hasta el fin; es convergente, resuelve problemas con base en datos disponibles.

El Hemisferio derecho, se dice que la persona con predominio de este hemisferio es intuitiva e imaginativa. El estudiante con este predominio se enfoca en los sentimientos y emociones, la conciencia espacial, las formas y patrones de reconocimiento, tonalidad, tiempo y volumen, color y visualizaciones. Según Reid (1995), *los aprendientes de este grupo tienen una cierta predisposición al aprendizaje auditivo, global, impulsivo y gustan de la interacción. Mariani (1996) agrega que a este estudiante le gusta procesar la información como un todo; es difuso y simultáneo, prefiere el conocimiento que se presenta en forma espontánea y al azar; los procesos involucrados en el aprendizaje requieren estimulación intensa; prefiere ‘input’ rico y variado; es intuitivo, toma decisiones en base a sus sentimientos y corazonadas y prefiere hacer las cosas de forma espontánea; es creativo; hace juicios subjetivos; prefiere hacer ajustes mientras realiza la actividad; prefiere la improvisación en lugar de la organización; sigue varios objetivos a la vez; es divergente, resuelve problemas a través de la imaginación y el descubrimiento.* (En Hernández R. L., 2004, p. 6)

La tabla que a continuación le presentamos (en Fonseca, C. 2005) resume los estilos y clasificaciones anteriormente expresados:

ESTILOS DE APRENDIZAJE	
Cognitivo	
Inteligencia Múltiple	
Lógico – matemática	Lingüístico – verbal
Kinestésico – corporal	Rítmica – musical
Espacial – visual	Intrapersonal

Naturalista	Interpersonal		
Factual	Interaccional		
Independiente de campo	Dependiente de campo		
Análítico	Sintético		
Planificador	Intuitivo		
Secuencial	Global		
Sistémico	Corrector		
Convergente	Divergente		
Siniestro hemisférico	Random		
Estilos de aprendizaje afectivos o de personalidad			
Reflexivo	Impulsivo		
Arriesgado	Precavido		
Centrado en la tarea	Desconcentrado o Fuera de la tarea		
Ansioso	Relajado		
Tolerante	Intolerante		
Introvertido	Extrovertido		
Rígido	Flexible		
Estilos de aprendizaje sociales			
Individual	Grupal		
Independiente	Dependiente		
Estilos de aprendizaje sensorio-perceptivos			
Visual	Auditivo	Kinestésico	Táctil

Tabla 2: Tipología de estilos de aprendizaje

En el próximo acápite mencionaremos una serie de instrumentos o cuestionarios diseñados para evaluar los diferentes tipos de estilos de aprendizaje.

2.2.1.1.- Instrumentos

Para medir los diferentes estilos de aprendizaje predominantes se han elaborado toda una serie de instrumentos que no podríamos mencionar en su totalidad pero que podemos hacer referencia a algunos de los más utilizados.

Así por ejemplo para medir *la dependencia e independencia de campo*, se ha utilizado y se utiliza el **Group Embedded Figures Test (GEFT)** de Witkin, Oltman, Raskin y Karp (1987) El nombre en español de este instrumento es Prueba de Figuras Ocultas; este instrumento valora, la capacidad de romper un campo visual organizado, para tomar una parte de él y aislarla del todo, de esta forma , los sujetos que tienen dificultades al desenmascarar las figuras simples en los dibujos complejos del instrumento tienen tendencia a encontrar aprietos en su vida cotidiana, por ejemplo en problemas que requieren aislar un elemento esencial de su contexto para aplicarlo a otro contexto.”

Este test según Hernández, R. L. (2004) consta de tres secciones diferentes: “*La primera, de entrenamiento, contiene siete elementos muy fáciles, la segunda y la tercera incluyen nueve figuras complejas cada una. El número total de las formas simples trazadas correctamente en la segunda y tercera secciones se contrasta con la tabla de corrección que ofrece el instrumento para saber qué tan IC es cada individuo.*”

Es un instrumento que puede ser aplicado simultáneamente a un grupo de personas en una sola sesión de 20 minutos de duración; no obstante, para su aplicación, debido a la naturaleza del instrumento se necesita de un especialista, el test sólo puede ser adquirido, manejado, aplicado e interpretado por un psicólogo titulado, ya esta característica limita un poco la aplicación de este instrumento.

Para medir la percepción *visual, auditiva, cinestésica, táctil, grupal e individual*.. Reid (1995) diseñó, probó y utilizó exitosamente el **Cuestionario sobre el Predominio de Estilo de Aprendizaje Perceptivo**, utilizando este instrumento en una investigación para identificar las preferencias de estilos de aprendizaje en 1388 estudiantes (154 nativo hablantes y 1234 no nativo hablantes) de 93 países, de 29 áreas de estudio diferentes, con 52 antecedentes lingüísticos distintos.

El test posee cinco preguntas por cada uno de los seis estilos mencionados: el visual, el auditivo, el kinestésico, el táctil, el grupal y el individual. Para calcular los resultados, las preguntas se tienen que agrupar de acuerdo a cada estilo de aprendizaje al que se refieren. Cada respuesta tiene un valor numérico original que va de 5 (Totalmente de acuerdo) a 1 (Totalmente en desacuerdo). Después de sumar los valores numéricos de cada uno de los estilos, el resultado de cada uno se multiplica por dos. Al terminar se contrastan los resultados con la escala que determina qué estilo tiene un mayor predominio, cuál tiene un predominio menor y aquel que resulta bajo.

Este instrumento tiene las siguientes ventajas:

- Mide los cuatro estilos de aprendizaje perceptivos (visual, auditivo, kinestésico y táctil) y dos estilos de aprendizaje sociológicos (grupal e individual)
- Puede ser fácilmente administrado y corregido para sondeos que exigen la aplicación a un gran número de personas.
- Ha demostrado validez y fiabilidad en investigaciones realizadas en diversos países.

Hay otra serie de tests que miden estos tipos de estilos VAK, así por ejemplo, el cuestionario **Barsh learning-style inventory** de Jeffrey Barsh, posee 24 ítems que deben ser evaluados en una escala tipo likert (0- casi nunca, 1- raramente, 2- a veces, 3- usualmente, 4- casi siempre). El sujeto o el encuestador suma la cantidad de puntos de cada ítem dirigido a cada estilo y así conoce el predominio de cada uno de ellos. Es fácil de suministrar ya que es corto y rápido para conocer los resultados.

Está el **Test de sistema de representacion favorito** que puede ser consultado en el sitio: <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/vak/vakest.htm>. A este test es fácil de acceder, está compuesto solo por 6 preguntas dentro de las cuales los sujetos tienen que seleccionar entre los incisos a, b, y c, y aparecen las claves para la evaluación de los estilos.

Para medir lateralidad Mariani L. (1996) probó y utilizó el **Cuestionario de Predominio Hemisférico-Cerebral** exitosamente en una investigación para identificar las

preferencias de estilos de aprendizaje en veinticinco grupos de diferentes escuelas preparatorias y otros más de escuelas de educación media en Italia.

El cuestionario lo conforman 15 enunciados con tres opciones distintas para completar cada uno de éstos (opciones a, b, c). Para efecto de determinar el predominio hemisférico-cerebral, el autor señala que sólo se debe calcular el número de las respuestas cuyas opciones hayan sido a ó b, respectivamente. No se deben tomar en cuenta las respuestas cuya opción seleccionada haya sido 'c', la cual no determina predominio de alguno de los hemisferios. Se debe poner un signo de menos (-) frente al puntaje obtenido de 'a' y un signo de más (+) frente al puntaje de 'b'. Después de hacer la suma de ambos puntajes y de comprobar el resultado con la tabla de predominio y puntajes del test se determina el predominio hemisférico-cerebral.

Ventajas de este instrumento:

- ◆ Facilidad de administración y corrección que ofrece para investigaciones que exigen la aplicación a un gran número de personas.
- ◆ Validez comprobada en varias investigaciones a través de los años.

Sobre la evaluación del predominio de los hemisferios cerebrales se han elaborado un sinnúmero de cuestionarios dentro de los que se cuentan:

- ◆ El de Torrance, Reynolds, Riegel y Ball (1977), citado por Alonso, C. (1993), elaboraron un cuestionario de elección múltiple y 36 ítems que llamaron ***Your Style of Learning and Thinking***, Cada ítem presenta alternativas basadas en las investigaciones sobre el funcionamiento de los hemisferios cerebrales y se clasifica el modo preferido de procesar la información, ya sea por el hemisferio derecho, el izquierdo o ambos.

- ◆ El Departamento de Psicología Educativa de la Universidad de Georgia quien publicó también un cuestionario de 40 ítems: ***Your Style of Learning and Thinking, From C***, basado en el de Torrance, para determinar la tendencia de cada persona en la utilización de los hemisferios cerebrales. (Alonso, C. 1993)

◆ El test ***Differential Hemispheric Activation Instrument*** de R. Zenhausern (1979) compuesto por 26 ítems que seleccionan la preferencia hemisférica cerebral, el hemisferio derecho (espacial / visual) y el hemisferio izquierdo (verbal).

◆ El test ***Brain-Dominance Inventory*** de autor desconocido, posee 39 ítems con tres incisos cada uno de los cuales los estudiantes deben seleccionar uno. La forma de evaluar viene explicada bien detallada, aunque es un poco compleja, puede ser entendible y es un cuestionario relativamente corto.

Schmeck (1977), analiza el aprendizaje del alumnado universitario desde la experimentación cuantitativa, centrada en las teorías y conceptos de la cognición y el procesamiento de la información. Para ello diseña un cuestionario para la evaluación de los estilos de aprendizaje denominada “Inventario de Procesos de Aprendizaje (Inventory of Learning Process – I.L.P.), esta escala está compuesta por cuatro subescalas, o estilos de aprendizaje:

I. *Escala de Procesamiento Profundo*, el sujeto que puntuaba alto en esta subescala, se considera un estudiante que conceptualiza, categoriza y evalúa de forma crítica la información.

II. *Escala de Estudio Metódico*, los sujetos que puntúan alto en esta escala se consideran; organizadores y planificadores del estudio.

III. *Escala de Retención de Hechos*, una alta puntuación aquí, muestra un alumno con un estilo marcado por su predisposición a procesar detalles y cuestiones específicas.

IV. *Escala de Procesamiento Elaborado*, la alta puntuación en esta escala significa que es un sujeto que procura personalizar la información, traduciéndola en sus propias palabras y experiencias y buscando aplicaciones prácticas. (En Olmedo, E. M., 2003, p.2)

El cuestionario, analiza las dimensiones del aprendizaje que reflejan las preferencias del estudiante por el procesamiento de la información.

No es posible mencionar toda la variedad de cuestionarios elaborados con este propósito, pero se hace necesario hacer mención del cuestionario CHAEA, el cual fue seleccionado para nuestro estudio y aplicado a nuestra muestra, a continuación profundizaremos sobre el mismo.

2.2.1.2.- El Cuestionario CHAEA

Muchas de las investigaciones actuales sobre este campo tienen sus orígenes en el modelo de Kolb.

El modelo de estilos de aprendizaje propuesto por Kolb presume que para adquirir conocimientos debemos procesar la información. Kolb dice que, por un lado, podemos partir:

- a) de una experiencia directa y concreta: alumno activo.*
- b) o bien de una experiencia abstracta, que es la que tenemos cuando leemos acerca de algo o cuando alguien nos lo cuenta: alumno teórico.*

Las experiencias que tengamos, concretas o abstractas, se transforman en conocimiento cuando las elaboramos de alguna de estas dos formas:

- a) reflexionando y pensando sobre ellas: alumno reflexivo.*
- b) experimentando de forma activa con la información recibida: alumno pragmático. (Cazau, P., 2003b, p.2)*

Así Honey, Munford, Alonso y otros han desarrollado estudios muy interesantes basados en este modelo. Nuestro trabajo está sustentado en la clasificación sugerida por Kolb y desarrollada por Honey-Alonso (2000).

En la mayor parte de los estudios realizados se determinan pares opuestos de estilos de aprendizaje que están muy relacionados con elementos del nivel perceptivo y sensorial, otros con el nivel representativo, algunos con el nivel de razonamiento, estos últimos estilos escogidos por Honey-Alonso en su cuestionario CHAEA incluyen todos los elementos del conocimiento ya que para obtener una experiencia tanto concreta como

abstracta y llegar a su reflexión o procesamiento debemos partir de los órganos de los sentidos .que son los que nos permiten captar la información del medio.

Es por tal motivo que nosotros decidimos optar por los estilos asumidos por C. Alonso, Honey y D. C. Gallegos (2000) en su cuestionario CHAEA, ya que nos parece más adecuado a nuestros propósitos, partiendo del concepto de estilo como condición cognitiva-afectiva que determina las estrategias de aprendizaje.

El conocimiento de estos estilos de aprendizaje ayuda a los estudiantes a conocer sus debilidades y fortalezas a diferentes niveles de procesamiento y comprensión de los fenómenos de la realidad. Sobre los estilos del CHAEA profundizaremos en el próximo acápite. Abordaremos en él las posibles relaciones entre estos y aspectos esenciales de la categoría pensamiento para argumentar nuestra selección. Sobre el cuestionario de evaluación de estos estilos profundizaremos en próximos capítulos.

2.2.1.2.1-- Los estilos de aprendizaje del CHAEA y su interrelación con la actividad cognoscitiva.

El conocimiento del sujeto constituye una premisa para desarrollar habilidades. Dentro de su conocimiento incluimos el conocimiento específico, los conocimientos generales, el conocimiento lingüístico, el cual juega un papel primordial en la actividad cognoscitiva, y el conocimiento de las estrategias procedimentales, o sea el sistema operacional que posee el sujeto para asimilar la actividad el cual depende en gran medida del universo cultural del aprendiz.

Las habilidades *“constituyen el dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permiten una regulación racional de la actividad con ayuda de los conocimientos y hábitos que el sujeto posee”* (Brito, 1987. p.90) estas son el resultado de la sistematización de las acciones subordinadas a un fin consciente, y son una forma de asimilación de la actividad, o sea, significan *saber hacer*.

Teniendo en cuenta la estrecha relación entre el conocimiento del estudiante y los recursos o medios como condición o premisa necesarias para la ejecución de la habilidad partimos para situar en este campo los estilos de aprendizaje, ya que la actividad cognoscitiva está sujeta a las formas personales de interactuar caracterizadas por el predominio o tendencias del sujeto hacia determinados procesos mentales ya sea el análisis, o la síntesis, la comparación o abstracción, o generalización, el tipo de imaginación o memoria, los sistemas fisiológicos más dominantes en él para percibir y las cualidades del pensamiento que también varían en cada individuo.

Las condiciones presuponen actitud en la medida en que en la actitud intervienen una serie de variables afectivas que modelan, matizan y sustentan nuestra interacción con los objetos de la realidad y caracterizan nuestra individualidad y nuestro estilo de vida (relación entre los planos externos e internos). Por lo que los estilos desarrollados en el CHAEA pueden identificarse dentro de los estilos afectivos. El hecho de que las estrategias entren dentro de los aspectos aptitudinales y que los estilos condicionen las mismas y la posibilidad de una intervención pedagógica que perfeccione los modos de actuación hacia una constante transformación nos confirma que el desarrollo integral del individuo y su formación es un fenómeno singular y universal, individual y social.

Dentro de los estilos asumidos en nuestra investigación están como ya hemos hecho referencia los estilos: *reflexivo*, *activo*, *pragmático*, *teórico*, los cuales se caracterizan por:

- **EL ESTILO ACTIVO**

Los sujetos con predominio en este estilo reaccionan espontáneamente ante diferentes situaciones sin pensar en las consecuencias porque suelen ser entusiastas ante lo nuevo y tienden a actuar primero y pensar después, son impulsivos, se involucran totalmente y sin prejuicios en las nuevas experiencias, se dejan llevar muchas veces por la intuición, no creen en los formalismos, necesitan poner los pies sobre la tierra, estar al tanto de lo que sucede a su alrededor, son originales y creativos aunque no siempre prácticos, les gusta hacer cosas nuevas, trabajos que los motiven y mantengan ocupados,

lleen sus días de actividades y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanzan a la siguiente, les aburre ocuparse de planes a largo plazo y consolidar los proyectos, les gusta trabajar rodeados de gente, pero siendo el centro de las actividades son sinceros, les gusta relacionarse con personas divertidas y espontáneas, no soportan la previsión, ni los detalles, tienden a simpatizar con personas semejantes a ellos y prefieren hablar y no escuchar, actuar y no observar, dirigir y buscar nuevas experiencias. Son imprevisibles. Disfrutan el momento presente y se dejan llevar por los acontecimientos.

La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es Cómo?

Los activos aprenden mejor:

- *Cuando se lanzan a una actividad que les presente un desafío.*
- *Cuando realizan actividades cortas e de resultado inmediato.*
- *Cuando hay emoción, drama y crisis.*

Les cuesta más trabajo aprender:

- *Cuando tienen que adoptar un papel pasivo.*
- *Cuando tienen que asimilar, analizar e interpretar datos.*
- *Cuando tienen que trabajar solos. (Baus, 2003. p.6)*

Alonso C, Domingo J, Honey P (1994) profundizan en las facilidades y obstáculos de cada estilo durante el proceso de enseñanza. Ellos creen que los alumnos con preferencia en el estilo activo:

Aprenden mejor cuando pueden:

- 1) Intentar nuevas experiencias y oportunidades.
- 2) Competir en equipo.
- 3) Generar ideas sin limitaciones formales.
- 4) Resolver problemas.
- 5) Cambiar y variar las cosas.
- 6) Abordar quehaceres múltiples.
- 7) Dramatizar. Representar roles.

- 8) Poder realizar variedad de actividades diversas.
- 9) Vivir situaciones de interés, de crisis.
- 10) Acaparar la atención.
- 11) Dirigir debates, reuniones.
- 12) Hacer presentaciones.
- 13) Intervenir activamente.
- 14) Arriesgarse.
- 15) Sentirse ante un reto con recursos inadecuados y situaciones adversas.
- 16) Realizar ejercicios actuales.
- 17) Resolver problemas como parte de un equipo.
- 18) Aprender algo nuevo que no sabía o que no podía hacer antes.
- 19) Encontrar problemas o dificultades exigentes.
- 20) Intentar algo diferente, dejarse ir.
- 21) Encontrar personas de mentalidad semejante con las que pueda dialogar.
- 22) No tener que escuchar sentado una hora seguida.

El aprendizaje les es más difícil cuando tienen que:

- 1) Exponer temas muy teóricos: explicar causas, antecedentes, etc.
- 2) Asimilar, analizar e interpretar muchos datos que no están claros.
- 3) Prestar atención a los detalles o hacer trabajos que exijan detallismo.
- 4) Trabajar solos, leer, escribir o pensar solo.
- 5) Evaluar de antemano lo que va a aprender.
- 6) Ponderar lo ya realizado o aprendido.
- 7) Repetir la misma actividad.
- 8) Estar pasivo: oír conferencias, exposiciones de cómo deben hacerse las cosas,
etc.
- 9) Sufrir la implantación y consolidación de experiencias a largo plazo.
- 10) Tener que seguir instrucciones precisas con poco margen de maniobra.
- 11) No poder participar. Tener que mantenerse a distancia.
- 12) Asimilar, analizar e interpretar gran cantidad de datos sin coherencia.
- 13) Hacer un trabajo concienzudo.

Las preguntas claves de reflexión para los activos son:

- 1) ¿Aprenderé algo nuevo, algo que no sabía o no podía hacer antes?
- 2) ¿Habrá amplia variedad de actividades? No quiero tener que escuchar mucho tiempo sentado sin hacer nada.
- 3) ¿Se aceptará que intente algo nuevo, que cometa errores, que me divierta?
- 4) ¿Encontraré algunos problemas y dificultades para sean un reto para mí?
- 5) ¿Habrá otras personas de mentalidad similar a la mía con las que pueda dialogar?

(Referenciado en Cazau, P. 2003b)

- **EL ESTILO REFLEXIVO**

Los alumnos reflexivos tienden a adoptar la postura de un observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas. Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión. Para ellos lo más importante es esa recogida de datos y su análisis concienzudo, así que procuran posponer las conclusiones todos lo que pueden. Son precavidos y analizan todas las implicaciones de cualquier acción antes de ponerse en movimiento. En las reuniones observan y escuchan antes de hablar, procurando pasar desapercibidos. Disfrutan de su trabajo, lo realizan a conciencia, escuchan mucho y hablan poco, analizan los problemas y fenómenos, identifican ventajas e inconvenientes, extraen conclusiones después de un análisis riguroso, comparan, valoran varias fuentes, analizan desde varias perspectivas, son pasivos, observadores, lentos, se toman su tiempo para el análisis, no se dejan llevar por la intuición, son objetivos pero perfeccionistas, analizan diferentes alternativas y solo después toman una decisión, les gusta saber lo que los demás piensan, por eso prefieren escuchar varias opiniones primero antes de dar la suya.

La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es Por qué?

Los alumnos reflexivos aprenden mejor:

- *Cuando pueden adoptar la postura del observador.*
- *Cuando pueden ofrecer observaciones y analizar la situación.*
- *Cuando pueden pensar antes de actuar.*

Les cuesta más aprender:

- *Cuando se les fuerza a convertirse en el centro de la atención.*
- *Cuando se les apresura de una actividad a otra.*
- *Cuando tienen que actuar sin poder planificar previamente.* (Baus, 2003.

p.7)

Estos estudiantes según Alonso C. y Honey (1994) **aprenden mejor cuando pueden:**

- 1) Observar. Distanciarse de los acontecimientos.
- 2) Reflexionar sobre actividades.
- 3) Intercambiar opiniones con otros con previo acuerdo.
- 4) Decidir a un ritmo propio. Trabajar sin presiones ni plazos.
- 5) Revisar lo aprendido.
- 6) Investigar con detenimiento.
- 7) Reunir información.
- 8) Sondear para llegar al fondo de las cuestiones.
- 9) Pensar antes de actuar.
- 10) Asimilar antes de comentar.
- 11) Escuchar, incluso las opiniones más diversas.
- 12) Hacer análisis detallados.
- 13) Ver con atención un film sobre un tema.
- 14) Observar a un grupo mientras trabaja.

El aprendizaje será más difícil para los estudiantes con preferencia en este estilo cuando tengan que:

- 1) Ocupar el primer plano. Actuar de líder.
- 2) Presidir reuniones o debates.
- 3) Dramatizar ante otras personas. Representar algún rol.
- 4) Participar en actividades no planificadas.
- 5) Hacer algo sin previo aviso. Exponer ideas espontáneamente.
- 6) No tener datos suficientes para sacar una conclusión.
- 7) Estar presionado por el tiempo.

- 8) Verse obligado a pasar rápidamente de una actividad a otra.
- 9) Hacer un trabajo superficialmente.

Preguntas claves para los reflexivos

- 1) ¿Tendré tiempo suficiente para analizar, asimilar, y preparar?
 - 2) ¿Habrá oportunidades y facilidad para reunir la información pertinente?
 - 3) ¿Podré oír los puntos de vista de otras personas, preferiblemente de opiniones diferentes?
 - 4) ¿Me verá sometido a presión para actuar improvisadamente?
- (Referenciado en Cazau, P. 2003b)

- **ESTILO TEÓRICO**

Los alumnos teóricos adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente. Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar la información y su sistema de valores premia la lógica y la racionalidad. Se sienten incómodos con los juicios subjetivos, las técnicas de pensamiento lateral y las actividades faltas de lógica clara. Saben comparar, diferenciar y valorar, son metódicos, siguen un orden lógico en los procesos de la actividad, necesitan conocer con quien se relacionan, la esencia de los fenómenos que los rodean, prefieren a los reflexivos antes que a los activos, les gustan las cosas ordenadas, son cuidadosos a la hora de responder o expresarse, siendo sinceros y transparentes pero medidos en sus juicios, se mantienen alejados e indiferentes, son creativos e innovadores, demasiados serios en su trabajo, discriminativos y perfeccionistas, por ello detectan las inconsistencias en las argumentaciones de sus compañeros, les gusta escuchar cosas que tengan lógica, con sentido y bien razonadas, emiten juicios, extraen sus propias conclusiones, son objetivos y desapasionados.

La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es Qué?

Los alumnos teóricos aprenden mejor:

- *A partir de modelos, teorías, sistemas*

- *Con ideas y conceptos que presenten un desafío.*
- *Cuando tienen oportunidad de preguntar e indagar.*

Les cuesta más aprender:

- *Con actividades que impliquen ambigüedad e incertidumbre.*
- *En situaciones que enfatizan las emociones y los sentimientos.*
- *Cuando tienen que actuar sin un fundamento teórico.* (Baus, 2003. p.7)

Según Alonso C. y Honey (1994) **aprenden mejor los que tienen preferencia por el estilo teórico cuando pueden:**

1) Sentirse en situaciones estructuradas y con una finalidad clara.
 2) Inscribir todos los datos en un sistema, modelo, concepto o teoría.
 3) Tener tiempo para explorar metódicamente las relaciones entre ideas y situaciones.

- 4) Tener la posibilidad de cuestionar.
- 5) Participar en una sesión de preguntas y respuestas.
- 6) Poner a prueba métodos y lógica que sean la base de algo.
- 7) Sentirse intelectualmente presionado.
- 8) Participar en situaciones complejas.
- 9) Analizar y luego generalizar las razones de algo bipolar, dual.
- 10) Llegar a entender acontecimientos complicados.
- 11) Recibir ideas interesantes, aunque no sean pertinentes en lo inmediato.
- 12) Leer u oír hablar sobre ideas que insisten en la racionalidad y la lógica.
- 13) Tener que analizar una situación completa.
- 14) Enseñar a personas exigentes que hacen preguntas interesantes.
- 15) Encontrar ideas complejas capaces de enriquecerle.
- 16) Estar con personas de igual nivel conceptual.

El aprendizaje es más difícil para los teóricos cuando tienen que:

1) Estar obligado a hacer algo sin un contexto o finalidad clara.
 2) Tener que participar en situaciones donde predominan emociones y sentimientos.

- 3) Participar de actividades no estructuradas, ambiguas o de fines inciertos.
- 4) Participar en problemas abiertos.
- 5) Tener que actuar o decidir sin una base de principios, políticas o estructura.
- 6) Verse ante la confusión de métodos o técnicas alternativos contradictorios sin poder explorarlos en profundidad, por improvisación.
- 7) Dudar si el tema es metodológicamente sólido.
- 8) Considerar que el tema es trivial, poco profundo o superficial.
- 9) Sentirse desconectado de los demás participantes porque tienen estilos diferentes (activos, por ejemplo), o por percibirlos intelectualmente inferiores.

Preguntas claves de reflexión para los teóricos

- 1) ¿Habrá muchas oportunidades de preguntar?
 - 2) ¿Los objetivos y las actividades del programa revelan una estructura y finalidad clara?
 - 3) ¿Encontraré ideas complejas capaces de enriquecerme?
 - 4) ¿Son sólidos y valiosos los conocimientos y métodos que van a utilizarse?
 - 5) ¿El nivel del grupo será similar al mío?
- (Referenciado en Cazau, P. 2003b)

- **ESTILO PRAGMÁTICO**

Son sinceros, francos, espontáneos, prácticos, les gusta experimentar, ir al grano, a la esencia de las cosas y fenómenos, les disgustan las divagaciones la irrelevancia e incoherencia, son realistas y apoyan y defienden sus criterios, son creativos, innovadores, utilizan la imaginación creadora y ayudan a mantener la objetividad en las discusiones y solución de problemas, son capaces, constantes y muy directos en sus juicios, al punto que puede ser malinterpretada su actitud. A los alumnos pragmáticos les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. Les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente, les aburren e impacientan las largas discusiones. Son básicamente gente práctica, apegada a la realidad, a la que le gusta tomar decisiones y resolver problemas. Los problemas son un desafío y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas.

La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es Qué pasaría si...?

Los alumnos pragmáticos aprenden mejor:

- *Con actividades que relacionen la teoría y la práctica.*
- *Cuando ven a los demás hacer algo.*
- *Cuando tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo que han aprendido.*

Les cuesta más aprender:

- *Cuando lo que aprenden no se relacionan con sus necesidades inmediatas.*
- *Con aquellas actividades que no tienen una finalidad aparente.*
- *Cuando lo que hacen no está relacionado con la 'realidad'. (Baus, 2003. p.8)*

Para Alonso C. y honey (1994) los sujetos con **preferencia por el estilo pragmático aprenden mejor cuando pueden:**

- 1) Aprender técnicas para hacer las cosas con ventajas prácticas evidentes.
- 2) Estar expuesto ante un modelo al que puede emular.
- 3) Adquirir técnicas inmediatamente aplicables en su trabajo.
- 4) Tener oportunidad inmediata de aplicar lo aprendido, de experimentar.
- 5) Elaborar planes de acción con un resultado evidente.
- 6) Dar indicaciones, sugerir atajos.
- 7) Poder experimentar con técnicas con asesoramiento de retorno de alguien experto.
- 8) Ver que hay nexo evidente entre el tema y un problema u oportunidad para aplicarlo.
- 9) Ver la demostración de un tema de alguien con historial reconocido.
- 10) Percibir muchos ejemplos y anécdotas.
- 11) Visionar films que muestran como se hacen las cosas.
- 12) Concentrarse en cuestiones prácticas.
- 13) Comprobar la validez inmediata del aprendizaje.
- 14) Vivir una buena simulación, problemas reales.
- 15) Recibir muchas indicaciones prácticas y técnicas.

El aprendizaje será más difícil para los pragmáticos cuando tengan que:

- 1) Percatarse que el aprendizaje no tiene relación con una necesidad inmediata.
- 2) Percibir que tal aprendizaje no tiene importancia inmediata o beneficio práctico.
- 3) Aprender lo que está distante de la realidad.
- 4) Aprender teorías y principios generales.
- 5) Trabajar sin instrucciones claras sobre como hacerlo.
- 6) Considerar que las personas no avanzan con suficiente rapidez.
- 7) Comprobar que hay obstáculos burocráticos o personales para impedir la aplicación.
- 8) Cerciorarse que no hay recompensa evidente por la actividad de aprender.

Preguntas claves de reflexión para los pragmáticos

- 1) ¿Habrá posibilidades de practicar y experimentar?
 - 2) ¿Habrá suficientes indicaciones prácticas y concretas?
 - 3) ¿Se abordarán problemas reales y me ayudarán a resolver los míos?
- (Referenciado en Cazau, P. 2003b)

Estos estilos, conceptualizados por P. Honey y A. Mumford, fueron modificados por **Catalina Alonso**, con características que determinan con claridad el campo de destrezas de cada uno de ellos. Según las investigaciones de Catalina Alonso, las características de los estilos no se presentan en el mismo orden de significancia, por lo que se propuso dos niveles. El primero corresponde a las cinco características más significativas obtenidas como resultado de los análisis factoriales y de componentes principales, denominadas características principales y el resto aparece con el nombre de otras características. (Referenciados en Baus, T., 2003)

1) Estilo Activo:

Principales características: Animador, Improvisador, Descubridor, Arriesgado, Espontáneo.

Otras características: Creativo, Novedoso, Aventurero, Renovador, inventor, Vital, vividor de la experiencia, Generador de ideas, Lanzado, Protagonista, Chocante,

Innovador, Conversador, Líder, Voluntarioso, Divertido, Participativo, Competitivo, Deseoso de aprender, Solucionador de problemas, Cambiante.

2) Estilo Reflexivo:

Principales Características: Ponderado, Concienzudo, Receptivo, Analítico, Exhaustivo.

Otras características: Observador, Recopilador, Paciente, Cuidadoso., Detallista, Elaborador de argumentos, Previsor de alternativas, Estudioso de comportamientos, Registrador de datos, Investigador, Asimilador, Escritor de informes y/o declaraciones, Lento, Distante, Prudente, Inquisidor, Sondeador.

3) Estilo Teórico:

Principales Características: Metódico, Lógico, Objetivo, Crítico, Estructurado.

Otras características: Disciplinado, Planificado, Sistemático, Ordenado, Sintético, Razonador, Pensador, Relacionador, Perfeccionista, Generalizador, Buscador de hipótesis, Buscador de modelos, Buscador de preguntas, Buscador de supuestos subyacentes, Buscador de conceptos, Buscador de finalidad clara, Buscador de racionalidad, Buscador de "por qué", Buscador de sistemas de valores, de criterios, Inventor de procedimientos, Explorador

4) Estilo Pragmático:

Principales características: Experimentador, Práctico, Directo, Eficaz, Realista

Otras características: Técnico, Útil, Rápido, Decidido, Planificador, Positivo, Concreto, Objetivo, Claro, Seguro de sí, Organizador, Actual, Solucionador de problemas, Aplicador de lo aprendido, Planificador de acciones. (Baus, 2003. pp. 8-9)

Como podemos percatarnos en estos estilos los procesos y las formas lógicas del pensamiento juegan un papel primordial como también lo juega la dimensión afectiva, esferas que están muy fusionadas, son configuraciones psicológicas de la personalidad que se ponen de manifiesto en la actividad cognoscitiva.

En el estilo teórico los sujetos poseen un alto predominio hacia los procesos de análisis, síntesis, abstracción; en el pensamiento lógico por los conceptos, juicios y las conclusiones; en la solución de problemas tienen predominio por la imaginación creadora, y dentro de las cualidades que más se destaca su pensamiento es por la flexibilidad, independencia, profundidad y amplitud. Los alumnos con alta tendencia hacia este estilo tienen mucha más facilidades para el desarrollo de las destrezas en el proceso de lectura, las estrategias que se despliegan durante este proceso tienden a seguir estos procedimientos de análisis-síntesis, etc.

En el estilo reflexivo predomina más el análisis que la síntesis, la comparación, la emisión de juicios y de conclusiones prevaleciendo la conclusión deductiva; en la solución de problemas muestran mayor predominio las cualidades de profundidad, la amplitud, y la consecutividad. Estos alumnos pueden desarrollar fácilmente destrezas en la lectura, pues este proceso receptivo, aunque interactivo porque significa construir significados, provoca la reflexión. Los alumnos tienden a utilizar estrategias de análisis, comparación, inferencias, emisión de juicios y criterios.

En el pragmático tiende hacia la síntesis, la generalización; en la solución de problemas; desarrollan una imaginación creadora, dentro de las cualidades de su pensamiento más significativas están la consecutividad, flexibilidad, e independencia. Desarrollan destrezas en la lectura de reconocimiento y global, aunque no siempre de aquellas actividades que requieran de un estudio minucioso, aunque tienen capacidades para adaptar sus estrategias, pueden tener éxito en la aplicación de la información a contextos de la realidad.

En los alumnos activos predominan los procesos de síntesis, y generalización, extraen conclusiones con facilidad dejándose llevar por la intuición sin establecer las relaciones entre los fenómenos u objetos, en la solución de problemas predomina la imaginación activa, dentro de las cualidades de su pensamiento se destacan la rapidez y la flexibilidad. Estos alumnos por sus características de espontaneidad e impulsividad tienden a tener menos éxitos en el proceso de lectura.

Alonso C. y Honey (1994) han llegado mucho más lejos en sus investigaciones sobre estos estilos. Ellos han definido una serie de elementos a los que pueden temerle estos tipos de estudiantes y que pueden frenar el éxito en el proceso de aprendizaje, así por ejemplo, para los sujetos **activos** los **bloqueos más frecuentes que impiden su desarrollo son:**

- 1) Miedo al fracaso o a cometer errores.
- 2) Miedo al ridículo.
- 3) Ansiedad ante cosas nuevas o no familiares.
- 4) Fuerte deseo de pensar detenidamente las cosas con anterioridad.
- 5) Falta de confianza en sí mismo.
- 6) Tomar la vida muy concienzudamente.

En el caso de los bloqueos más frecuentes que impiden el desarrollo el estilo reflexivo están:

- 1) No tener tiempo suficiente para planificar y pensar.
- 2) Preferir el cambiar rápidamente de una actividad a otra.
- 3) Estar impaciente por comenzar la acción.
- 4) Tener resistencia a escuchar cuidadosamente.
- 5) Tener resistencia a presentar las cosas por escrito.

Para aquellos que tienen preferencias en el estilo teórico los bloqueos más frecuentes que impiden su desarrollo son:

- 1) Dejarse llevar por las primeras impresiones.
- 2) Preferir la intuición y la subjetividad.
- 3) Desagrado ante enfoques estructurados y organizados.
- 4) Preferencia por la espontaneidad y el riesgo.

Los bloqueos más frecuentes que impiden el desarrollo el estilo pragmático son:

- 1) Interés por la solución perfecta antes que por la práctica.
- 2) Considerar las técnicas útiles como simplificaciones exageradas.
- 3) Dejar siempre los temas abiertos y no comprometerse en acciones específicas.
- 4) Creer que las ideas de los demás no funcionan si se aplican a su situación.

5) Disfrutar con temas marginales o perderse en ellos

Reiteramos que el problema no se disipa solo con establecer los estilos de cada estudiante, determinar sus debilidades o fortalezas y proyectar estrategias según estos para el proceso de enseñanza aprendizaje. Se hace necesario además adiestrarlos en estrategias idóneas para desarrollar otros estilos de poca preferencia que lo ayuden a aprender con efectividad. Los estudios de Alonso C. y Honey (1994) también tienen en cuenta este aspecto por lo que sugieren una serie de actividades para mejorar cada estilo

Estilo activo

1) Hacer algo nuevo al menos una vez por semana (llevar algo llamativo al lugar de estudio; leer un periódico con opiniones contrarias a las suyas; cambiar los muebles de sitio).

2) Practicar la iniciación de conversaciones con extraños (en grandes reuniones forzarse a iniciar y sostener conversaciones con todos los presentes, si es posible; en el tiempo libre intentar dialogar con desconocidos o convencerles de nuestras ideas).

3) Deliberadamente fragmentar el día cambiando actividades cada media hora (hacer el cambio lo más diversos posible; después de una actividad cerebral hacer una tarea rutinaria o mecánica).

4) Forzarse a uno mismo a ocupar el primer plano (presentarse como voluntario para hablar, presidir reuniones; en una reunión, someterse a sí mismo a la prueba de hacer aportación sustancial en los diez primeros minutos).

Estilo reflexivo

1) Practicar la observación. Estudiar el comportamiento de las personas (anotar quien habla más, quien interrumpe, con qué frecuencia resume el profesor, etc.; estudiar el comportamiento no verbal, cuando las personas miran el reloj, cruzan los brazos, muerden el lápiz, etc.).

2) Llevar un diario personal. Reflexionar sobre los acontecimientos del día y ver si se pueden obtener conclusiones de ellos.

3) Practicar la revisión después de una reunión o acontecimiento (reparar la secuencia de los acontecimientos, lo que fue bien, lo que se podría mejorar; registrar en

cinta un diálogo y reproducirlo al menos dos veces; listar lecciones aprendidas de esa forma).

4) Investigar algo que exija una difícil recogida de datos de diferentes fuentes. Pasar varias horas en la biblioteca consultando ficheros.

5) Practicar la manera de escribir con sumo cuidado (escribir ensayos sobre distintos temas; escribir un artículo o informe sobre algo).

6) Guardar lo ya escrito durante una semana y luego forzarse a volver para mejorarlo.

7) Tomar un asunto controvertido y elaborar argumentos equilibrados desde dos puntos de vista. Hacer listas a favor y en contra de un determinado curso, diálogo, tema de conversación, etc.

8) Prevenir las personas deseosas de lanzarse a la acción, para que consideren alternativas y prevean las consecuencias.

Estilo teórico

1) Leer algo denso que estimule el pensamiento durante 30 minutos diarios. Luego intentar resumir lo leído en palabras propias.

2) Practicar la detección de incoherencias o puntos débiles en argumentos de otros, en informes, etc. Tomar dos periódicos de ideología distinta y hacer regularmente un análisis comparativo de sus diferencias.

3) Tomar una situación compleja y analizarla para señalar porqué se realizó de esa forma, lo que pudo haberse hecho distinto y en qué momento (situaciones históricas o de la vida cotidiana; análisis de cómo se utilizó el propio tiempo; análisis de todas las personas con las que interactúa durante un día).

4) Resumir teorías, hipótesis y explicaciones de acontecimientos dadas por otras personas (ecología, sociología, ciencias naturales, conducta humana, etc., un tema con muchas contradicciones). Tratar de comprender y ver si se pueden agrupar las teorías similares.

5) Practicar la estructuración de situaciones de manera que sean ordenadas (estructurar el horario, las tareas, las sesiones, una reunión; establecer una finalidad clara; planificar el comienzo).

6) Inventar procedimientos para resolver problemas.

7) Practicar la manera de hacer preguntas exigentes que vayan al fondo de la cuestión, que estén encaminadas a averiguar por qué ha ocurrido algo. Rechazar respuestas vagas y faltas de concreción.

Los estilos que despliega el alumno condicionan las estrategias que utiliza ante determinadas acciones o procesos mentales que demanda una tarea, por eso es necesario que conozca varios estilos y que sepa usarlos en actividades formativas tanto en docentes como extradocentes, que conozca cómo adaptarlos a nuevas situaciones y procesos externos, cómo manejarlos en su actuación, evaluarse a sí mismo y establecer con cuáles consigue mejores resultados, para lograr una sinergia que le permita desarrollar destrezas y las competencias necesarias a través de la sistematización.

En el próximo acápite haremos referencia a diferentes experiencias y estudios realizados en relación con el aprendizaje de lenguas.

3.- Influencia de los estilos en el aprendizaje de una lengua extranjera

Desde los años 80 el tema del predominio de los estilos de aprendizaje se ha convertido en un contenido de indagación muy importante dentro de campos como la adquisición y la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Los estilos de aprendizaje han estado muy relacionados con las habilidades de la lengua y la comprensión de la lectura, la mayor parte de estos se ha estudiado a partir de este proceso, porque además de activo y complejo, es un proceso bastante completo, hay elementos comunes en él y en el aprendizaje que le permiten al estudiante adquirir conocimientos, lo que significa ampliar su universo cultural y desarrollar competencias comunicativas, intelectuales, investigativas y profesionales.

El enfoque histórico- cultural asumido como base epistemológica en nuestra tesis nos permite superar la visión cognitivista que caracteriza el estudio y abordaje de los estilos de aprendizaje, al partir de:

- La naturaleza socio-histórica de la subjetividad humana.

- La dialéctica entre lo biológico y lo social, entre lo interno y lo externo, entre lo potencial y lo real en la determinación y el desarrollo de lo psíquico.
- La idea de que todo lo psicológico, en particular, el proceso de aprendizaje, está mediado por la actividad y la interacción humana.
- La unidad de lo afectivo y lo cognitivo en el reflejo y regulación psicológica del comportamiento.

De aquí que los estilos como características individuales que condicionan las diferentes situaciones de aprendizaje deben ser tratados desde las unidades dialécticas mencionadas.

El aprendizaje no es solo un proceso de realización individual, sino una actividad de naturaleza social, una actividad de reproducción y producción del conocimiento mediante la asimilación de los modos sociales de actividad y de interacción en los primeros años de vida, y más tarde en la escuela, los fundamentos del conocimiento científico, bajo condiciones de orientación e interacción social.

Por otra parte, la **personalidad** no es concebida como simple dimensión de las diferencias individuales sino como el sistema o todo integrador y autorregulador de los elementos cognitivos y afectivos que operan en el sujeto y además como configuración única e irrepetible de la persona (Fariñas G., 1995). Dentro de esta concepción de personalidad es posible y factible de esta forma ubicar el estilo de aprendizaje como expresión de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, de su singularidad e irrepetibilidad.

Muchas han sido las investigaciones realizadas en el campo de los estilos en la esfera del aprendizaje de la lengua. Cada estudioso del tema lo conceptualiza desde sus propias concepciones pedagógicas.

Investigaciones recientes sobre estudios de estilos de aprendizaje han demostrado que en Europa, por ejemplo, hay cierta preferencia por el trabajo individual, mientras que en los países asiáticos las preferencias tienden al trabajo en grupo.

Las investigaciones en los estilos afectivos han observado que algunos estudiantes obedecen simplemente las instrucciones del maestro, otros van más allá, los precavidos actúan cuando han reflexionado y se sienten seguro para participar, los impulsivos no se preocupan por la perfección, se sienten más relajados y expresan sus ideas en voz alta.

Gran parte de los estudios realizados han estado dirigido al conocimiento del predominio de determinados estilos en una población u otra, otra gran parte se han dirigido a los aspectos metodológicos del tratamiento de los estilos en general de determinados estilos en particular.

Muchos de estos estudios se han realizado en diferentes contextos socioculturales, así por ejemplo, en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se realizó un estudio a estudiantes y docentes en las clases de inglés en las cuatro habilidades sobre los estilos de aprendizaje cognoscitivos, sensoriales y afectivos predominantes. Se seleccionaron instrumentos para medir dentro de los estilos cognoscitivos *la dependencia e independencia de campo*, de los sensoriales los llamados VAK y los del *hemisferio derecho e izquierdo*. Los resultados fueron los siguientes:

En cuanto a la dependencia (*DC*)/independencia de campo (*IC*) el estudio realizado en el CELE de la UNAM reveló que:

- ◆ Estudiantes entre 33 y 40 años de edad pueden tener un mayor predominio de la *DC*; sin embargo los estudiantes mayores de 41 años muestran un mayor predominio de la *IC*.
- ◆ A más alto nivel de escolaridad (doctorado) mayor predominio de la *DC* y pueden mostrar un mayor predominio de la *IC* si son estudiantes de licenciatura.
- ◆ Los estudiantes del área de Ciencias Sociales, Económico-Administrativas o Humanidades Clásicas muestran un mayor predominio de la *DC* mientras que los estudiantes de las áreas Físico-Matemáticos o Químico-Biológicas pueden mostrar un mayor predominio de la *IC*.

En cuanto al predominio de estilos sensoriales

- Entre 17 y 32 años de edad en ambos sexos muestran un mayor predominio del estilo *cinestético* si pertenecen a licenciatura o maestría y si pertenecen a las áreas Económico-Administrativas, Físico-Matemáticas, Humanidades Clásicas y Ciencias Químico-Biológicas.
- Entre 41 y 48 años de edad o estudian un doctorado presentan mayor predominio del estilo *grupal*.
- Si estudian una maestría o si pertenecen a las áreas de Bellas Artes o Ciencias Sociales tienen un mayor predominio del estilo *táctil*.
- Entre 33 y 40 años de edad pueden mostrar un mayor predominio del estilo *visual*.
- los estudiantes muestran un bajo predominio por el estilo de aprendizaje *individual* en todos los casos, a excepción de los estudiantes del área de ciencias Químico-Biológicas.

-

En cuanto al predominio hemisférico-cerebral

- entre los 33 a los 40 años de edad pueden presentar *bilateralidad* (utilización de ambos hemisferios cerebrales).
- Presentan un mayor predominio del *hemisferio derecho* del cerebro si son mayores de 41 años, si son del género masculino, si tienen un alto nivel de escolaridad (doctorado) o si pertenecen al área de Bellas Artes.
- Entre 17 a 24 años de edad pueden mostrar un mayor predominio del *hemisferio izquierdo* del cerebro, si son del género femenino, si son estudiantes de licenciatura o si pertenecen a las áreas Económico-Administrativas, Físico-Matemáticas o Químico-Biológicas.

(Referenciado en Hernández Ruiz, L., 2004)

Estos estudios realizados en un contexto particular no podemos decir que pueden ser generalizados a otras poblaciones, sin embargo, podemos tomar como referencia el hecho que la muestra fue suficientemente grande y que a pesar de las características personales de los estilos de aprendizaje existe una tendencia hacia preferencias determinadas que si pueden ser generalizadas a la población donde se suministraron los instrumentos. Ya que si la personalidad de cada sujeto tiene carácter singular, también lo tiene particular y general, por lo que visto desde un colectivo o grupo social, las características que se repiten en la población pasan a conformar características de identidad de esa población que convive en un ambiente social determinado.

Nos gustaría, además, dirigir nuestra atención a determinados estudios con un corte más didáctico. Se pueden mencionar, por ejemplo, algunas de las recomendaciones prácticas registradas por Oxford, et al. (1992), como resultados de sus investigaciones en este campo, dirigidas al tratamiento de diferentes estilos de aprendizaje en la clase de inglés como lengua extranjera. Éstas son:

- Determinar los estilos de aprendizaje del profesor y de los estudiantes.
- Alternar los estilos de enseñanza, de modo que se produzca una adaptación de estilo profesor-alumno y alumno-profesor a través de una gran gama de actividades.
 - Organizar actividades en equipo. De vez en cuando, el profesor puede organizar los equipos de acuerdo con los estilos de aprendizaje comunes, también puede formar grupos con estilos de aprendizaje diferentes para aumentar la eficiencia y generar mayor flexibilidad de estilos y comportamientos.
 - Incluir enfoques y actividades para los diferentes estilos de aprendizaje en el plan de clase. Cabe recordar que el profesor debe actuar como facilitador, promoviendo el fortalecimiento y diversidad de alternativas de estilos de aprendizaje de los estudiantes, usando una gran variedad de métodos y materiales de enseñanza, y creando un ambiente caracterizado por la diversidad y la colaboración.
 - Los profesores de inglés como lengua extranjera deben tomar en consideración no sólo los estilos de aprendizaje predominantes de los estudiantes, sino también los suyos propios, para no favorecer el potencial de aprendizaje y actitud de los estudiantes que comparten sus mismos estilos o afectar a los que tienen diferentes estilos de aprendizaje de los suyos. Las diferencias de estilos de aprendizaje predominantes se pueden ver como oportunidades de desarrollo.

Para concebir didácticamente una enseñanza que tome en cuenta los estilos de aprendizaje se hace necesario organizar la teoría y práctica de un proceso de enseñanza-aprendizaje que pretenda tributar al desarrollo de la personalidad.

Al respecto consideramos que cualquier propuesta didáctica que pretenda tomar en cuenta los estilos de aprendizaje debe ante todo partir por distinguir el carácter rector

de la enseñanza con relación al desarrollo psíquico, considerándolo como fuente de ese desarrollo. Enseñar es pues, guiar, estimular a los estudiantes a que reflexionen sobre cómo aprenden en sentido general; es atender la diversidad en términos de estilos de aprendizaje, reconocer el carácter irreplicable del sujeto, su forma peculiar de aprender, su potencial singular de desarrollo, de naturaleza eminentemente motivacional en la que inciden significativamente las preferencias personales. (Fariñas, G., 1995)

Un aspecto importante dentro del proceso de enseñanza de la lengua extranjera consiste, por consiguiente, en valorar las formas preferidas de los estudiantes al aprender, para poder asegurar así la variedad de métodos, procedimientos de enseñanza y aprendizaje, medios, formas de organizar el espacio, y de evaluar, que propicien el interés, la participación e implicación personal de los estudiantes en las tareas de aprendizaje, y el desarrollo de sus potencialidades.

El conocimiento de las fortalezas y debilidades en términos de sus estilos de aprendizaje, nos permite como educadores encontrar el camino más acertado para ampliar continuamente los límites de la zona de desarrollo próximo o potencial y, por lo tanto, los progresivos niveles de desarrollo del sujeto, nos permite comprender cómo promover y potenciar aprendizajes desarrolladores.

Aprender no es solamente lograr cambios medibles en los conocimientos, hábitos y habilidades. Aprender simboliza ante todo aprender a aprender, a pensar, sobre la base al menos de los tres preceptos básicos establecidos por autores como Smith (1985), Stouch y Brown (1993):

1. Conocer acerca del aprendizaje como proceso
2. Conocer los estilos preferidos de aprendizaje
3. Desarrollar habilidades de aprendizaje efectivas.

(Cabrera, J. S., 2003)

Aprender Implica que el alumno adquiera conocimientos y desarrolle destrezas que puedan trascender en la configuración y desarrollo de su personalidad; que aprenda a adecuar su estilo preferido de aprendizaje al método de enseñanza del profesor activando procedimientos y estrategias que le permitan flexibilizar su método de aprendizaje;

aprenda a ser independiente en el aprendizaje para desarrollar una actitud positiva hacia aquellos contextos donde ya no se cuente con la ayuda del maestro o de otro mediador; aprenda a regularse, sobre la base del autoconocimiento; se sienta responsable de los resultados de aprendizaje y actúe en correspondencia. (Fariñas G., 1995)

En el próximo capítulo, haremos referencia al proceso de comprensión en general y a las estrategias de lectura en particular elementos estos que son condicionados por los estilos de aprendizaje.

CAPÍTULO 3:
LA LECTURA COMO PROCESO DE COMPRENSIÓN

1. Introducción
- 2.- EL Proceso de lectura y sus estrategias
 - 2.1.- Antecedentes históricos
 - 2.2. Marco teórico
 - 2.3.- La comprensión lectora como resultado de la interrelación de los niveles:
traducción, interpretación y extrapolación
 - 2.3.1.- Variable lector
 - 2.3.2.- Variable texto
 - 2.4. Ejercitación de la comprensión
 - 2.5.-. Estrategias de lectura
 - 2.5.1.-. Principales indicadores.
 - 2.5.2.- Caracterización metodológica de los niveles traducción, interpretación, extrapolación.
 - 2.5.2.1.- Contenido y Estructura Metodológica de los Niveles.
 - 2.5.2.2.- *Interrelación de los procesos lógicos a través de los niveles*
- 3.- *Conclusiones*

1.- Introducción

Después de haber realizado un análisis de todo el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera como actividad cognoscitiva y de sus componentes esenciales entre los que se enmarcan las variables de estudio de nuestra tesis, y ya desarrollado los aspectos teóricos esenciales de los estilos de aprendizaje pasamos a profundizar en el marco conceptual del proceso de lectura, como una de las habilidades (sistema de acciones (destrezas) y operaciones (estrategias)) fundamentales a desarrollar en el PEA de la lengua extranjera, en nuestro caso la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

En el presente capítulo abordaremos primeramente los antecedentes conceptuales y contextuales del tema de estudio - El proceso de lectura y sus estrategias; los modelos teóricos esenciales que se han desarrollado en esta rama y sus basamentos y componentes psicológicos; las formas y vías de ejercitación para desarrollar estrategias de lectura, las destrezas y estrategias esenciales que se desarrollan dentro de este gran proceso que se complementa con la escritura. Todo ello nos suministrará las herramientas necesarias para argumentar desde el punto de vista conceptual, o sea, de contenido el instrumento que elaboramos en nuestro trabajo y que aplicamos a los estudiantes de la muestra, el cual se expondrá en capítulos posteriores.

2.- EL Proceso de lectura y sus estrategias

La lectura es un proceso complejo y activo, el cual incluye variedad de operaciones para entender el propósito del autor y obtener información.

La lectura implica la comprensión que logre el lector de lo que otra persona escribe, la interpretación del mensaje que el autor quiere transmitir en el que intervienen los órganos visuales y el cerebro, el cual efectúa un razonamiento mental complejo, cuya eficiencia depende de las habilidades y el conocimiento previo del lector.

A ese activo y complejo proceso que implica la lectura se le denomina proceso de comprensión de lectura. Este significa *“extraer información requerida lo más eficientemente posible”* (Flavell, R. 1986. p.3). En ello el conocimiento previo juega un papel importante por ello muchos autores lo ven como *“construcción de significados”*, ya que el alumno comprende a partir de lo que conoce. Evidentemente una lectura eficiente depende primeramente de tener definido el objetivo de la misma, saber para qué se lee y cómo hacerlo. Partiendo de esta información el lector traza diferentes estrategias para lograr el propósito de la lectura.

Mas el proceso de comprensión no culmina con la extracción de la información simplemente. El lector necesita procesar ese contenido, valorarlo, determinar lo que puede serle útil o no, emitir criterios, argumentarlos. En todo este proceso juega un papel importante el conocimiento previo que tenga el lector sobre el tema, sus vivencias, experiencias, sentimientos, los cuales permiten dar una interpretación personal sobre lo leído. Este proceso continúa con la aplicación de la información adquirida a otros contextos y se amplía con otra lectura, se fructifica a través de otro texto escrito. Lo que representa un espiral de desarrollo del pensamiento del lector.

En acápite posteriores se propone como ya hemos mencionado, recoger sintéticamente antecedentes históricos de la lectura, la fundamentación de aspectos esenciales relacionados con el marco teórico del proceso de lectura, incluye diferentes niveles del proceso de comprensión y los asumidos en esta tesis, características fundamentales de la variable lector, así como las operaciones fundamentales dentro del procesamiento de la información y sus indicadores.

2.1.- Antecedentes Históricos

La habilidad de lectura durante la enseñanza de idiomas ha jugado un papel decisivo más como herramienta de trabajo que como fin para disfrutar del placer que la lectura proporciona. De ahí que haya tenido gran importancia en el desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

La lingüística ha alcanzado un desarrollo increíble en este siglo. Sobre todo la lingüística del texto en estos últimos años. Muchos de los aportes realizados en este campo se le deben a la Psicología Cognitiva y a la Teoría de la Comunicación.

La Teoría de la Comunicación a partir de la década de los setenta aporta importantes elementos al proceso de comprensión lectora, de esta forma lo hace la Psicología Cognitiva ambas definen el proceso de comunicación de forma integral y describen los procesos psíquicos que ocurren mediante la comunicación o interacción texto-lector.

Tres líneas teóricas más recientes y prometedoras de la investigación en comprensión las cuales están basadas en las ciencias mencionadas en el párrafo anterior son:

- La teoría de los esquemas y su papel en la memoria, en la comprensión y en el recuerdo.
- Estudios sobre estrategias metacognitivas.
- El papel de las variables textuales en la comprensión.

En cuanto a estas líneas se destacan las investigaciones realizadas por Brooks y Dansereau, de Armbruster, Anderson y Ostertag, Sánchez, Cook y Mayer (En Terroux, G., 1991), para enseñar a estructurar la información de los textos de forma que mejore la comprensión y el recuerdo de la información.

También es importante hacer referencia a los trabajos de Kintsch y van Dijk (1983), los estudios de Scardamalia y Bereiter, Brown, Day y Jones, Mayer sobre estrategias lectoras. Las investigaciones de Anderson (1984), Resnick, Vidal-Abarca sobre esquemas del conocimiento. (Vidal Abarca, E., 1995)

Todas estas investigaciones son congruentes con el enfoque cognitivo de la comprensión lectora, favorecen una representación organizada y jerárquica del contenido semántico del texto para facilitar la comprensión y el recuerdo de la información que el autor quiere transmitir, usando procedimientos instruccionales que tienen características

diferentes a los procedimientos tradicionales de enseñanza de la comprensión, Sin embargo, aún no existe un modelo apropiado desde el punto de vista metodológico que posibilite un desarrollo eficiente de la habilidad de lectura en una enseñanza similar a la cubana.

La mayor parte de los trabajos relacionados con la comprensión lectora se centran en dos objetivos fundamentales, diferenciar entre ideas principales y secundarias y enseñar a estructurar la información de un texto. Otras hacen referencias a otras habilidades que se desarrollan dentro del proceso, pero no profundizan en sus indicadores o niveles de dominio.

En los últimos años ha sido muy discutido el problema de la especificación de los niveles de análisis o etapas del proceso lector. Kintsch y van Dijk coinciden en la existencia de los análisis pragmático y funcional. De ahí que el concepto de texto en sentido pragmático *“sucesión de unidades lingüísticas constituidas mediante concatenación pronominal ininterrumpida”* sea desplazado por el de *“unidad comunicativa”*. (Universidad para todos, Curso de Español, 2001)

También ha tenido pros y contras el modelo interactivo del proceso de lectura, donde el procesamiento avanza en dos direcciones de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo en el que intervienen las características del texto y los esquemas de conocimiento y procedimental que el lector utiliza. Algunos lingüistas como Smith y Goodman (En Wallace, C., 1996) creen que la lectura es un proceso único, otros que estudian el proceso lector en la lengua extranjera opinan que ese concepto niega la realización de procesos ascendentes y descendentes, tan necesarios, sobre todo el primero para un idioma extranjero, en el que los estudiantes tienen una competencia lingüística más débil y menos habilidades para atrapar las claves esenciales del texto. No obstante los que están a favor de estos procesos coinciden en que ambos actúan simultáneamente.

A partir de la concepción de la lingüística del texto se tiene en cuenta su función comunicativa. Los postulados de las teorías actuales se encuentran en las obras de Rafael Nuñez y Enrique del Teso; en la de Marina Parra, en Gisela Cárdenas Molina, Marcella Bertuccelli Papi, Magdalena Viamonte de Avalo, Felipe Zayas, Manuel Casado

Velarde, entre otros (en Madrigal, I. 1999) quienes se destacan por sus aportes teóricos didácticos en relación con la construcción del discurso. Estos trabajos ofrecen definiciones de las dos categorías nucleares del texto; la coherencia y la cohesión, en cuya base subyace la teoría de van Dijk.

En cuanto a la lingüística textual en el ámbito nacional son pocos los trabajos, aún cuando se ha trabajado en este sentido. Se ha hecho referencia a algunos. Se podrían destacar también los estudios realizados por Alfredo M. Aguayo, Herminio Almendro, Ernesto García Alzola (1992), Rebeca López del Castillo (en Madrigal, I, 1999) los cuales aportan consideraciones didácticas metodológicas para la enseñanza de la construcción de textos.

Se hace necesario mencionar los trabajos realizados por Angelina Romeu (1996, 1998) y Elena D'Angelo (1998) a los cuales se hace referencia durante la presente tesis sobre procesos o niveles que abarcan no solamente la codificación de la información o reconocimiento de lo expresado a nivel macroestructural sino también el aporte crítico del lector en cuanto al tema leído y la aplicación de los conocimientos adquiridos en la práctica.

En particular resultan de gran interés investigaciones realizadas en el territorio de Camagüey y Ciego de Ávila dirigidos a resolver problemas en la enseñanza de la lectura en idioma inglés a estudiantes no filólogos los cuales han sido de gran utilidad y han aportado ideas a la presente investigación.

En el próximo epígrafe profundizaremos sobre los elementos teóricos que sustentan la lectura como proceso interactivo e instrumento esencial en la adquisición de nuevos conocimientos durante el aprendizaje de una lengua extranjera.

2.2.- Marco Teórico

La lectura como ya se ha expuesto es un proceso complejo en el que intervienen un conjunto de operaciones. Este proceso según Rosetti, citado por Vidal-Abarca (1995), está compuesto por dos componentes esenciales y muy relacionados:

- 1- El acceso al léxico
- 2- La comprensión

El primero está muy relacionado con los ciclos ópticos, con el reconocimiento de las palabras, con la correspondencia sonido-grafía y grafía-sonido. Es esencial en el aprendizaje de un idioma extranjero y especialmente durante la lectura, donde como señala A. Romeo (1996) la incompreensión de alguna palabra del texto altera el proceso; de ahí la importancia que tiene el conocimiento lingüístico.

Las formas del lenguaje que el lector controla, afectarán fuertemente la lectura, mientras más amplio sea su conocimiento lingüístico mayor éxito tendrá la comprensión, porque la misma experiencia le permitirá hacer un uso correcto de las estrategias en el proceso lector, adecuados a la estructura textual y la interpretación del propósito del autor.

El segundo depende del objetivo que persiga el lector cuando interactúa con el texto escrito y está relacionado con el tipo de lectura, entonces, a seleccionar: de exploración o a saltos, informativa, intensiva o de estudio, extensiva.

El proceso de tratar de entender un texto escrito, el lector tiene que realizar un número de tareas simultáneas que han sido descritas por Celce-Murcia y Olshtain (2000). Como:

- *Decode the meaning by recognizing the written signs*
- *Interpret the message by assigning meaning to the string*
- *Understand what authors intention was.* (p. 353)

En ese proceso: hay al menos 3 participantes: el escritor, el texto y el lector, por lo tanto la lectura es un proceso interactivo.

Para un desarrollo eficiente en el proceso de lectura se hace necesario transitar por complejos procesos a los que se les denomina proceso de comprensión. Carriedo, N. y Alonso Tapia, J. (1992) lo definen como *“el producto final del procesamiento que el*

lector hace del texto a diferentes niveles; léxico, sintáctico, semántico y referencial” (p. 34), lo que pudiera resumirse como aquel proceso en el que a través de diferentes vías, el estudiante se apropia de la información, la analiza, la actualiza y utiliza; su eficiencia depende de las estrategias que se utilicen según los objetivos principales para obtener el producto final.

Según. García Alzola (1992), la lectura es un proceso que comprende las operaciones siguientes:

1. “Percepción e interpretación de los símbolos gráficos.
2. Reconocimiento de las palabras y signos auxiliares.
3. Comprensión de significados”. (p.121)

La tercera operación implica la captación del pensamiento escrito y la posibilidad de diversas interpretaciones no solo a un nivel oracional sino y fundamentalmente lexical.

“Toda la psicología de la lectura descansa en el mecanismo de los significados literal, complementario y el implícito, que se adquieren más o menos al mismo tiempo” (García Alzola, 1992. p.121).

El significado literal está explícitamente expresado, el implícito requiere de la interpretación del lector para captar la idea (leer entre líneas), el complementario depende del universo cultural con el que el lector cuenta.

Según Gray, citado por García Alzola, (1992), *“la comprensión del sentido de una frase es un proceso mental que supone la facultad de recordar, aceptar, rechazar y organizar a medida que se busca el significado exacto de un texto”*. (p. 194)

Para entender un texto de corte político, científico o literario es necesario el conocimiento de sus unidades léxicas, aunque la comprensión *“no es una suma, sino una integración de las más salientes unidades de sentido”* (Flavell, 1986. p.26) y ese sentido se forma de lo literalmente escrito, lo que el lector infiera. Regularmente las primeras oraciones de un texto indican qué actitud se debe adoptar.

El proceso de comprensión comprende una transacción entre pensamiento y lenguaje, entre lector y texto, el conocimiento de las características de ambos son tan imprescindibles para la enseñanza como para el propio lector o escritor.

La capacidad de un lector, su propósito, cultura social, conocimiento previo, control lingüístico, actitudes, esquemas conceptuales son importantes, estos interpretan sobre la base de lo que conocen, pero la sensibilidad del escritor y la manera en que se ha logrado significado influyen en la comprensibilidad.

El proceso de comprensión requiere por parte del lector de esquemas adecuados de conocimientos, y además, aplicar estrategias adecuadas, lo que se conoce en la Psicología Cognitiva como conocimiento declarativo o conceptual y procedimental.

El concepto de Goodman y Smith (citado por Wallace, C. 1996) sobre la unitariedad del proceso de comprensión ha permitido a los investigadores hablar más de estrategias de lectura que de diferentes habilidades. Las habilidades son tratadas como operaciones o estrategias en muchos de los estudios consultados.

Muchos de los investigadores tanto en lengua materna como extranjera están en contra de ver los textos simplemente como portadores de significado Wallace, C. (1996) expresa que *“el texto no contiene significado, sino más bien es un potencial de significados”* (p. 39) lo que se logra mediante la interacción emisor-receptor. Ese significado se crea a medida que el lector a través de esquemas y estrategias adecuadas penetra el texto escrito y se adueña de su contenido.

En el enfoque psicológico cognitivo de la lectura Wolf (1987) plantea que el lector llega a la interpretación del texto gracias a que:

1. la comprensión es un proceso cognitivo
2. la comprensión es un proceso activo y constructivo
3. el texto (no la oración) es la unidad procesal principal.
4. la comprensión es procesamiento de información
5. los esquemas conceptuales son las guías estructurales en el proceso de comprensión

6. la inferencia es un importante proceso en la comprensión del idioma.
(Referenciado en GARCÍA SANCHEZ, E., et al. (2005))

Tornemos a los modelos interactivos de Goodman (1967) y Smith (1971) **Top-down** (or concept - driven) y **Bottom-up** (or data - driven). En el primero, modelo descendente, en la medida que el lector lee va realizando predicciones sobre la base de los conocimientos sintácticos y semánticos, es como diría Goodman (1967) un “psycholinguistic guessing game”, esas predicciones están en estrecha relación con el mecanismo de inferencia. En el modelo ascendente: Bottom-up (or data - driven) se realizan procesos de más bajo nivel como el reconocimiento sonido – grafía, construyen el significado de la letra a la palabra, a la frase, a la oración, procesándolo de unidades fonéticas a significados lexicales de una manera lineal. De la interacción de ambos procesos descendentes y ascendentes emerge la comprensión a niveles más profundos de razonamiento. Estos modelos fueron criticados por Rumelhart (1980) quien opina que ambos ocurren simultáneamente.

Según la teoría de los esquemas el lector desarrolla una interpretación del texto mediante un proceso interactivo de combinación de información que el lector aporta al texto. El conocimiento previo es esencial, el conocimiento almacenado y organizado en la mente del lector se llama esquema o modelo mental, estas son estructuras cognitivas abstractas que incorporan conocimiento generalizado sobre objetos o eventos. Estas estructuras abstractas contienen huecos que se van llenando con la información específica cuando el mensaje es procesado. Permiten al lector relacionar la nueva información con el conocimiento adquirido previamente.

Carrell (1983) clasifica los esquemas en tres tipos:

- El **esquema lingüístico** conocimiento previo de la gramática, el vocabulario las formas orales y escritas del lenguaje, etc.
- **Esquemas de contenido**, conocimientos previos del mundo y del tema del texto.
- **Esquema formal**, son los conocimientos previos de las estructuras retóricas de los textos.

(Referenciado en GARCÍA SANCHEZ, E., et al. (2005)

Cuando Goodman K. (1967) expresa que la lectura es como un juego psicolingüístico de pronósticos, él manifiesta que el lector hace uso de tres sistemas claves: el fonético, sintáctico y semántico, a los que Palacio M. G y Ferreiro E. (1982) lo denominaría óptico-perceptual, gramatical y de significado. En el primero el lector hace uso de sus conocimientos visual y fonético. En el segundo reconoce las relaciones que establecen las palabras entre sí, teniendo en cuenta que *“el texto es una unidad semántica que se realiza en oraciones interrelacionadas”* (p.13) y el tercero es muy importante pues en él se produce la comprensión de los significados, el cual constituye la operación fundamental del proceso para lograr los tres significados de los cuales el texto es portador.

Estos tres significados permiten el logro de la lectura inteligente desde procesos de nivel bajo, tales como la percepción de los símbolos gráficos hasta operaciones más complejas o llamadas procesos de alto nivel como la inferencia, el resumen etc., donde procesos como el análisis, la síntesis, la comparación, generalización juegan un papel importante y donde toman lugar los procesos ascendentes y descendentes.

Al ser la comprensión un proceso de procesos muchos estudiosos del tema la han dividido en diferentes planos, niveles o procesos.

El modelo interactivo de Kintsch y van Dijk involucra niveles de procesamiento de la información dividido en 5 procesos esenciales:

1. Adquisición
2. Retención
3. Integración
4. Recuperación
5. Transferencia de la información

(En Carriedo, N. et al. (1992), p.37)

Alba y Hasher los dividen en procesos que intervienen en la codificación y recuperación de la información:

1. Selección- la información se selecciona para ser representada.
2. Abstracción- se extrae significado más allá de su estructura superficial (sintáctica-léxica).
3. Interpretación- conocimientos previos relevantes son activados para ayudar a la comprensión.
4. Integración- reforma en la memoria una nueva unidad representacional como resultado de las operaciones anteriores.
5. Reconstrucción- Hace uso de cualquier detalle accesible en la memoria conjuntamente con conocimientos generales para rebasar el episodio.

(En Niveles de Desempeño en la Lectura y Activación de Esquemas durante los Procesos de Codificación y Recuperación, (1997), p. 29)

Margarita G. Palacios los denomina niveles:

1. Literal
2. Interpretativo
3. Crítico y creativo. (Carmenate, L., 2001)

Según Bamet el cual considera dos dimensiones dentro del proceso- la cognoscitiva y la afectiva los divide en:

1. Literal- como recuperación de la información expresada explícitamente durante el reconocimiento y el recuerdo.
 2. Reorganización- como una nueva forma de organizar ideas, como consecuencia de la clasificación y la síntesis.
 3. Inferencial- como mecanismo para formular inferencias
 4. Crítica- o evaluativa como vía para emitir juicios.
 5. Apreciación- como una integración de los aspectos anteriores
- (D'Angelo, 1998)

Según M. Grossman Scott la divide en:

1. Literal
2. Crítica

3. Apreciativa- en la que interviene la dimensión afectiva y se reacciona desde un punto de vista personal con respuesta de carácter psicológico, ético, religioso, estético, emocional para aceptar o rechazar lo que el autor propone.

(D'Angelo, 1998)

Según Bralansky divide la comprensión en:

1. Literal o explícita
2. Inferencial
3. Crítica o evaluativa
4. Creativa

(D'Angelo, 1998)

En estudios anteriores hicimos un análisis de diferentes niveles y seleccionamos para nuestro trabajo los asumidos por Romeo, A. (1996), quien divide el proceso en los siguientes niveles:

1. Traducción
2. Interpretación
3. Extrapolación

Durante la traducción *“el receptor capta el significado del texto y lo traduce a su código. De forma más sencilla diríamos que expresa con sus palabras lo que el texto significa, tanto de manera explícita como implícita, de acuerdo a su universo del saber”*

En la interpretación *“el receptor emite sus juicios y valoraciones sobre lo que el texto dice, asume una posición ante él, opina, actúa como lector crítico”*

En el nivel de extrapolación *“el receptor aprovecha el contenido del texto, lo usa, lo aplica en otros contextos y reacciona ante lo leído y modifica su conducta, trata de resolver problemas, asume una actitud independiente y creadora que permite la desembocadura del texto en otros textos, otros códigos, otros signos, lo que hace al texto intertextual”.* (Romeo, A. 1996. p. 11)

Se escogen estos niveles para la propuesta de las categorías seleccionadas en este proceso ya que abarcan tres aspectos esenciales para una lectura eficiente, el trabajo interactivo lector-texto para desentrañar el mensaje que ha querido transmitir su autor mediante la propia visión del receptor, lo que le permite elaborar juicios hacia ese mensaje, reaccionar críticamente ante él, donde se mezclan conocimientos y sentimientos y la convicción de haberlos enriquecido a tal punto, de ser capaz de llevarlo a la práctica, de utilizarlo como cuerpo de conocimientos teóricos en argumentaciones y fundamentaciones, y cuerpo de conocimientos prácticos en la aplicación de estrategias para solucionar problemas, lo cual permite en su conjunto actuar de forma crítica y creativa para transformar la realidad.

Se eligen estos tres niveles porque reflejan una secuencia lógica, escalonada y sintetizada de los diferentes procesos que intervienen en la comprensión de lectura a través de una lectura de estudio o intensiva, cuyo objetivo está dirigido a extraer toda la información posible útil al receptor con el fin implícito de ser utilizada en otro marco o contexto, pues el objetivo de la lectura está sustentado en alguna motivación, necesidad o interés del lector, que hará que ese contacto trascienda las fronteras de lo escrito, llevándolo a construir su propio texto o a actuar sobre la realidad con una visión personal enriquecida.

De lo expuesto hasta aquí se infiere esta máxima: *"Ningún texto se lee independientemente de la experiencia que el lector tiene de otros textos, de sus deberes, de su relación fecundante con la palabra (su experiencia del lenguaje), ningún texto se lee independientemente de una perspectiva ideológica, cultural, de una personal cosmovisión del mundo. Y toda lectura cuando implica enriquecimiento trans-formacion es como diría F. Kafka Un libro debe ser como un pico de hielo que rompa el mar congelado que tenemos dentro"* (Universidad para todos, Curso de Español., 2001, p.17)

Escogemos estos tres niveles porque se prestan para procesar la información en cualquier tipo de texto, y responden a los objetivos que persigue el programa de la disciplina para el nivel superior en nuestro país.

Durante estos niveles el lector enfrenta el proceso basado en las influencias que ejercen sobre este las variables texto y sus propios rasgos cognitivos y afectivos, las cuales incluye los estilos de aprendizaje predominantes. También las características del texto inciden en la comprensión de la misma forma que las características del lector.

Z.J. Klichnikova, citada por Alberteri (1999), menciona una serie de factores que influyen en el proceso y que están relacionados con ambas variables las cuales dependen esencialmente del universo cultural del alumno y de la organización y contenido del texto.

1. *“Carga informativa del texto*
2. *Estructura lógica y de comprensión del texto*
3. *Realización lingüística y expresión lógica, emocional y volitiva de la información del texto.*
4. *Nivel de conocimiento del lector, del léxico, la gramática y el estilo del texto.*
5. *Relación del sistema conceptual del lector y el que aparece en el texto. Influencia de la experiencia previa del lector, incluyendo sus gustos estéticos y costumbres.*
6. *Conocimientos del lector acerca del texto y el subtexto.*
7. *Organización de la atención en la asimilación del texto.*
8. *Particularidades de la asimilación, el pensamiento y la memoria del texto.*
9. *Particularidades psicológicas individuales del lector (edad, temperamento).*
10. *Nivel de dominio de la técnica de lectura”.* (p.3)

Estos factores influyen en el proceso durante la asimilación de la información al nivel de traducción, lo que permite una lectura inteligente, y propicia la eficiencia en el proceso a partir del paso exitoso por los tres niveles los que requieren de estos conocimientos ya que los alumnos-lectores tendrán que redactar o exponer oralmente sus propias interpretaciones personales de lo leído, sus juicios críticos, comentarios o composiciones para lo cual es necesario armar al estudiante de las características del lenguaje escrito lo que permitirá o facilitará una mejor comprensión al ampliar su bagaje lingüístico textual y utilizar estrategias metacognitivas adecuadas.

Mientras más amplios sean los conocimientos del lector y más bien estructurada la información del texto, más posibilidades de tener esquemas adecuados y elegir los

procedimientos certeros en el procesamiento de la información y por ende en la apropiación de los conocimientos adquiridos durante la misma.

En el próximo acápite indagaremos en el proceso de comprensión desde los niveles asumidos para llegar a determinar las estrategias que se ejecutan en cada uno.

2.3.- La comprensión lectora como resultado de la interrelación de los niveles: traducción, interpretación, extrapolación.

La comprensión de los diferentes niveles nos permite transitar por el conocimiento desde las formas perceptivas hasta razonamientos de alto nivel. Para analizarlo desde el punto de vista lingüístico podríamos decir que al leer un texto se:

1. Decodifican las palabras, se transforma la cadena ortográfica en un código fonético y se accede a su significado en la memoria permanente.
2. Se analizan los segmentos u oraciones, su relación ayuda a decodificar una cadena lineal de palabras o estructuras más complejas (estructura posicional del texto).
3. Se recoge el significado de las palabras, las oraciones y hasta el establecimiento de la coherencia semántica del texto local o globalmente.
4. Se construye por parte del sujeto una representación mental de los objetos del mundo a los que el texto evoca, es decir realiza un modelo mental de la situación que el texto describe.

(Romeo, A., 1998)

Estos procedimientos que el lector hace del texto a diferentes niveles se les denominan:

- 1.Léxico
- 2.Sintáctico
- 3.Semántico
- 4.Referencial

(Romeo, A., 1998)

Según Fereiro, E., et al. (1982) durante el proceso intervienen los ciclos: senso-perceptual, sintáctico y semántico. Estos ciclos coinciden con los niveles mencionados, mediante los cuales el lector se apropia de los tres significados que el texto aporta. Estos a su vez permiten el paso por los niveles de traducción, interpretación y extrapolación.

- ◆ *La comprensión a nivel de traducción se manifiesta en la posibilidad de captar tanto lo explícito como lo implícito de acuerdo con el universo del saber del lector, todo lo cual debe ser traducido a su propio código. Se responde a la pregunta ¿Qué dice el texto?*
- ◆ *A nivel de interpretación es posible cuando se ha alcanzado el nivel de lectura crítica y se asume una actitud valorativa frente al texto. Se responde a la pregunta ¿Qué opino del texto?*
- ◆ *A nivel de extrapolación se manifiesta cuando el receptor aplica el mensaje del texto en otros contextos, descubre su vigencia y la demuestra. Está en condiciones de responder a la pregunta ¿Qué aplicación tiene este texto?*
(Romeo, A., 1996, p.6)

El conocimiento fonético, léxico y sintáctico permite entender el mensaje al establecer la coherencia semántica durante el análisis del texto y el conocimiento general cultural, esto facilita la obtención de los tres significados y posibilita alcanzar el nivel de traducción. El nivel referencial influido por el conocimiento general o complementario facilita lograr el nivel de traducción con éxito y pasar a los demás con un cuerpo de conocimientos más amplio.

La lectura a través de estos tres niveles permite una relación estrecha entre las variables texto- lector, transita desde la influencia del contenido del texto hacia la formación del lector, tanto en adquisición de conocimientos como en la transmisión de sentimientos, valores. La lectura exige

“Asumir una actitud que supone borrar las fronteras entre lo que pasa y lo que no pasa, entre lo que sabemos y lo que somos y lo que seremos al cerrar las páginas de un

libro. Será esa particular relación la que en su tensión constante nos permita asumir la lectura como formación, como crecimiento humano, pues al final del viaje, saldremos en posición de algo que nos con-forma y nos trans-forma.” (Universidad para todos, Curso de Español, 2001, p.17)

El paso por estos niveles integra todos los procesos mencionados en el acápite anterior relacionados con el proceso de la comprensión, pero se escoge el de traducción, interpretación y extrapolación porque abarca con mayor amplitud la verdadera esencia del objetivo instruccional de la enseñanza de la lectura y permite o promueve capacidades para la independencia del lector en su paso por los niveles de interpretación y extrapolación. Es muy importante la conciencia de su participación en estrecha relación con el texto como se ha hecho referencia en citas anteriores y en esta donde se sintetiza la trascendencia de la lectura:

“Leer, leer, leer para tras cerrar el libro, poder ver, oír, oler, palpar, todo lo leído, leer para aprehender una experiencia del lenguaje y, frente a cada palabra, descubrir su sentido exacto, leer para que la palabra nos vertebre. Leer con ojos múltiples e interesados una serie de datos de rasgos de huellas que están en el texto y que no podemos ni soslayar ni mal interpretar. Leer implica un acto tan vital que supone, en fin, la creación de un mundo propio, una conciencia totalizadora y universal, donde el yo del lector en tensión con el libro, con la palabra, llegará incluso a trascenderlo.” (Universidad para todos, Curso de Español, 2001, p.17)

Durante el paso por los tres niveles los procesos psíquicos del pensamiento juegan un papel importante desde procesos de más bajo nivel como la percepción, la memoria, la imaginación hasta procesos de análisis, síntesis, comparación, abstracción, generalización, transitando también por formas lógicas como los juicios, las conclusiones, la solución de problemas.

El papel que juega el alumno-lector en el proceso es tan importante como las características del texto de ahí que sea necesario profundizar en estas variables.

2.3.1.- Variable lector.

Para comprender el proceso de lectura, se debe comprender de qué manera el lector, el escritor y el texto contribuyen a él, ya que como se ha dicho, la lectura implica una transacción entre el lector y el texto. Las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto. (Vidal Abarca, E., 1993)

La relativa capacidad de un lector es fundamental para el uso exitoso del proceso. Pero también lo es:

- El propósito del lector - el objetivo que persiga en la lectura.
 - La cultura social – sus conocimientos generales, acervo cultural.
 - El conocimiento previo - sus conocimientos previos relacionados con el tema.
 - El control lingüístico - sus conocimientos gramaticales y el vocabulario que domine.
 - Las actitudes - sus sentimientos, sistema de valores.
 - Los esquemas conceptuales - marcos textuales o huecos para llenar con información a medida que lea un texto con características determinadas
- (Ferreiro, E., et al. 1982)

El lector ante toda lectura debe saber qué lee, cómo y para qué lee, lo que el tener definido el objetivo permite una orientación correcta. El conocimiento adquirido durante sus experiencias y vivencias personales sobre el tema le permitirá una mayor comprensión del contenido del texto, así como el conocimiento de patrones lingüísticos que caractericen los textos escritos. Mientras más amplio y rico es el universo cultural del alumno-lector más facilidades posee para entender el texto.

Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y aprender de ella depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura. Varios individuos leyendo un mismo texto variarían en lo que comprendan de él, según sean sus propias contribuciones personales al significado. "*Se interpreta sobre la base de lo que se conoce*" (Ferreiro, E., et al. 1982, p.32)

Las formas del lenguaje que el lector controla, afectarán fuertemente la lectura, mientras más amplio sea su conocimiento lingüístico mayor éxito tendrá la comprensión, porque la misma experiencia le permitirá hacer un uso correcto de las estrategias en el proceso lector, adecuados a la estructura textual y la interpretación del propósito del autor.

La lectura se trata de una transacción a larga distancia entre el lector y escritor. El lector debe depender únicamente del texto para construir significado. Para que el mensaje sea más asequible o comprensible el escritor debe ser sensible hacia el público al que esta dirigido su escrito, ya que en la manera que logre contribuir significado influirá la comprensibilidad. (Ferreiro, E., et al. 1982)

El éxito de la lectura depende de cómo el escritor y el lector acuerden en las maneras de utilizar el lenguaje, en sus esquemas conceptuales, experiencias vitales.

Los lectores necesitan comprender un texto y aprender de él esquemas adecuados de conocimientos y estrategias apropiadas.

Un esquema, según Anderson (1984) es una estructura abstracta de conocimiento. Un esquema resume aquello que se conoce sobre una variedad de casos que difieren en aspectos particulares. Estos permiten facilitar la comprensión al proporcionar un andamiaje mental para rellenar huecos del marco textual con la información del texto, reducir el esfuerzo mental y dirigir la atención hacia aspectos importantes del texto, favorecer la elaboración de inferencias, permitir una búsqueda ordenada, facilitar el resumen del texto, ayudar en la reconstrucción del mensaje del texto.

Según Resnick estos esquemas de conocimiento se clasifican en:

1. Conocimientos acerca del dominio específico
2. Conocimiento de las estructuras textuales
3. Conocimiento general del mundo

(en Vidal Abarca, E., 1993)

Las capacidades del lector influyen en el uso correcto de procedimientos o estrategias para apropiarse de la información del texto. Dentro de los modelos de procesamiento textual los modelos interactivos son los más aceptados ya que involucran niveles de procesamiento de la información que dependen de las capacidades del lector, características del texto y de la demanda de la tarea. (Alberteri, 1999)

El conocimiento de las estrategias entra dentro de lo que se conoce como metacognición o el conocimiento de los propios procesos del pensamiento como ya se ha hecho referencia.

Estrategias son "*secuencias integradas de procedimientos que se adoptan con un determinado propósito*" (Vidal Abarca, E., 1993, p.56). Estas son aplicadas conscientemente o bien pueden hacerse conscientes en un determinado momento, es decir estas permiten que los sujetos controlen la ejecución de las tareas que están llevando a cabo. Existen estrategias para cada paso dentro del proceso de lectura, para la macroestructura textual. Por ejemplo, van Dijk (1992) define macrorreglas para identificar la macroestructura de un texto: supresión, generalización, construcción. Estas intentan favorecer una representación organizada y jerárquica del contenido semántico en la memoria, pero el conocimiento previo del lector ayuda a organizar y jerarquizar las proposiciones del texto, también lo ayuda la posesión de esquemas, facilitan la comprensión a aquellos que tienen destrezas en la comprensión.

Según Ferreiro, E., et al. (1982) los lectores desarrollan estrategias de muestreo, predicción, inferencia, parten de la captación de la información necesaria para predecir el final del texto, infieren basados en conocimientos conceptuales y lingüísticos lo que se hará explícito más adelante.

Las características del texto son importantes ya que los conocimientos sobre los patrones que se utilizan en las diferentes estructuras textuales son utilizados por el lector para desplegar estrategias de comprensión. Por lo que vamos a pasar a analizar las características del texto escrito.

2.3.2.- Variable texto.

La información que un lector ha de comprender es el primer aspecto que hay que considerar al analizar el proceso de lectura. La mayoría de los lingüistas sustentan el criterio de que la propiedad que define el texto como tal es la textualidad, entendida como la integridad del texto, tanto formal como de contenido, otros utilizan el concepto de coherencia. (Universidad para todos, Curso de Español, 2001)

Los tres modelos principales de gramática textual, elaborados por van Dijk, Riese y Petofi son de carácter generativista y utilizan instrumentos formales para definir las regularidades presentes en la elaboración de un texto. Las gramáticas textuales entienden un texto como secuencias de frases. (Universidad para todos, Curso de Español, 2001)

Una nueva teoría del texto presente en la gramática textual, procede de presupuestos más amplios y sus objetivos principales son:

“a) la especificación de aquello que hace de un texto un texto (leyes de estructuración, coherencia etc.)

b) la definición del concepto de competencia contextual

c) la diferenciación de los distintos tipos de textos”.

(Universidad para todos, Curso de Español, 2001, p.17)

Dentro de estos presupuestos se incluye el papel que juega el texto en su interacción con el lector, ya que una buena estructuración en dependencia del tipo de texto permite desarrollar estrategias en el lector lo que se denomina como competencia contextual y por ende posibilita una mejor comprensión.

El texto, según Beaugrande-Dressler, se define como una unidad comunicativa que satisface siete criterios de textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad, intertextualidad (Universidad para todos, Curso de Español, 2001)

De los criterios expuestos se centran en el texto la cohesión y coherencia, la intencionalidad está dirigida al autor, la aceptabilidad al lector, la informatividad y la

situacionalidad colocan al texto en la situación comunicativa y la intertextualidad se refiere a la definición de los diversos tipos de textos.

Los principios generales y procesos mentales subyacentes a la producción y recepción del texto conducen a una competencia de la ejecución que en la ejecución encuentra su propia actualización.

Una vez más se comprueba que dentro de los nuevos conceptos en la lingüística textual, no solo se tiene presente la función que tiene el texto, así como el rol que juega el escritor en su conformación de la información, sino también el papel del lector en contacto con el texto, el cual le da significado a esa información para lo que necesita tener conocimientos sobre las características textuales.

En la composición de un texto la influencia de diferentes ciencias está presente, desde la semiótica, fonética, lexicología, gramática, estilística hasta la pragmática. El escritor pone en función todos los conocimientos lingüísticos y culturales para su redacción. Por lo que esto permite se combinen y formen sistemas fonéticos, morfofonémicos, morfémicos, sintácticos y pragmáticos del lenguaje en el pensamiento del escritor el cual conforma el texto con una estructura sintáctica, semántica, donde se utilizan recursos cohesivos y se logra la coherencia textual.

Según Anderson y Armbruster existen cuatro características esenciales reconocidas en los textos:

1. Estructura
2. Coherencia
3. Unidad
4. Adecuación a la audiencia

(En Vidal Abarca, E., 1993)

La estructura se refiere a la organización de la información de las ideas en el texto. Esta se analiza a partir de unidades y marcos textuales; las unidades son "*bloques en los que se construye un texto*" (Vidal Abarca, E., 1993, p.43) y refleja los diversos propósitos: exponer una secuencia, explicar las causas, comparar las diferencias,

enumerar características, describir un fenómeno, responder a un problema. El segundo se refiere a estructuras complejas y específicas para distintos contenidos. Cada marco presenta huecos o características típicas asociadas al concepto que se pretende comunicar.

Cuanto mejor esté estructurado un texto en relación con las unidades y marcos textuales mejor comprendido y aprendido podrá ser por el alumno-lector.

La coherencia se refiere a la conexión de una idea a otras. Existe coherencia local (integración entre frases, partículas conectivas etc.) y coherencia global (integración de las ideas de alto nivel mediante títulos, esquemas, diagramas, los cuales favorecen la comprensión porque proporcionan una visión global del texto). (Vidal Abarca, E., 1993)

La unidad se refiere al grado en que el contexto tiene un único propósito, cuando no se incluye información irrelevante o distractora.

La adecuación a la audiencia está en función del conocimiento previo y de las características sintácticas del pasaje.

"En un texto con una buena estructura se recuerda más cantidad de información." (Ferreiro, E., et al. 1982, p. 32)

Existen tipos de textos diferentes con estructuras propias. Así por ejemplo podemos encontrarlos:

Tipos de párrafos o textos y principales características

- **Narrativos:** Se refiere a sucesos que ocurren en el tiempo y se relacionan entre sí, hablan de una historia, sobre un incidente o suceso. Provee una serie de detalles que están conectados a ese incidente.

Provee información sobre las preguntas llamadas 5W + H

Who was involved?

Where did it happen?

When did it happen?

What happened?

Why did it happen?

How did it happen?

Se utilizan frases señales de tiempo, aparecen los nombres de los protagonistas, describe qué es lo que sucede y como acaba la historia.

- **Descriptivos: Estos textos exponen cualidades del contenido con mayor o menor detalle según la perspicacia e interés del escritor en la acumulación de datos, muestra una lámina a través de las palabras. Se dirige a una idea o impresión principal sobre la escena, un objeto o persona.**

Se utilizan palabras o frases vivas y precisas para ayudar a los lectores a captar la imagen.

Aparecen detalles referidos a los cinco sentidos: la vista, el oído, el tacto, el gusto, y el olor.

Se pregunta:

¿Cuáles son las palabras que modifican la impresión principal? Seleccione el detalle sensorial que mejor cree esa impresión.

¿Dónde aparecen? ¿En la oración del principio o la del final?

Aparecen frases señales de lugar

- **Expositivos: Su contenido expresa ideas, pensamientos, opiniones sobre un mismo objeto o fenómeno en una situación dada, da detalles de hechos sobre un tema. Se utiliza par dar información, explicaciones o direcciones (instrucciones).**

En este caso las ideas principales se expresan a principio le siguen los detalles y por último se resumen esos detalles o se enfatiza de nuevo en la I.P.

Informar: da descripciones de hechos, definiciones etc.

Explicar: dice cómo trabaja algo, o cómo se arma y por qué funciona o sucede así.

Dar instrucciones: dice cómo se hace algo.

Se utilizan frases señales de tiempo /orden, lugar, de comparación, explicación, etc.

- **Persuasivos: da la opinión del autor sobre un tema, trata de convencer al lector de hacer algo o creer en algo.**

Regularmente incluye opinión del autor y hechos que sirven para defender sus puntos de vista y convencer al lector de que su opinión tiene sentido.

Distingue entre hecho y opinión.

Se utilizan palabras señales para añadir, enfatizar detalles similares, mostrar detalles diferentes o resumir.

- **De clasificación: separa grupos de objetos o hace clases en función de determinadas características.**

Se utilizan estructuras de comparación / contraste. Se compara basado en rasgos comunes. De causa / efecto, es necesario saber cuál es la causa y cuál es el efecto.

Se utilizan frases señales relacionadas con las estructuras mencionadas y otras como: se pueden agrupar, pueden distinguirse dos grupos, etc.

- **De enumeración: el autor lista una serie de hechos o características que pueden ser enumeradas o aparecer en forma de párrafo.**

Aparecen frases señales de tiempo / orden, lugar, etc.

- **Narrativos-Argumentativos:** Relaciona los datos concretos con las abstracciones y generalizaciones para obtener una nueva información, la conclusión o tesis.
- De **tesis o conclusión:** Consiste en decir que es verdad de un fenómeno que tiene tal o cual propiedad.
- De **premisa:** Premisa mayor cuando se afirma algo que el lector se supone conozca. Premisa menor se refiere al saber particular o empírico de un dato que se relaciona con la propiedad establecida en la mayor.

(En Seyler, D. (1987) y Universidad para todos. Curso de español (2001))

A su vez cada tipo de texto puede expresar diferentes relaciones. En el caso de los textos expositivos por ejemplo se puede encontrar estructuras de causa y efecto, de comparación y contraste, enumeración etc.

Relaciones que se expresan en textos expositivos.

- **Secuencia temporal:** Se presenta una serie de sucesos relacionados con un proceso temporal y ordenados de una forma determinada. Todas las ideas están al mismo nivel.
- **Enumeración:** Una serie de hechos, detalles o componentes relacionados con un determinado tema se presentan en un listado de puntos. No hay una idea más importante que otra.
- **Causación:** Predomina una relación de causalidad entre las ideas, pudiéndose distinguir ideas antecedentes o causas, e ideas consecuentes como efecto de aquellas.
- **Comparación-contraste:** las ideas se comparan entre sí.
- **Respuesta problema-solución:** Es similar a la de causación, la diferencia estriba en que hay estrecha relación entre el contenido del problema y el contenido de la solución.
- **Descripción:** Proporcionan más información acerca de un tópico, presenta atributos, especifica características, ambientes o formas de actuación.
- **Estructura general:** cuando incluye a varias o a todas las mencionadas. (Seyler, D. 1987)

Para estas estructuras existen palabras o frases que se caracterizan por representar relaciones entre las ideas y que facilitan el reconocimiento de las mismas y por ende de la intención del escritor o función comunicativa del texto.

Frases señales que expresan diferentes relaciones. Por ejemplo:

Señales que le dicen al lector que el próximo detalle será similar al leído:

- Also, in addition, as well..., furthermore...

Señales que dicen que el próximo detalle será diferente al leído:

- Yet, but, on the other hand...

Señales donde se muestra una conclusión de los detalles dados, o que se enfatizará en ellos expresándose de otra manera:

- In other words, indeed, in fact, above all...

Señales que muestran que el párrafo terminará con un resumen o una reexpresión de la I.P.:

- For this reason, to sum up, in conclusion, on the whole...

Señales que ordenan los detalles en la secuencia en que ocurren:

- After, next, finally, first of all, then, while, during the morning, after a while, a little later, since that day, during the morning, the next moment, at the same time,

Señales que determinan el movimiento de las secuencias:

- Above, below, here, inside, nearly, westward, at the side, in front of, on top of, overthere, lower down, next door to...

(Pérez, R, E. 1977)

Cuando hablamos de la estructura de un texto también podemos hacer referencia a su macroestructura. Las macroestructuras pueden ser de dos tipos: **textuales** y **contextuales**. Las textuales se refieren al autor cuando expone la información. Las contextuales dependen del conocimiento del mundo por el lector.

Al exponer de forma organizada mediante esquemas una estructura al texto como un todo se logra una superestructura o estructura esquemática del texto. Los lectores que usan estas estrategias textuales recuerdan y comprenden más ideas importantes que aquellos que no las emplean.

"La posibilidad de recordar un texto después de su lectura depende no únicamente del tipo de estructura textual, sino también de que la estructura esté correctamente plasmada en el pasaje" (Vidal Abarca, E., 1993, p. 39)

Una estructuración adecuada en un texto significa que este es portador de determinadas señales textuales dentro de las cuales podemos encontrar: frases introductorias, frases previas, afirmaciones explícitas sobre la intención que persigue el texto, elementos cohesivos, conjunciones, preposiciones, otras relaciones lexicales,

frases resúmenes al finalizar un párrafo o texto, claves textuales tanto de estructura como de organización, palabras subrayadas, expresiones en negrita, entre otras.

El nivel de la explicitación de la idea principal y la posición de esta afectan la comprensión.

La identificación de la estructura del texto favorece la comprensión y la confiabilidad del lector en el proceso de lectura. (Vidal Abarca, E., 1993) Los textos bien organizados producen una representación integrada del contenido del texto en la memoria del lector.

Las características del texto son importantes ya que los conocimientos sobre los patrones que se utilizan en las diferentes estructuras textuales son utilizados por el lector para desplegar estrategias de comprensión.

Las capacidades, destrezas, o estrategias del lector dependen en gran medida de la formación de los modelos de instrucción aplicados en la enseñanza-aprendizaje (Mañalich, 1999 y Romeo, 1998).

Mientras más amplios sean los conocimientos del lector y más bien estructurada la información del texto, más posibilidades de tener esquemas adecuados y elegir los procedimientos certeros en el procesamiento de la información y por ende en la apropiación de los conocimientos adquiridos durante la misma.

El estudiante debe tener conocimiento de las estructuras del texto, y el profesor a través de la enseñanza debe facilitarle esos conocimientos, para ello debe diseñar su instrucción y sistema de ejercitación; sobre este aspecto tratará el siguiente epígrafe.

2.4.- Ejercitación de la comprensión.

Se debe tener en cuenta que el propio modelo de interacción en el procesamiento de la información permite una mayor independencia del estudiante. No obstante en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje la instrucción en comprensión lectora requiere

de direcciones y principios que deben orientarla. Se debe tener en cuenta primeramente ¿Qué hay que instruir? y en segundo orden ¿Cómo hay que instruir? Basados en estos principios Vidal-Abarca los detalla en dos directrices fundamentales.

1. Directrices relativas al contenido de la instrucción

- a) Facilitar el desarrollo de esquemas de conocimientos de los sujetos los cuales los capacitan para comprender adecuadamente los diferentes tipos de texto.
- b) Desarrollar estrategias metacognitivas.

2. Directrices relativas a los procedimientos metodológicos que han de orientar la enseñanza.

- a) Proporcionar objetivos claros a los estudiantes.
- b) El profesor ha de modelar las operaciones cognitivas que realizarán los alumnos.
- c) La instrucción se ha de realizar en contextos reales de forma que se favorezca la generalización a situaciones ordinarias de enseñanza-aprendizaje.
- d) El profesor debería proporcionar retroalimentación sobre los procesos de comprensión.

Proporcionar una retroalimentación que favorezca la motivación y las contribuciones de los alumnos hacia el logro. (Vidal Abarca, E., 1993, p. 52)

Sobre la base de estas directrices en los últimos años se han realizado estudios, muchos ya mencionados. Desde las macrorreglas de van Dijk para alcanzar la macroestructura del texto hasta estudios mas específicos y quizás menos conocidos como los realizados por Baumann para enseñar a captar las ideas principales de los textos, donde no solo debían reconocerlas sino también producirlas. Utilizó el modelo de **instrucción directa** lo que significa un tema didáctico central, una consecuciación precisa del contenido, una alta implicación del alumno, un cuidadoso control del profesor y una retroalimentación correctiva específica para los estudiantes. Los resultados obtenidos no fueron lo suficientemente satisfactorios. (Vidal Abarca, E., 1993)

Existen otros modelos de enseñanza, así por ejemplo, para identificar la estructura textual Sánchez aplicó el modelo de **instrucción local / global** (basado en actividades que atiendan dimensiones microestructurales del texto junto con otros aspectos macroestructurales) sobre estudio libre y estudio con esquema y se demostró que los esquemas facilitan la comprensión de aquellos lectores que tienen un buen nivel de comprensión no así los de pobre nivel de comprensión.

Se desplegaron estudios por Polinscar y Brown sobre **enseñanza recíproca** (el profesor enseña el modelo, hay interacción recíproca entre los estudiantes de modo que estos infieren cuáles son esos procesos y los de alto nivel enseñan a los de bajo nivel) con resultados satisfactorios. (Hewitt, 1995)

Los diferentes tipos de instrucción mencionados enseñan reglas y procedimientos que guían los procesos mentales de los sujetos mediante una serie de pasos consistentes en el modelo del profesor, práctica guiada, retroalimentación continua y práctica independiente en situaciones similares a las instrucciones. Así mismo intentan favorecer la implicación de los estudiantes en las destrezas que han de aprender, si bien la instrucción directa emplea procedimientos más directos que la enseñanza recíproca.

De forma general los estudios metodológicos realizados han estado dirigidos a desarrollar tres destrezas:

- Distinguir información más importante.
- Estrategias que adopte el lector para organizar y estructurar.

Enseñar destrezas metacognitivas de control y regulación de la propia comprensión. (Vidal Abarca, E., 1993)

En la enseñanza de idiomas extranjeros existen dos tipos de estrategias:

a) **Estrategias de lectura** que asumen la lectura como un proceso único el cual no puede dividirse en habilidades constituyentes. Las estrategias lectoras incluyen las vías en que el texto es procesado en dependencia de la naturaleza del texto, el propósito del lector y el contexto de la situación.

b) Las **estrategias basadas en la orientación del profesor**, el cual estará muy interesado en observar cómo actúa el lector con el texto al responder las tareas de comprensión.

Las primeras estrategias dependen de la naturaleza del texto, el propósito de la lectura y del conocimiento previo general del tema. Las otras están dirigidas al aspecto metodológico de la enseñanza de la lectura. (Wallace, C. 1996)

Uno de los problemas habituales a los que se enfrenta un alumno durante la lectura en lengua inglesa es la presencia reiterada de palabras nuevas o desconocidas que dificultan la comprensión del contenido del escrito. Las reacciones que provoca este hecho no solo tienen consecuencias en la comprensión del texto, sino también en el desarrollo global de las habilidades lectoras. Es por eso que muchos autores ofrecen orientaciones didácticas para acompañar o guiar a los estudiantes durante la clase mediante actividades prácticas que le demandan las vías a seguir en el proceso lector. A esto podríamos llamarle modelos de ejercitación o procedimientos para la ejercitación.

Según Diershava, G., (1983) desde el punto de vista psicológico la lectura como forma receptiva de la comunicación está compuesta por dos fenómenos relacionados:

1. *“La técnica de lectura*
2. *Comprensión de lo leído”* (p. 11)

El primero es la habilidad de establecer una sólida correspondencia sonido-grafía y grafía-sonido.

El segundo está relacionado con los tipos de lecturas o propósito de esta.

Para lograr que los estudiantes se adueñen de las habilidades presentes en ambos fenómenos se diseñan modelos de ejercitación según el contenido del texto que formen habilidades en el proceso de comprensión en dependencia del objetivo que se persiga y el tipo de lectura a asumir.

Así por ejemplo, para la lectura de estudio Nishaeva V. N. (1998) realiza una relación de ejercicios basados en la técnica de lectura y ejercicios anteriores, simultáneos y posteriores al texto.

1. Ejercicios lingüísticos
 2. Ejercicios para eliminar dificultades léxico-gramaticales
 3. Ejercicios de formación de vocabulario
 4. Ejercicios para formar hábitos en el trabajo con diccionarios
 5. Ejercicios para elevar la velocidad de la lectura
 6. Ejercicios para desarrollar la memoria a corto plazo
 7. Ejercicios articulatorios
 8. Ejercicios para desarrollar hábitos de anticipación e inferencia
 - Estos incluyen ejercicios anteriores al texto y ejercicios durante la lectura.
 9. Ejercicios para controlar la comprensión de lo leído
 - Incluye ejercicios después del texto**
 10. Ejercicios para preparar la reproducción de lo leído
 11. Ejercicios para darle salida al lenguaje oral y escrito.
- (En Alberteri, 1999)

Según Greenwood los ejercicios se diseñan basados en:

- ✓Ejercicios antes de la lectura
- ✓Ejercicios durante la lectura
- ✓Ejercicios después de la lectura (En Abott, G. 1997)

Las actividades del primer paso están dirigidas a crear una actitud positiva hacia el texto. Se realizan ejercicios de anticipación del contenido, de contenido, de forma y vocabulario.

Las actividades del segundo tipo incluyen identificar ideas principales, encontrar detalles, seguir secuencias, inferir del texto, reconocer el propósito del autor, características del discurso entre otras.

En el caso del tercer grupo se pueden trabajar con vocablos desconocidos que no fueron trabajados en la etapa anterior o ir del estado receptivo al productivo en el aprendizaje de ciertas palabras o pueden escribir descripciones, o instrucciones similares en dependencia de la estructura del texto.

La enseñanza del inglés en Cuba ha aceptado y asimilado en los últimos tiempos este modelo de ejercitación en la enseñanza de la lectura. Anteriormente se tenían en cuenta dos estrategias esenciales expuestas por Antich, R. (1986):

1. Ejercicios preparatorios
2. Ejercicios de comprensión

Flavell, R. H. (1986) plantea un diseño de ejercitación en cuatro grupos:

1. Técnica de lectura
2. Cómo transmitir el propósito del texto
3. Comprender el significado
4. Acceso al texto

En el primer grupo se proponen ejercicios de anticipación, léxico-gramaticales y para mejorar el ritmo de lectura.

El segundo está dirigido a entender la organización del texto.

El tercero está dirigido a realizar esquemas de contenido, comparar la información del texto con otros, usar la información en un texto, resumir la información.

El cuarto grupo pretende interpretar el texto.

Estos modelos de ejercitación de forma general tienen carácter sistémico, permiten seguir una secuencia, ayudan al profesor a trazar sus propias estrategias de instrucción y al alumno a crear un algoritmo de trabajo que deviene en estrategias lectoras. No obstante son evidentemente prácticos y no hacen referencias en su explicación a las acciones y operaciones que deben ser desarrolladas en el proceso y sus niveles de dominio.

En trabajos más recientes, Wallace, C. (1996) ofrece diferentes actividades enfocadas al aprendiz-lector, otras a las características textuales y un último grupo a los

procedimientos de lectura en clase. Todas están dirigidas a diagnosticar los estudiantes, los textos y los procedimientos usados en clases, como medio de exploración.

Otro modelo de ejercitación utilizado por Carriedo, N. et al. (1992) es:

1. Activación del conocimiento
2. Identificación de la estructura del texto
3. Presentación jerárquica de las ideas del texto
4. Composición

El primer grupo se refiere a la actividad previa a la lectura. Se descubren conceptos más importantes, vocabulario específico relacionado con el tema de la lectura.

El segundo se refiere a la organización en que se exponen las ideas, lo cual constituye la idea principal del texto. La estructura principal puede ser: causa-efecto, generalización, clasificación, comparación-contraste, problema-solución, secuencia y argumentación tanto en textos narrativos como expositivos.

El tercer grupo pretende determinar la idea más importante dentro de las desarrolladas en él, o sea, inferir las macroproposiciones.

El último grupo consolida el proceso de aprendizaje de las diferentes estructuras textuales en dependencia del propósito del autor, se realizan actividades posteriores a la lectura para desarrollar la habilidad de escritura.

Los fallos en la instrucción de la comprensión han estado en tratar de desarrollar habilidades independientes o considerarla como una suma de habilidades parciales, también porque se ha tratado de incidir en los productos de la comprensión, porque se ha confundido comprensión con la práctica de determinadas actividades y porque sobre todas las cosas no se ha tenido en cuenta durante el proceso el cómo de la ejecución de las actividades por parte del sujeto, el desarrollo de las estrategias metacognitivas de forma que el propio alumno sea capaz de valorar y evaluar su propio procesamiento de la información.

2.5.- Estrategias de lectura

La comprensión lectora se ha denominado una lista de destrezas porque para lograr el producto final es necesario realizar una cantidad variada de operaciones con un propósito determinado. El lector se enfrenta a la lectura con un objetivo específico y en relación con este sabe qué lee, cómo lo lee y para qué lo lee.

Sobre los procesos hay varios modelos, mencionados en acápites anteriores. Sin embargo, *“a la fecha, no se cuenta con un modelo completo que permita dar cuenta de los procesos, mecanismos y estructuras involucrados en la comprensión del texto.”* (Alberteri, 1999, p.7)

En los últimos años hay cierta preferencia por utilizar más el término estrategias que el de habilidades específicas con respecto al proceso de comprensión. Estas permiten que el sujeto controle la ejecución de las tareas que están llevando a cabo.

En varias de las bibliografías consultadas sobre el tema los autores han tratado de agrupar las operaciones involucradas en el proceso de lectura. En nuestros estudios anteriores realizamos una serie de selección y agrupamiento de una lista amplia de destrezas y la resumimos teniendo en cuenta los niveles de A. Romeo de la siguiente forma:

Nivel de traducción

1. operaciones relacionadas con el conocimiento previo
 2. operaciones relacionadas al reconocimiento de la estructura textual
 3. operaciones relacionadas con la realización de inferencias
 4. operaciones relacionadas con la organización textual
 5. operaciones relacionadas con el resumen de la información
- (Manzano, M. 2001)

El primer grupo se refiere al uso del conocimiento del mundo por el lector, lo cual indudablemente influye en la comprensión

El segundo está dirigido al análisis lexical y sintáctico, reconocimiento de la función comunicativa, propósito del autor, patrones lexicales y gramaticales, estilo, tono, atmósfera.

El tercer grupo incluye realizar predicciones y anticipaciones, reconocer significado implícito, hacer inferencias por analogía.

El cuarto se refiere a reconocer y utilizar la organización de las ideas principales, secundarias en un texto.

El quinto tiene como propósito determinar la esencia del texto, resumirlo.

Nivel de interpretación:

1. Operaciones relacionadas con el reconocimiento del estilo, tono, atmósfera.
2. Operaciones relacionadas con la interpretación.

El primer grupo retoma procesos realizados en el primer nivel de los grupos 2, 3 y 5.

El segundo grupo está basado en las interpretaciones que haga el alumno de la información del texto. Mas, no se encontraron operaciones donde el estudiante produzca, se comprometa con su opinión personal, haga una valoración crítica.

Nivel de extrapolación

1. Operaciones relacionadas con la aplicación de la información.

Se refiere a estrategias para utilizar la información contenida en el texto en mapas o gráficos, no se profundiza en otras vías de uso o aplicación. Aunque un lector con un nivel de comprensión alto es capaz de extrapolar aun cuando la tarea que se le pida sea la de reconocer las ideas principales del texto, pues no se debe olvidar que estos pueden estar presentes en uno u otro u ocurrir en cualquier momento durante el procesamiento de la información y que esto está muy relacionado con el universo cultural del lector.

Se podrá concluir que en la enseñanza de un idioma extranjero se hace énfasis en la obtención de información durante el proceso de comprensión como producto final. Y aunque existen, dentro de las operaciones estudiadas y los modelos de instrucción, actividades dirigidas a la producción no es lo común, se le presta poca atención a la dimensión afectiva que interviene en la comprensión de lectura. Sin embargo, Bamet

(citado por D'Angelo, 1998) conceptúa el proceso con mayor amplitud, como ya se ha expuesto, lo ve desde dimensiones cognoscitivas y afectivas, ya que al estar interactuando texto-lector, además de los conocimientos previos de este influyen también en el proceso, su escala de valores, sentimientos, principios y es en los dos últimos niveles donde interviene con mayor claridad la dimensión afectiva, ya que el lector tiene que dar respuestas personales.

Mucho se ha hablado y hay material suficiente como se ha probado sobre el nivel de traducción, mas es necesario profundizar en los niveles de interpretación y extrapolación. Basados en las diferentes clasificaciones, procesos, o planos estudiados anteriormente análogos a los niveles asumidos se hizo un análisis de los niveles: **interpretación y extrapolación**, quedando como principales operaciones que intervienen en los mismos, las siguientes:

Nivel de interpretación

➤ **Inferir información implícita:** Esta implica captar las relaciones implícitas y los significados ocultos y extraer conclusiones, generalizaciones sobre la base de lo que lee.

➤ **Valorar la información extraída:** Lo que significa contrastar la lectura con fuentes o criterios anteriores y distinguir entre hecho y opinión, verdadero o falso, realidad o fantasía.

➤ **Interpretar la información:** Basado en la valoración, establece su punto de vista, produce o emite estimaciones basadas en las acciones anteriormente realizadas. (D'Angelo, 1998. p.31)

Nivel de extrapolación

- **Extender la información contenida en el texto.**

Esto implica asimilar la información, que pase a formar parte de sus propios conocimientos, lo que se demuestra en la integración de la información adquirida con los conocimientos previos sobre el tema para aplicar a otros contextos.

- **Predecir problemas sobre el tema contenido en el texto.**

Su propio conocimiento (información previa más información extraída del texto) lo lleva a analizar o predecir situaciones problemáticas en la práctica relacionadas con el tema del texto.

- **Resolver problemas sobre el tema.**

El lector-alumno necesita actuar sobre esas situaciones problemáticas y dar sugerencias de solución que estén bien fundamentadas o argumentadas. (Labarrere, A. 1996)

En el próximo epígrafe determinaremos las operaciones o invariantes funcionales por cada nivel.

2.5.1.- Principales indicadores.

Existen aspectos ejecutores necesarios, esenciales e imprescindibles para alcanzar un nivel de dominio que permita identificar las formaciones psicológicas ejecutoras señaladas. A estos aspectos se les denomina invariantes funcionales o indicadores. (Brito H. 1987)

Las invariantes funcionales permiten la sistematización de las acciones u operaciones. No obstante la ejecución de operaciones debe estar subordinada a objetivos y tareas para el logro de esta sistematización, la que requiere de requisitos cuantitativos y cualitativos.

A partir del análisis de los acápites anteriores y teniendo en cuenta la lectura como actividad cognoscitiva se asumirá según la concepción de H. Brito que esta está constituida por un sistema de acciones y operaciones. Se desglosará cada grupo de acciones y operaciones sintetizadas durante el proceso lector las cuales tendrán lugar en los niveles: traducción, interpretación y extrapolación de forma progresiva y recurrente, aun cuando estén aquí divididas para una mayor comprensión desde el punto de vista metodológico.

Traducción

1- Aplicar el universo cultural. (Conocimientos previos + elementos metacognitivos en función de la comprensión del texto)

- Aplicar conocimientos generales del mundo
- Aplicar conocimientos del tema tratado
- Aplicar conocimientos lingüísticos
- Aplicar estrategias de autorregulación y control

2- Reconocer la estructura textual.

- Realizar análisis léxico, sintáctico y semántico
- Identificar la estructura textual
- Comprender las relaciones entre las ideas (coherencia)
- Reconocer la función comunicativa

3- Inferir del texto.

- Anticipar
- Predecir
- Captar el significado implícito
- Inferir por analogía
- Inferir basado en elementos conocidos

4- Ordenar las ideas.

- Reconocer detalles
- Comprender el significado implícito
- Encontrar información específica
- Dar un orden jerárquico de información
- Seguir secuencia
- Hallar contrastes

5- Resumir.

- Derivar las macroproposiciones
- Identificar ideas principales, secundarias y detalles.
- Omitir detalles
- Seleccionar las ideas importantes
- Integrar proposiciones
- Reducir la información a lo esencial

Interpretación:

- 1- Inferir información implícita.
 - Captar las relaciones implícitas y los significados ocultos
 - Extraer conclusiones y generalizaciones
- 2- Valorar la información extraída.
 - Contrastar la lectura con otras fuentes y criterios anteriores
 - Distinguir entre hechos y opiniones
- 3- Interpretar la información.
 - Establecer puntos de vista propios
 - Emitir criterios
 - Fundamentar los juicios y criterios emitidos

Extrapolación:

- 1- Extender la información.
 - Usar y aplicar información
- Predecir situaciones problemáticas.
- Analizar la realidad práctica con respecto a la información del texto
 - Comparar la situación dada con la realidad
 - Extraer conclusiones
 - Formular problemas
- Resolver situaciones problemáticas.
- Dar sugerencias de soluciones posibles
 - Argumentar las sugerencias
 - Actuar sobre la situación problemática
 - Transformar la realidad

En investigaciones anteriores se elaboró una propuesta metodológica basada en estas operaciones y un sistema de ejercicios cuyas tareas demandaran el despliegue de esas operaciones para ejercitarlas durante el proceso de forma sistematizada y desarrollar destrezas en la lectura de la lengua inglesa. Esta propuesta metodológica transita por los niveles de comprensión: traducción, interpretación y extrapolación, con su sistema de ejercicios y fue valorada por expertos con muy buenos resultados. A

continuación haremos una pequeña descripción de la metodología propuesta en tesis de maestría.

2.5.2.- Caracterización metodológica de los niveles traducción, interpretación, extrapolación.

Para transitar por los tres niveles en el procesamiento de la información esta propuesta metodológica tiene en cuenta el modelo interactivo, el cual tiene un punto de vista *"dinámico más que estático- o sea, enfatiza más en la progresión del lector a través del texto que en el texto mismo. Esto significa mirar la lectura más como un proceso que como un producto... el producto relaciona lo que el lector ha sacado del texto, mientras el proceso investiga cómo el lector arriba a una interpretación particular."* (Wallace, C., 1996, p.39) Por lo que presta gran atención a los esquemas conceptuales y procedimentales y basados en estos modela las actividades a desarrollar durante la instrucción en la comprensión.

Esta metodología da a conocer mediante los tres niveles cuál es el papel del profesor-instructor durante la enseñanza, la función que juega en el desarrollo de destrezas o estrategias en los estudiantes durante el procesamiento de la comprensión, la importancia de lograr el objetivo de la lectura no solo como producto final, sino centrar su atención en todo el proceso, retroalimentarse constantemente de cómo ocurre el tránsito de los estudiantes a través de este. Por eso es necesario que conozca las características del estudiante-lector, así como las del texto, y que conozca dónde están las dificultades en el proceso, no solo de forma grupal, sino individual, pues el objetivo del profesor es lograr la independencia del estudiante en la comprensión y esto se logra prestando atención a las diferencias individuales, pero conociendo en que acciones u operaciones debe hacer énfasis o no en cada estudiante.

"El ejercicio como forma en que puede organizarse el aprendizaje, es mucho más que una simple repetición, pues persigue precisamente la sistematización de operaciones y su consecuente asimilación sobre la base de un perfeccionamiento, es decir, de la eliminación de las operaciones incorrectas o innecesarias." (Brito, H., 1987, p. 40) Para

ello la propuesta aporta un sistema de actividades que el profesor puede adaptar al proceso y a las diferencias individuales en correspondencia con los fallos en los tránsitos por los tres niveles, adaptados a las operaciones que conllevan a la realización de acciones necesarias para desarrollar habilidades en el proceso de comprensión, revelándose procesos psíquicos y lógicos que ocurren en el pensamiento y que se materializan con la palabra mediante el análisis, la síntesis, la comparación, la abstracción, generalización, juicios, conclusiones y solución de problemas.

"El maestro no puede darse por satisfecho con solo constatar el nivel alcanzado por sus alumnos en el área cognoscitiva, sino que, ..., tiene que incidir activamente en su desarrollo y para ello tiene que valerse de métodos experimentales que propicien la formación y consolidación de cualidades cognoscitivas positivas." (Brito, H., 1987, p.186)

Por esto la presente metodología incluye diferentes instrumentos a través de los niveles que le permiten al profesor valorar y evaluar las acciones y operaciones que realiza el estudiante, si se logran con éxito o con dificultades los niveles de dominio desde el más alto hasta el más bajo, y otras técnicas para valorar el desarrollo de estrategias lectoras y esquemas de conocimientos.

El profesor orientará al estudiante qué debe hacer para autovalorarse, se retroalimentará de los resultados del propio estudiante y le orientará actividades para solucionar sus limitaciones.

Para aplicar esta metodología es necesario realizar un diagnóstico a los estudiantes para conocer dónde radican las principales dificultades y trabajar o aplicar las estrategias basado en ellos. Esto permitirá un trabajo consciente con el grupo de estudiantes.

Existe una estrecha relación entre cada nivel, uno sirve de puente al otro y el siguiente se retroalimenta de las operaciones realizadas en el anterior. Esta metodología no trata de asumir los niveles de forma rígida uno seguido del otro ni separados, pues estos pueden estar presentes durante cualquier momento del procesamiento de la información, ello depende del objetivo que se persiga y la tarea que se le oriente al estudiante y depende por sobre todas las cosas del nivel de dominio que tenga el estudiante en la comprensión, el cual estará influido por los conocimientos: lingüísticos, del tema, y generales del mundo. El objetivo de la división de estos niveles es puramente

metodológico, aunque indudablemente el paso por ellos ayuda a aquel estudiante que depende fuertemente de la orientación del maestro, y ayudan a formar zonas de desarrollo próximo, pues el objetivo principal de la instrucción es enseñarlos a que realicen esta actividad de forma independiente, El estudiante va desde la interacción directa con el texto hasta lograr la independencia, de receptor a emisor y de emisor a transformador. (Álvarez de Zaya, 1999)

Sobre la estructura de la propuesta metodológica basada en los niveles de comprensión hablaremos más en detalle a continuación.

2.5.2.1.- Contenido y Estructura Metodológica de los Niveles.

El presente epígrafe recoge la estructura y contenido de la propuesta a través de los niveles de comprensión: traducción, interpretación y extrapolación, y de las acciones y operaciones que se realizan en cada uno de estos, lo que permite que esta posea una secuencia lógica y definida durante el procesamiento de la información de un texto para alcanzar los fines propuestos en la enseñanza de la lectura en el nivel superior.

Incluye diferentes vías o pasos para orientar al profesor cómo debe llevar a cabo la instrucción mediante acciones y operaciones esenciales en estos tres niveles y tiene en cuenta las reflexiones que se le deben brindar al estudiante para que valore sus estrategias procedimentales y aprenda a autorregularse.

Las acciones seleccionadas para trabajar durante el procesamiento de la información en los niveles asumidos están basadas en el análisis realizado y lo expuesto en los epígrafes 2.5. y 2.5.1

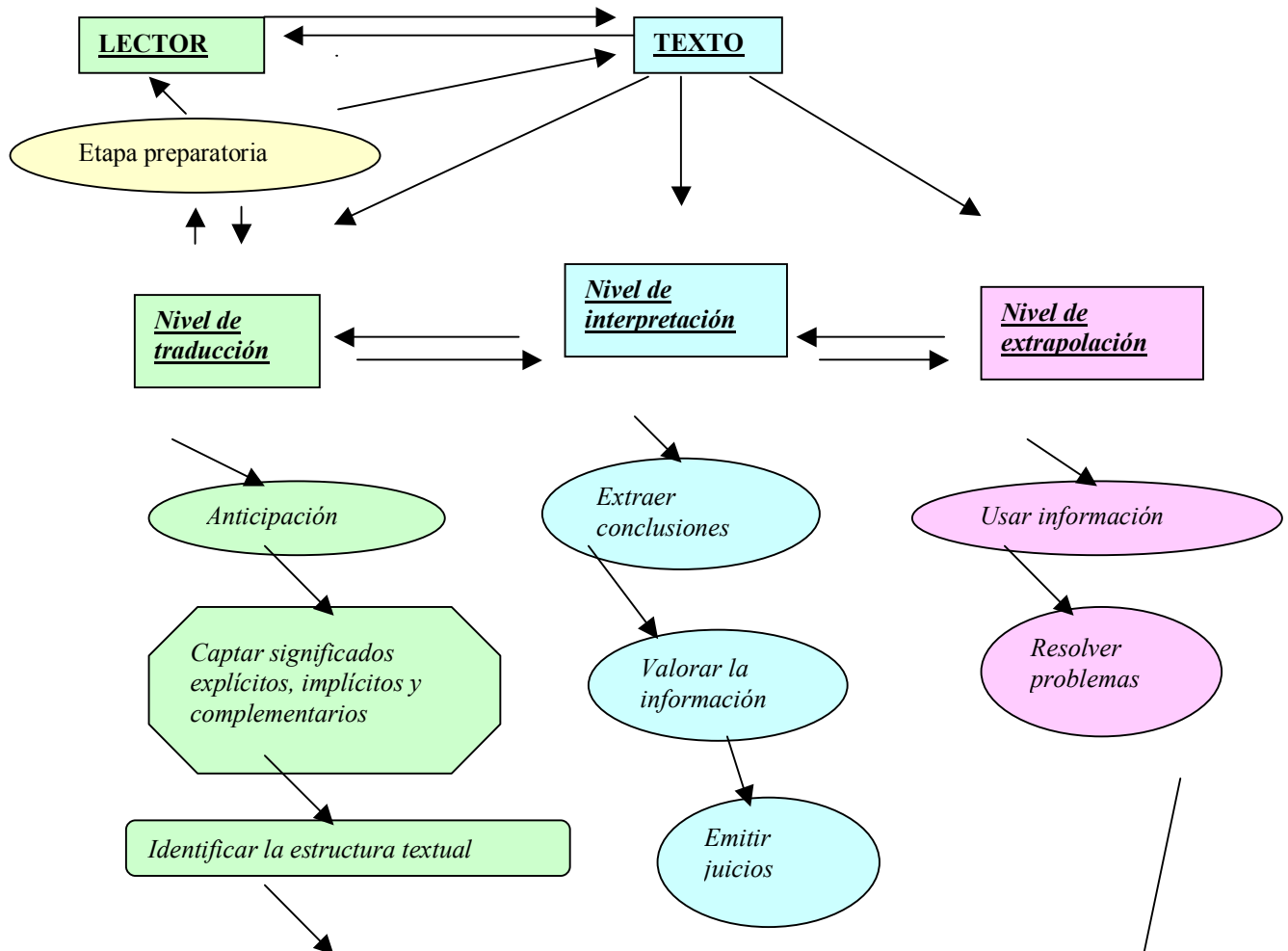
En resumen, se desglosará cada nivel atendiendo a los aspectos cognitivos, metacognitivos y la función del profesor con respecto a estos en la modelación del sistema de instrucción.

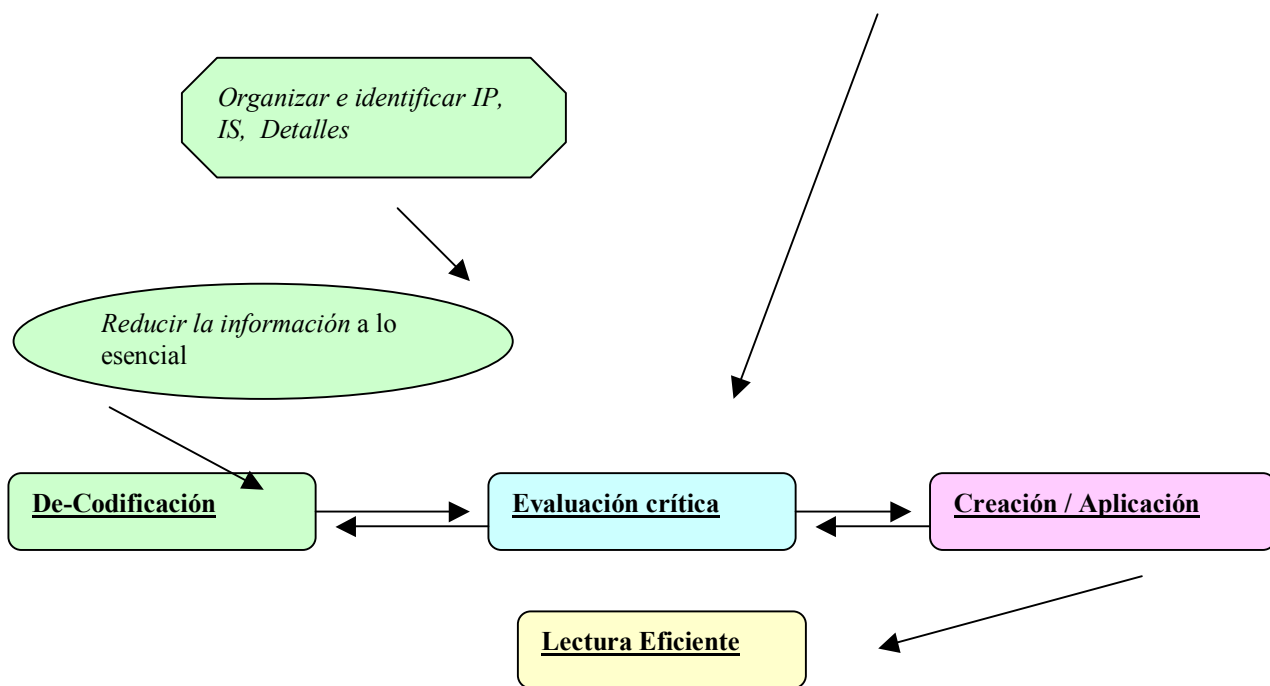
Las estrategias a seguir durante la ejercitación se dividirán en tres momentos esenciales:

- Preparatorio
- De comprensión
- De aplicación de la información

Estos momentos permiten, primeramente eliminar las dificultades léxico-sintácticas, trabajar en función del conocimiento de las características de un texto (organización y estructura), trabajar con elementos culturales importantes para que el alumno se enfrente a la lectura del texto con un conocimiento suficiente que facilite lograr el segundo momento, el de comprensión y este a su vez posibilite que el lector se apropie del conocimiento necesario para utilizar esa información y aplicarla a otros contextos de forma que están presentes durante el paso por los tres niveles de forma vertical y horizontal.

El esquema de la propuesta metodológica se muestra a continuación:





Esquema 5: Estructura de la propuesta

Seguidamente profundizaremos en la interrelación existente en el *pensamiento*, como proceso y forma de reflejo de la realidad objetiva en el plano interno, mediado por el *lenguaje*, como materialización o resultados de estos procesos de pensamiento en el plano externo, durante la interacción de los sujetos en la actividad cognoscitiva, especialmente la lectura e internamente como medio de regulación de sus procesos cognoscitivos.

2.5.2.2.- Interrelación de los procesos lógicos a través de los niveles.

Regularmente el proceso de comprensión se ve mediante la exteriorización de la actividad “*partiendo del producto final que se crea en cada una de ellas y que constituye su fin*”. (A. Labarrere, 1996. p.65). Sin embargo, este planteamiento es erróneo porque la actividad tiene lugar en dos planos externo e interno, o sea que también se tienen en cuenta los procesos psíquicos y lógicos para llegar a ese producto final.

Según Vygotski, (1987), la diferencia entre la actividad del animal y la actividad humana se manifiesta en la actividad laboral de ahí el carácter instrumental de la actividad humana y el hecho de que se realice mediante instrumentos, los cuales no son más que mediadores de la acción y esta no puede estar al margen de la comunicación práctica y verbal, de ahí que:

“Los procesos psíquicos transcurren inicialmente en forma de procesos externos, prácticos, con objetos e instrumentos, insertados en el proceso de comunicación con las demás personas.” (Brito, 1987, p.164). En el PEA de la lectura los instrumentos son el texto, los modelos de instrucción o tareas que diseña el profesor para interactuar con la información, procesarla y transformarla.

“Posteriormente comienza estas acciones a ser realizadas de forma independiente por el sujeto y se transforman, realizándose en forma de procesos internos psíquicos.” (Brito, 1987. p.164). Esto sucede cuando el sujeto-lector logra cierta independencia porque ha ido adquirido conocimientos y destrezas necesarias en el procesamiento de la información, lo que se vierte en rapidez, flexibilidad, consecutividad e independencia.

“La palabra juega en este proceso un papel esencial mediando las relaciones del individuo con la realidad y organizando su actividad. Inicialmente en el plano externo, posteriormente, al pasar las acciones al plano interno, se convierte la palabra en instrumento y medio interno de regulación de la actividad psíquica.” (Brito, 1987. p.164) En el sistema de enseñanza-aprendizaje juega un papel determinante en este aspecto la orientación del qué, para qué y cómo de cada actividad, así como las respuestas que demandan las tareas como producto final del procesamiento de la información durante los procesos internos y externos.

La comprensión a través de los tres niveles: traducción, interpretación y extrapolación no puede lograrse si el estudiante no posee conocimiento del sistema de acciones y operaciones (las estrategias) a seguir para lograr el resultado. Ese conocimiento denominado estructuras cognitivas no puede asimilarse si no se posee *“las instrumentaciones intelectuales correspondientes para lograrla y viceversa”*. (Labarrere, 1996. p.5) Esto mismo sucede con las estructuras metacognitivas en su relación con lo

cognitivo e instrumental, pues la persona no logra obtener buenos resultados si no interioriza cómo lo hizo.

“El pensamiento es el proceso cognoscitivo que está dirigido a la búsqueda de lo esencialmente nuevo, y que contribuye al reflejo mediato y generalizado de la realidad.”
(Brito, 1997. p.164)

El pensamiento es el que le permite al lector conocer los aspectos esenciales del texto, descubrir los vínculos reales que en él existen, así como las leyes que lo rigen.

Las operaciones básicas del pensamiento en el proceso lector son el análisis y la síntesis las cuales constituyen una unidad y constituyen la base de operaciones más complejas y abstractas del pensamiento en el procesamiento de la información. El análisis es la división mental del todo en sus partes, o la separación mental de algunas de sus cualidades, características, propiedades etc., la síntesis es el proceso inverso. (Álvarez de Zayas, R. M. 1997)

Estos se expresan en que para efectuar el análisis del texto el estudiante parte de su síntesis y viceversa.

De ahí que se comience con la comprensión global del texto, el lector parte de la síntesis, de la comprensión global hacia sus partes, estructuras textuales, jerarquización de las ideas del texto y vuelve otra vez a la síntesis con el resumen.

Realiza los pasos siguientes que transitan de lo general a lo particular y de lo particular a lo general:

- ◆ Determina la información esencial
- ◆ Reconoce información específica.
- ◆ Determina las partes (físicas y lógicas) del texto, su estructura y organización jerárquica. (Alberteri, 1999)
- ◆ Distingue las ideas como parte de un todo según su disposición jerárquica.

- ◆ Determina la esencia de la disposición jerárquica de las ideas en función del resumen. (Alberteri, 1999)

Estos procesos no solamente ocurren en el nivel de traducción, en los niveles de interpretación y extrapolación el alumno recurre a ellos, pues forman las bases de procesos de más alto nivel de abstracción. Esto permite ver el proceso de forma recurrente y sistémica, o sea, el estudiante recurre al análisis y la síntesis, operaciones de más bajo nivel para llegar a otras de más alto nivel que serán explicadas a continuación y que tienen lugar durante el procesamiento de la información.

Ellos dan paso a la comparación. La comparación consiste en establecer mentalmente las semejanzas y diferencias entre la información contenida en el texto, la forma en que está expresada sus ideas, elementos textuales. Esta comparación permite reconocer la estructura textual, inferir información implícita, organizar e integrar ideas, generalizarlas basadas en elementos comunes y llegar a conclusiones.

Pasos a seguir:

- ◆ *“Precisar las características del texto y elementos estructurales*
- ◆ *Determinar qué es lo común entre las ideas, oraciones.*
- ◆ *Determinar qué es lo diferente desde el punto de vista temático o jerárquico.*
- ◆ *Hacer una conclusión de acuerdo al objetivo trazado” (Alberteri, 1999. p.44)*

En este proceso la clasificación juega un papel importante ya que el comparar y determinar rasgos comunes o diferentes permite llegar a la clasificación. En el proceso lector se clasifica al diferenciar las ideas del texto en principales, secundarias o detalles. También cuando se identifica la estructura textual, se determina si describe, informa, explica etc.

El lector sigue los siguientes pasos:

- ◆ *Determina las ideas o subgrupos de fenómenos que aparecen descritos en el texto*
- ◆ *Compara esos grupos o ideas*

- ◆ *Agrupar las que tienen rasgos comunes*
- ◆ *Determina las relaciones de subordinación entre los grupos o ideas (proceso de jerarquización)*
- ◆ *Determina si existe una denominación jerárquica entre ellos.* (Alberteri, 1999. p.44)

La abstracción y generalización, procesos que dependen de los anteriores y que separan y unifican respectivamente.

“La abstracción consiste en separar, aislar mentalmente un aspecto o cualidad del objeto obviando las restantes.” (Álvarez de Zaya, R. M. 1997. p.167)

“La generalización es la unificación mental de aquellas cualidades, características, propiedades, etc. que son comunes a un grupo o clase de objetos o fenómenos.” (Brito, 1987.p.168)

Durante el proceso el estudiante apoyado por las estrategias básicas compara las ideas, suprime los elementos irrelevantes, determina la esencia de las ideas y las unifica en una idea o proposición que las abarque o las incluya de forma sintetizada, ahorrando palabras, espacio y tiempo.

Los pasos a seguir en estos procesos son los siguientes:

- ◆ *Analizar el texto (análisis de rasgos o nexos comunes y esenciales entre las ideas)*
- ◆ *Precisar entre las ideas presentes cuáles son las fundamentales*
- ◆ *Establecer semejanzas y diferencias entre las ideas*
- ◆ *Determinar a partir del análisis de otras ideas aquellas que tengan rasgos comunes esenciales.*
- ◆ *Sintetizar y concluir lo que permite transformarlas en conocimientos generalizadores.*

Mediante su paso por los tres niveles el lector realiza estos procesos con el contenido del texto, su estructura, sus ideas. *“Si el alumno logra construir generalizaciones, entonces podemos sentirnos satisfechos de que han aprendido un conocimiento. Es difícil que el estudiante olvidará aquella generalización...que fue construida por él.”* (Bermúdez R. et al. 1989, p.11) Ellos también tienen lugar en los niveles de interpretación y extrapolación, aunque esa información será analizada desde otra óptica, desde otro plano y con un nivel de profundidad mayor.

Estos procesos psíquicos lógicos responden a objetivos trazados en una actividad determinada.

Por otra parte también se analizarán los conceptos, los juicios y las conclusiones como formas lógicas del pensamiento y necesarias durante el procesamiento de la información en el nivel de interpretación, no obstante como se ha podido observar en los pasos de operaciones anteriores los conceptos, los juicios y las conclusiones tienen lugar en los procesos de comparación, abstracción y generalización durante el nivel de traducción y de esta misma forma se recurrirá a ellos durante el nivel de extrapolación.

“Los conceptos son el reflejo de las cualidades generales esenciales en una categoría o clase de objeto o fenómeno.” (Brito, 1987. p. 169)

A través de la información se conceptualizan objetos o fenómenos relacionados con el tema del texto. En este proceso se forman conceptos en los estudiantes sobre el contenido de la lectura, la información que transmite; sobre la forma en que ha sido expuesta la información escrita, su estructura *“...los elementos constitutivos de la definición de un concepto no pueden ser diferentes por diversos que sean los contextos en los que se empleen, pues todo concepto subsume indicadores (de esencia o no) que son necesarios, si se toman de forma aislada, y suficientes, al ser abordados en su conjunto”*, (Bermúdez, et al. 1989. p. 57) de ahí la importancia de escoger textos con estructuras adecuadas. Esto ayuda a la formación de esquemas adecuados de conocimientos.

Para poder emitir una opinión el estudiante debe conocer o dominar conceptos esenciales sobre lo mencionado que le permitan dar opiniones fundamentadas. A veces el concepto del emisor sobre un fenómeno determinado no coincide con la que tiene formado el propio receptor. Por tal motivo el alumno revisa mentalmente en este paso la información del texto, la analiza, compara y extrae sus propias conclusiones.

Pasos a seguir:

- Analizar el objeto o fenómeno (la información del texto).
- Determinar sus características o cualidades esenciales.
- Comparar con objetos o fenómenos que posean cualidades o características similares generales.
- Reconocer dentro del grupo al objeto o fenómeno por las cualidades generales esenciales que lo caracterizan.

“Los juicios son el reflejo de las conexiones o relaciones existentes entre los objetos y fenómenos, o entre sus cualidades o características.” (Brito, 1987. p. 169)

A través del nivel de interpretación el alumno emite juicios sobre lo leído, afirma, o niega la relación existente entre el objeto analizado y la opinión del emisor, entre hecho y opinión. Esto le permite establecer sus propios puntos de vistas, emitir criterios que son el resultado de su conclusión.

“La conclusión es el reflejo de una conexión o relación entre las ideas o juicios, como resultado de la cual, de uno o varios juicios o ideas obtenemos otro que se deriva del contenido de los iniciales.” (Brito, 1987. p.170)

Pasos a seguir:

- Relacionar las ideas del texto
- Enunciar la afirmación o la negación de relaciones entre las ideas
- Emitir juicios
- Extraer conclusiones

Este proceso vuelve a tener lugar con objetivos diferentes en el nivel de extrapolación durante el control valorativo.

Para el nivel de extrapolación la solución de problemas tiene una relación estrecha con la imaginación y el pensamiento, independientemente de que en la misma intervienen la percepción y la memoria. Al alumno se le presentan situaciones problemáticas, donde a partir del análisis de esa situación sale la formulación del problema a resolver, la ejecución o transformación del problema y el control valorativo de este.

“Durante la solución de problemas el carácter regulador del pensamiento se expresa desde el mismo inicio, cuando el sujeto-alumno reflexiona acerca de qué puede hacer ante la situación y adopta un plan o estrategia a seguir. Esta es la planificación o regulación de la actividad.” (Labarrere, 1996. p.10)

El grado de definición de ese problema facilita la solución. Tanto el pensamiento como la imaginación posibilitan realizar predicciones, proyectar su actuación para prever las posibles soluciones de ese problema, procesar toda la información y elaborar una estrategia de solución para lograr el objetivo final: resolver el problema, además de controlar y valorar los resultados.

Pasos a seguir:

- Formular el problema
- Elaborar estrategias de solución
- Solucionar el problema
- Valorar los resultados

Si se toma en cuenta la actividad metacognitiva en la solución de problemas de cualquier naturaleza esto se expresa también mediante la representación de lo que es solucionar un problema, por lo que el alumno *“despliega sus estrategias personales propias de esta actividad que se ponen en función al realizarla”*. (Labarrere, A. 1996, p.9)

En la medida que se trabaje conscientemente se potencia el éxito en la actividad cognoscitiva, se escogen y utilizan las estrategias correctas para aprender.

En este apartado teórico están las bases filosóficas, pedagógicas, psicológicas y metodológicas que sustentan el diseño metodológico de nuestro estudio. En el próximo apartado se expondrá detalladamente el proceso de investigación.

3.- Conclusiones

En nuestro análisis se puede concluir que en la enseñanza de un idioma extranjero se hace énfasis en la obtención de información durante el proceso de comprensión como producto final. Y aunque existen, dentro de las operaciones estudiadas y los modelos de instrucción, actividades dirigidas a la producción no es lo común, se le presta poca atención a la dimensión afectiva que interviene en la comprensión de lectura, se hace necesario verlo desde la unidad de las dimensiones cognoscitivas y afectivas, ya que al estar interactuando texto-lector, además de los conocimientos previos de este influyen también en el proceso, su escala de valores, sentimientos, principios y es en los dos últimos niveles donde interviene con mayor claridad la dimensión afectiva, ya que el lector tiene que dar respuestas personales.

Mucho se ha hablado y hay material suficiente como se ha probado sobre el nivel de traducción, mas es necesario profundizar en los niveles de interpretación y extrapolación.

En nuestras investigaciones sobre el tema se elaboró una propuesta metodológica basada en operaciones seleccionadas según nuestros objetivos en la enseñanza de idiomas compuesta por estrategias cognitivas, metacognitivas e instruccionales, así como un sistema de ejercicios cuyas tareas demandaran el despliegue de esas estrategias para ejercitarlas durante el proceso de forma sistematizada y desarrollar destrezas en la lectura de la lengua inglesa.

Pero nos quedamos en el plano cognitivo, no pudimos llegar a evaluar el impacto en la dimensión educativa de los estudiantes, el elemento cognitivo aislado se sale del marco del aprendizaje y de la educación, de los ejemplos de teorías complejas, pues excluimos la vivencia como unidad de lo cognitivo y lo afectivo. Coincidimos con (Fariñas León, G., 2003) cuando plantea que *“ya va siendo hora de revisar nuestras*

propias actitudes al investigar, al producir nuevas síntesis de conocimiento. La investigación educativa, en muchas oportunidades, divide o excluye unos y otros procesos en su diseño y realización; cuando en la realidad el alumno que aprende y se desarrolla, funciona como un todo. Este es nuestro "pecado original". Cuando en la personalidad se disocian los afectos y la razón, entonces sospechamos de estados o procesos anómalos."(p.147)

Cómo integrar lo que hasta el momento veíamos separadamente, se hace necesario considerar el todo y no la suma de las partes. "Se sabe que el todo tiene propiedades, diferentes a las propiedades de las partes aisladas o sumadas; pero *la parte que estudiemos, tiene que reunir las propiedades del todo para considerarla compleja*". (Fariñas León, G. 2003, .p. 147)

CAPÍTULO 4:
EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA LENGUA.

1.-Introducción.....	
2.- La Evaluación y el aprendizaje.....	
2.1.- Conceptualización.....	
2.1.1.- Evaluación como proceso.....	
2.1.2.- Funciones de la evaluación	
2.2.- Modelos de Evaluación.....	
2.2.1.- Tipos de Evaluación.....	
2.3.- Creencias Sobre la evaluación.....	
2.4 Cómo y qué evaluar.....	
2.4.1.- Indicadores de evaluación.....	
2.4.2.- Instrumentos de evaluación.....	
2.4.2.1.- Interpretación de los resultados.....	
3.- conclusiones.....	

CAPÍTULO 4: EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE UNA LENGUA.

1.-Introducción

Aunque la evaluación no es el foco de estudio de nuestra investigación es motor que activa de forma consciente el aprendizaje ya que ella como función de la dirección del proceso, constituye un elemento importante en tanto está llamada a potenciar la autovaloración del estudiante durante el aprendizaje, sus fortalezas y debilidades, sus preferencias y expectativas, los procedimientos empleados; el autocontrol de lo aprendido, la regulación de la actividad. Esta por tanto será cualitativamente superior en tanto esté concebida de forma que contribuya a la autonomía del alumno, a que valore cómo aprender. Al ser uno de nuestros aportes en esta tesis un instrumento con el cual el alumno puede evaluar el uso de sus propias estrategias, se hace necesario indagar sobre los elementos teóricos sustanciales de este constructo.

Por lo que decidimos dedicar este capítulo a la evaluación de una lengua extranjera. En este capítulo desarrollaremos aspectos teóricos relacionados con la evaluación en general y de la lengua en particular: la definiremos, expondremos su evolución histórica, los modelos y tipos de evaluación más relevantes de ésta como proceso, las creencias del profesorado sobre la evaluación en una lengua extranjera, los indicadores que se tienen en cuenta y los instrumentos que regularmente se utilizan para evaluar.

2.- La evaluación y el aprendizaje

Recordemos que en el capítulo 1 asumimos una posición dialéctica e integradora del proceso de enseñanza-aprendizaje, de esta misma forma han sido desarrolladas las variables que estudiamos, en correspondencia con esta concepción desarrollaremos nuestro capítulo sobre la evaluación del aprendizaje de la lengua. Por lo que no podemos entender la evaluación del aprendizaje fuera del concepto de la propia formación del

individuo en general y su aprendizaje en particular, fuera de los objetivos de la educación y sin concretar la función de la evaluación en ese proceso.

Esta idea de conceptualizar la evaluación del aprendizaje desde la representación teórica más general del desarrollo humano y de los fines que nuestra sociedad se plantea en la formación de las nuevas generaciones de profesionales, nos lleva a proyectar y argumentar las características y condiciones de una *evaluación educativa* del aprendizaje.

La evaluación educativa o formativa, según González, M (2000), es aquella que contribuye al desarrollo del estudiante en correspondencia con las rasgos fundamentales del proceso de formación del futuro profesional y con los objetivos sociales que sellan esa formación en nuestra sociedad, la cual tiene, como características esenciales que:

- ◆ *“Cumple funciones que posibilitan orientar y regular el proceso de enseñanza aprendizaje hacia los objetivos de formación, mediante el diagnóstico y valoración de los estados y progresos del estudiante y del proceso mismo de aprendizaje.*
- ◆ *Promueve el desarrollo del estudiante. La aplicación de métodos genéticos de diagnóstico y evaluación de las propiedades psíquicas previstas en los objetivos, impulsa y favorece el proceso de su formación en el contexto de la enseñanza y permite establecer direcciones del desarrollo individual coherentes con objetivos socialmente relevantes.*
- ◆ *Constituye objeto de aprendizaje, es decir, se aprende por el estudiante, como condición para el desarrollo de su autovaloración y autorregulación, que constituyen formaciones psicológicas esenciales de todo profesional, previstas en los objetivos de la educación superior. El evaluado deviene en evaluador.*
- ◆ *Se erige sobre el principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, explorando las vías que permitan valorar integralmente el aprendizaje de los estudiantes, de modo holístico y contextualizado.*

- ◆ *Cumple las condiciones (relativas a finalidades, tipo de exigencias, formas de realización) que favorecen el desarrollo de valores esenciales como la honestidad, la responsabilidad, el colectivismo. Particularmente, la evaluación con carácter educativo, no propicia la aparición de “estrategias de supervivencia”, como pueden ser las conductas fraudulentas en los estudiantes, en tanto lo que exige y como lo exige tiene una significación social y un sentido personal pertinentes con los fines educativos que rigen su preparación profesional.*

- ◆ *Regula u orienta al estudiante hacia la profundización en el estudio, mediante el desarrollo de su motivación, la conciencia de su importancia personal y social y la formación de estrategias de aprendizaje.” (González, M., 2000, p.6-7)*

El proceso de aprendizaje no se reduce a la adquisición de conocimientos, o de destrezas, de normas de comportamientos o valores, etc. El proceso de aprendizaje incluye toda la esfera emocional afectiva del sujeto, en fusión con la cognitiva instrumental, González, M., (2000) tiene razón cuando expresa:

“El uso del concepto de aprendizaje para designar los procesos y adquisiciones cognitivas, con exclusión de “lo afectivo” y “conativo” es inconsecuente porque distorsiona la realidad que pretende significar y desconoce la dimensión afectivo valorativa del conocimiento. Toda acción cognitiva tiene valor, todo conocimiento, habilidad, forma de comportamiento porta un sentido personal, pues es un sujeto el que aprende. La evaluación requiere disponer del modelo del objeto, desde una perspectiva integral, holística y multifacética, que ponga de manifiesto la complejidad y riqueza del aprendizaje. Las mismas que argumentan la necesidad del carácter educativo o formativo de la evaluación.” (p. 10)

Teniendo en cuenta los aspectos fundamentales desarrollados hasta la fecha sobre la concepción de la evaluación del aprendizaje y asumiendo la evaluación como actividad cognoscitiva podemos resumir las transformaciones que ésta ha experimentado en los últimos tiempos:

- ◆ De una identificación con la calificación a parte del proceso de enseñanza aprendizaje.
- ◆ De la identificación con la medición a considerarla una dimensión mayor que incluye las mediciones.
- ◆ De actividad aséptica, neutral, despojada de valores a una concepción que la ubica en el campo de la axiología.
- ◆ De la noción como momento o etapa final de una actividad (de enseñanza y aprendizaje) a su consideración como proceso.
- ◆ De la noción como proceso de obtención de evidencias para la toma de decisiones, a la inclusión de la valoración de las decisiones y sus efectos como parte de la actividad evaluativo. (González, M., 2000)

Esta concepción de la evaluación asumida como aprendizaje o actividad cognoscitiva que posee significación para la propia formación integral del sujeto ha sido el resultado del análisis de la consulta bibliográfica realizada a partir de su definición misma hasta aspectos más particulares como el impacto y la pertinencia de su influencia en el aprendizaje de idiomas.

2.1.- Conceptualización

La evaluación como toda actividad humana es un proceso dinámico *“por medio del cual los profesores buscan y usan información procedente de diversas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno o sistema de enseñanza en general o sobre alguna faceta particular del mismo”*. (Milán Licea M. R. y Fuentes, H., 2005)

Según Vélez, (1996) *“la evaluación debe considerar no sólo los productos sino también los procesos realizados en el aprendizaje. En este sentido se le da amplio valor a las tareas de aprendizaje realizadas por los alumnos y la evaluación no es una mera forma de acreditación sino que implica una valoración, en donde se reúnen aspectos cuantitativos y cualitativos”*.

La evaluación del aprendizaje “se refiere al proceso sistemático y continuo mediante el cual se determina el grado en que se están logrando los objetivos de aprendizaje. Dicho proceso tiene una función primordial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues por medio de ella se retroalimenta dicho proceso”. (Moreno, M. (s. a.), p.1)

Para Nedkova (2000): “The general scope of that evaluation when pointing out that evaluating “involves a process of systematic and principled collection and communication of descriptive and for judgemental information about the entity of interest”. (En Pérez-Paredes, P., et al, 2005, C-17, p.607)

Después de haber analizado algunos conceptos actuales de evaluación podemos llegar a encontrar indicadores que son comunes en ellos, así por ejemplo, lo son *los objetivos, el valor, juicios o criterios, la evaluación* de los procesos y de los resultados.

Llegar a definir evaluación requiere de un estudio de la evolución de las corrientes y teorías que lo han hecho. Dentro de otras definiciones se encuentran:

“Comparar lo deseado con lo realizado” (Alfaro, 1990. Pg. 70)

“Estimar cuantitativamente y cualitativamente el valor, la importancia o la incidencia de determinados objetos, personas o hechos” (Forns, 1980. p. 108)

“Medio que permite observar y describir con mayor precisión los aspectos cuantitativos y cualitativos de la estructura, el proceso y el producto de la educación. Su finalidad es facilitar una predicción y un control lo más exacto posible del proceso educativo” (De la Orden, en Lafourcade 1977 p. 16).

“Etapa del Proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación” (Lafourcade, 1977).

“Actividad valorativa e investigadora, que facilita el cambio educativo y el

desarrollo profesional de los docentes.. Su finalidad es adecuar o reajustar permanentemente el sistema escolar a las demandas sociales y educativas. Su ámbito de aplicación abarca no sólo a los alumnos, sino también a los profesores y los centros educativos...” (Nieto, 1994. p. 13).

“Interpretación mediante pruebas, medidas y criterios, de los resultados alcanzados por alumnos, profesor y proceso de enseñanza-aprendizaje en la ejecución pormenorizada de la programación” (Halcones, G. 1999. p. 11).

“Proceso por medio del cual los profesores buscan y usan información procedente de diversas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno o sistema de enseñanza en general o sobre alguna faceta particular del mismo”. (González Halcones M. A., et al, 2000)

En estos conceptos son importante los términos: información, fuentes, juicio de valor, alumno o sistema de enseñanza.

González, M., (2000) se acerca más al concepto de evaluación que queremos expresar, al manifestar que: *“La evaluación es una actividad humana”, en su concepto ella señala que “Como cualquier actividad, su modo de existencia es dinámico, como proceso. Es el proceso y resultado de juzgar la valía de un objeto o fenómeno de la realidad, en sus características esenciales, sus manifestaciones particulares, su devenir, estado de desarrollo actual y previsible, de acuerdo con criterios de referencia pertinentes a la naturaleza del propio objeto y a los propósitos que se persigan”.* (p.24)

Al identificar la evaluación como actividad se pone en evidencia la composición estructural y funcional de cualquier actividad humana. O sea, la evaluación en función de *objetivos* o fines previstos; que tiene un *objeto*: es decir, aquello que se evalúa; ésta se realiza en *interacción del evaluador con el objeto* mediante un conjunto de *acciones y operaciones* que requieren el uso de *procedimientos y medios* adecuados; se organiza en ciertas *formas*; se efectúa en determinadas *condiciones* y tiene *resultados* que pueden coincidir en mayor o menor medida con los fines propuestos. Asimismo, supone fases de

orientación, ejecución, control y regulación (de evaluación de la propia actividad). (González, M., 2000)

La evaluación, como actividad, se distingue por su objetivo o meta. La diferenciación introducida por Scriven (1967) entre meta y funciones de la evaluación resulta útil para delimitar dicha actividad. Según dicho autor la meta es siempre la misma: juzgar el valor de algo; en cambio, las funciones son muy variadas y están en relación con la utilización de los datos evaluativos. La identificación de una meta o propósito fundamental de la actividad evaluativa facilita establecer sus peculiaridades, y distinguirla de otras actividades que comparten muchos de sus procesos y fases, como puede ser la actividad de investigación. (González, M., 2000)

Al definir la evaluación como un proceso mediante el cual se determina el grado en que se están logrando los objetivos de aprendizaje, nos será imposible saberlo si al evaluar no tenemos en cuenta dichos objetivos. El fracaso de muchas evaluaciones se inicia cuando al planear las mismas no se tomaron en cuenta los objetivos sobre los que se ha estado trabajando.

La evaluación es uno de los términos más contradictorios en la enseñanza y sobre todo en la enseñanza de un idioma. Cuando nos referimos a este nos viene a la mente una serie de terminologías dentro de las que se encuentran:

- ◆ Assessment: it *"is a general term that we use to refer to the set of procedures which are put into practice when gathering information about students' communicative competence or students' language performance achievement"*
- ◆ Assessment of achievement: it *"focuses on learners' achievement after a given training period, typically a term of a whole year"*
- ◆ Formative assessment: Ésta se forma *"during the learning process"*.
- ◆ Summative assessment: Ésta está muy ligada a la anterior ya que es la suma del resultado de todo el proceso.
- ◆ Norm-referenced assessment: En este caso *"the students' performance is compared with their class or year mates"*

- ◆ Criterion-referenced assessment: Ya en este tipo de evaluación se contrasta *"the students' performance with Standard of communicative competence"*
- ◆ Evaluation: La llamada evaluación *"is farther-reaching in scope than assessment"*. La evaluación considera el programa de enseñanza y aprendizaje como un todo, y busca obtener retroalimentación que puede tener diferentes propósitos para los diferentes agentes en la educación. (En Pérez-Paredes, P., et al, 2005, C-17, p.607)

El problema de la concepción en la evaluación de una lengua extranjera radica en que ésta no se define como un todo que incluye la esencia de elementos que componen y determinan el comportamiento o actitud del individuo o sujeto en la actividad de forma holística o integral, es por ello que en la enseñanza de una lengua extranjera ella puede variar en términos de objetivos, audiencia, evaluadores, metodología, datos de recogida, etc.

La evaluación en todo su devenir histórico ha sido víctima de concepciones reduccionistas, muchos la homologan a la medición, otros la simplifican a la pura calificación. Por lo que profundizaremos en estos elementos

La calificación es uno de los significados que se le ha dado al concepto de evaluación, constituye un reduccionismo frecuente el identificar la evaluación con la calificación. *"Esta reducción resulta de ceñir la evaluación al producto del proceso de enseñanza aprendizaje y del valor que se le atribuye a la calificación que se expresa en una nota, por sus repercusiones individuales, institucionales, sociales"*. (González, M., 2000)

En este sentido la nota, un número determinado, juzga sucinta y concluyentemente un proceso continuo y no nos muestra irrefutablemente las fortalezas y las debilidades del aprendizaje del alumno, de su potencialidad para aprender. Creemos que la calificación es parte de la evaluación, uno de sus momentos cruciales y problemáticos, pero no es el todo.

Un gran debate actual sobre la evaluación está en si se considera parte de la **medición** o la medición un componente de ella. En la actualidad se muestra el interés de

diferenciar la medición de la evaluación, con la intención de trascender el restrictivo basamento en datos cuantificables y subrayar la riqueza del análisis cualitativo.

Las ideas de Thorndike, asociadas con el auge de los modelos experimentales de los trabajos del campo de la Psicología, tienen gran repercusión en el ámbito educativo. Se produce la identificación de equiparar la evaluación con la medición con referencia al aprendizaje. Se le adjudica a la evaluación el significado de *“medir resultados utilizando algún tipo de instrumento formalizado que produce información para ser comparada con alguna clase de escala estandarizada”* (Gardner, 1977, p. 574, citado por Álvarez Méndez, 1985).

Opino al igual que González, M., (2000) que *“la medición en sí misma, ... es una faceta legítima de la evaluación”* (p.20) ya que todo objeto posee atributos tanto cuantificables como cualificables, por lo que al evaluarlo se requiere tener en cuenta ambos.

La cualificación hace énfasis en la descripción y caracterización de los atributos, en su especificidad, su idiosincrasia. La cuantificación establece relaciones de orden, de medida de los atributos, para lo que se requiere disponer de unidades de medidas más o menos precisas, más o menos estandarizadas, pero que respondan a la naturaleza del objeto que se estudia o valora. Es legítimo hablar de una medición cualitativa, que establece grados o niveles de atributos del objeto a partir de la presencia de determinadas características cualitativas. Ambas, cuantificación y cualificación, proveen datos que se interpretan, *se valoran*, de acuerdo con un sistema de referencia. (González, M., 2000)

La evaluación establece el valor de algo apoyada en la información (cualitativa y cuantitativa) de que dispone sobre ese algo y en los conceptos o modelos “ideales”, reconocidos como valiosos social y culturalmente y pertinentes científicamente, que funcionan como referentes. En síntesis, la evaluación supone medición.

Otro gran debate se centra en los conceptos de evaluación y **control**. En el campo semántico de la evaluación aparece frecuentemente el del control. Se trata, sin duda, de

dos términos fuertemente vinculados y relevantes, aunque existen diversos criterios sobre su relación y pertinencia.

Existen varias direcciones con relación a estos términos, según González, M., (2000): *“Una dirección es la de separar las realidades que designan en el sentido de que el control hace referencia a las acciones de comparación y ajuste del objeto o proceso con el modelo que sirve de referente y la evaluación a la elaboración de un juicio de valor. Otra dirección es la de incluir la evaluación dentro del control (o viceversa). Otra más, es la de excluir el término control del campo semántico de la evaluación, por contaminante”*. (p.21)

El término control tiene una valiosa y acertada acepción: la que unifica los significados que le confiere la Teoría de la Dirección y la Teoría de la Actividad que fundamentan su necesidad como elemento consustancial a toda actividad humana, a todo sistema dirigido o autodirigido, en tanto implica monitoreo, conocimiento, reflexión sobre cualquier proceso y sus resultados de modo que permita la regulación del mismo. En este sentido la evaluación se puede considerar una manifestación del control. (González, M., 2000)

El problema de La neutralidad en la evaluación es otra de las problemáticas sobre el tema. Paulo Freire en una de sus últimas obras titulada Educación y Sociedad -dijo - *“Una primera afirmación que quisiera hacer es de que, así como es imposible pensar la educación en forma neutra, es igualmente imposible pensar en una evaluación neutral de ella. No hay cualidades por las que luchemos en el sentido de asumirlas, de recalificar con ellas la práctica educativa, que puedan ser consideradas como absolutamente neutras, en la medida misma en que, como valores son vistas desde diferentes ángulos, en función de intereses de clases o de grupos”* (Freire, 1998, p. 27).

No hay evaluación neutral. Evaluar implica formular un juicio de valor. Cuando lo evaluado es el aprendizaje de los estudiantes el resultado depende en gran medida del sujeto del mismo, de la relación sujeto-sujeto (evaluado-evaluador), tanto como de la relación sujeto-objeto (entendida como estudiante- materia de enseñanza). Todas estas

relaciones están preñadas de pre-juicios y de concepciones valorativas sobre lo que se evalúa, sobre el evaluado y sobre el evaluador.

Sobre la evaluación como proceso profundizaremos en el próximo acápite.

2.1.1.- Evaluación como proceso

La evaluación, vista como proceso, contiene la obtención sistemática de información o evidencias sobre el objeto que se ha elegido al efecto y la emisión de un juicio fundamentado sobre dicho objeto. La mayoría de los autores reconocen estos dos procesos o aspectos básicos, mínimos, de la evaluación. De modo sintético Guba y Lincoln (1981), definen a la evaluación como una actividad compuesta de descripción y juicio. (González, M., 2000)

Cuando hablamos del carácter de proceso de la evaluación, se está haciendo referencia a características de la propia evaluación como actividad, en su composición y movimiento. Es decir, se considera un proceso no solo por su vínculo con el proceso de aprendizaje, sino por la propia naturaleza de la evaluación.

La evaluación es considerada uno de los eslabones del proceso docente. En este eslabón lo fundamental consiste en hacer uso de las relaciones que ofrecen las leyes de los procesos conscientes, en especial aquellas que establecen los vínculos entre el resultado y el resto de los componentes del proceso: entre el resultado y la necesidad social, que generó el desarrollo de todo el proceso; entre el resultado y el diseño del proceso docente; y entre el resultado y la ejecución del proceso. (González, M., 2000)

La evaluación al definirse como proceso posee rasgos que la caracterizan desde diferentes dimensiones, así por ejemplo:

- Desde el punto de vista *orgánico* o sistémico es *dinámica y participativa*,
- Desde el punto de vista *temporal* es *sistemática y continua*
- Desde el punto de vista *criterial o de medición* es *cualitativa y cuantitativa*
- Desde el punto de vista *de control* es reguladora y autorreguladora
- Desde el punto de vista *instructivo* es *orientadora y controladora*

- Desde el punto de vista *formativo es transformadora y educativa*

Las consideraciones antedichas, válidas para la evaluación educativa en general son pertinentes también a la evaluación del aprendizaje como caso particular. En términos genéricos se trata “*de la actividad cuyo objetivo es la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de los estudiantes, a los efectos fundamentales de orientar y regular la enseñanza para el logro de las finalidades de la formación*”. Las siguientes características expuestas por González, M. (2000) nos confirman una vez más lo anteriormente expuesto con relación a este proceso:

- Constituye un proceso de comunicación interpersonal, que reúne las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana, donde los roles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente; y donde ambos sujetos se influyen recíprocamente, modificando sus representaciones sobre el objeto de evaluación.

- Tiene una determinación socio-histórica. La evaluación se realiza con referencia a normas y valores vigentes en la sociedad y las concepciones y valores de los implicados en la misma (instituciones, personas).

- Cumple diversas funciones a la vez, complementarias y hasta contradictorias entre sí. Sus funciones esenciales son las formativas.

- Responde a determinados propósitos, conscientemente planteados o latentes; coincidentes y compartidos por los participantes en la evaluación o no.

- Constituye un aspecto consustancial al proceso de enseñanza aprendizaje, como componente funcional del mismo.

- Abarca los distintos momentos del proceso del aprendizaje. Desde el estado inicial del sujeto de aprendizaje, el propio proceso en su despliegue, hasta los resultados parciales y finales correspondientes.

- Está compuesta por diversas acciones u operaciones relativas a la determinación de los objetivos, del objeto, la obtención y procesamiento de información, la elaboración de un juicio evaluativo, la retroinformación y toma de decisiones derivadas del mismo, su aplicación y valoración de resultados.

- Supone diversos medios, procedimientos, fuentes y agentes de evaluación.
- Abarca atributos cualificables y cuantificables del objeto de evaluación.
- Incide sobre todos los elementos implicados en la enseñanza y ayuda a configurar el ambiente educativo.

(González, M. 2000, p.25)

En resumen, el aprendizaje emerge de la relación que se da entre los distintos componentes presentes en la situación de aprendizaje. Lo que queda en el alumno, lo que se ha transformado o está en transformación, está en función de las características del propio estudiante y de la actividad que realiza; pero además, de las del profesor y de la relación que se establece entre ambos; y de los atributos del objeto, y del modo que se le presenta y de la forma que lo recibe el estudiante; y de las condiciones en que se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje. En fin de cada uno de los elementos y sobre todo de *las relaciones* que se establecen entre ellos. Sobre la evaluación como proceso comunicativo profundizaremos a continuación.

2.1.2.- Evaluación como comunicación

La evaluación está en función de las relaciones que se establecen entre dichos componentes, donde aparece con especial fuerza la relación de comunicación entre los implicados en la actividad evaluativa. Qué relación se establece entre evaluado y evaluador, cómo influyen sus percepciones mutuas, cuáles son sus intenciones, cómo conciben la evaluación unos y otros, qué importancia le conceden y para qué; qué se evalúa, por ejemplo, qué se selecciona del contenido de enseñanza para que sea objeto de evaluación; qué datos del aprendizaje del estudiante se buscan, se logran obtener y cómo se valoran y utilizan, entre otros aspectos.

La comprensión de la evaluación del aprendizaje como un proceso comunicativo entre los profesores, el estudiante y el grupo, permite establecer la relevancia de las características de los intercambios (informativos, de acciones, afectivos) entre los sujetos implicados a los efectos de que las funciones de la evaluación correspondan a las finalidades pretendidas. Un aspecto elemental de la comunicación es la posibilidad de

compartir significados para lo cual se requiere comunidad entre "emisores y receptores" en cuanto a los términos que utilizan y la explicación de su contenido. Otro aspecto relevante es que no genere un clima autoritario y de control en las relaciones humanas.

En este último sentido, la exigencia por la obtención de calificaciones satisfactorias, es un instrumento que esgrime el maestro para movilizar a los estudiantes, en lugar de la necesidad de auténticos motivos de estudio, como se muestra en investigaciones realizadas sobre las prácticas pedagógicas en las clases de distintas asignaturas, carreras, facultades y universidades del país (González, M. 1995).

A su vez, la consideración de las relaciones que se dan entre los elementos que intervienen en la evaluación del aprendizaje, ayuda a comprender mejor la naturaleza interactiva de la evaluación. En una situación de evaluación del aprendizaje y mediante un análisis abstractivo, se pueden identificar componentes tales como:

- *El estudiante que es evaluado y que a la vez se autoevalúa. Esta doble dirección, que hace al estudiante sujeto y objeto de evaluación, tiene en la educación superior una marcada tendencia a incrementar la condición de sujeto, por imperativo de las finalidades y características de la formación profesional y por las peculiaridades de la edad juvenil –propias de los estudiantes universitarios- y del adulto joven (y menos joven) que accede a los cursos para trabajadores y a la educación de postgrado.*

- *El profesor y demás estudiantes como evaluadores. La evaluación de los otros sujetos de la enseñanza mantiene su ineludible presencia en el nivel universitario, por su capacidad formativa y como portadores y garantes –sobre todo en el caso del profesor- de la misión y función social de la educación superior. El “otro” (quien mediatiza las relaciones del sujeto de aprendizaje con el objeto a aprender) en la evaluación sirve de mediador de la relación del estudiante consigo mismo.*

- *Lo que se debe aprender (objeto de aprendizaje) que se refleja en los objetivos y contenidos de enseñanza y se selecciona para su evaluación.*

- *Las condiciones concretas en su sentido más amplio, que incluye desde los aspectos espacio temporales, los medios físicos, las vías de interacción, el clima sociopsicológico, hasta las características del vínculo de la situación concreta de aprendizaje y de evaluación del mismo, con los sistemas mayores donde se inserta.*

(González, M. 2000, p.26-27)

Si se asume que el proceso de enseñanza aprendizaje es un proceso comunicativo y formativo, y que la evaluación del aprendizaje también lo es, tiene, de modo consecuente, que ser participativa, como condición para que cumpla sus funciones y por derecho legítimo de los sujetos implicados. Sobre las funciones de la evaluación expondremos nuestros hallazgos a continuación.

2.1.2.1.- Funciones de la evaluación

Los elementos expuestos en los acápites anteriores sobre la evaluación se vinculan con las funciones. Las direcciones que sigue el estudio de la evaluación muestran una ampliación en el reconocimiento de sus diversas funciones, tales como:

- De una función de comprobación de resultados al reconocimiento, además, de funciones de dirección del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- De funciones puramente académicas al reconocimiento explícito de las diversas funciones sociales de la evaluación.

De funciones de acreditación y certificación a funciones educativas, formativas y reguladoras de la actividad de los sujetos que intervienen en la situación educativa. (González, M., 2000)

Según esta misma autora la evaluación vista desde una posición integral tiene varias funciones:

Función de dirección del proceso de enseñanza aprendizaje: Aquí se agrupan aquellas funciones que *contribuyen a orientar y conducir* el proceso de enseñanza aprendizaje como sistema. Son las relativas a la *comprobación* de resultados, *retroalimentación* y *ajuste* del proceso, establecimiento del estado inicial o punto de partida y del final.

Las **funciones de retroalimentación, orientación y ajustes** prevalecen en la evaluación que se realiza desde el inicio y durante el proceso de enseñanza aprendizaje, sustentada en la información y valoración del nivel de partida de los estudiantes y del aprendizaje en desarrollo, lo que permite su orientación y regulación acorde con las características de los estudiantes, las regularidades y requisitos que debe cumplir dicho proceso, las condiciones en que se realiza. En este sentido la evaluación es un elemento imprescindible para orientar y realizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Función predictiva, o sea anticipatoria de realizaciones posteriores de los estudiantes, ya se trate dentro de la actividad de estudio o de la futura actividad profesional del mismo. Se supone que la evaluación del proceso y de los resultados tenga una proyección futura y no solo retroactiva. Esto es, sirve de base para hacer predicciones sobre el ulterior desempeño académico y profesional del estudiante.

La evaluación debe indicar aquello que el estudiante no tiene pero puede tener por la acción transformadora de la enseñanza, en especial, aquellas adquisiciones que aun no puede hacer de modo autónomo con los medios psicológicos que posee, pero sí con determinada ayuda y, por tanto, informar sobre las direcciones potenciales del desarrollo del estudiante. Lo anteriormente dicho, constituye una nueva faceta de la función predictiva de la evaluación que surge al concebir la enseñanza desde postulados del Enfoque Histórico Cultural.

Función reguladora de la actividad de los estudiantes y de los profesores y de todos aquellos implicados o vinculados a la situación educativa y sus resultados. Se refiere al papel que desempeñan las concepciones y nociones que

tengan los sujetos respecto a la evaluación del aprendizaje, en la regulación de su actividad. Es decir, *la forma en que conciben y sientan la evaluación constituirá un elemento regulador de su comportamiento y de su orientación hacia el aprendizaje.*

Función formativa, es decir la evaluación vista como vía de enseñanza y aprendizaje, como un medio o recurso para la formación de los estudiantes.

Es aquella evaluación que designa aquello que directamente contribuye a formar en los estudiantes: las estrategias de control y autorregulación como sujeto de la actividad, y su autovaloración personal cuya génesis tiene un espacio en las valoraciones recíprocas que se dan en las interacciones con los demás copartícipes del proceso de enseñanza aprendizaje y consigo mismo. (González, M., 2000)

Uno de los efectos más relevantes de la evaluación sobre el aprendizaje, se refiere a su contribución en la formación de cualidades en los estudiantes como la autonomía, la reflexión, la responsabilidad ante sus decisiones, la crítica, que forman parte de los objetivos de la enseñanza universitaria.

Las relaciones de la evaluación con el aprendizaje no son mecánicas, simples, automáticas. La mejora en el aprendizaje, especialmente en las cualidades mencionadas y la capacidad de autoevaluación, se da a condición de una participación real y efectiva de los estudiantes en el proceso de evaluación, lo que requiere clarificar, compartir o negociar las metas con el profesor, intercambiar y comprender las intenciones y los criterios de la evaluación propuestos por los profesores y discutidos con el grupo y con cada estudiante o generados por los mismos.

Cuando nos referíamos a la calificación en acápites anteriores y la catalogábamos como parte necesaria de la evaluación, podríamos bien abordarla por sus funciones reales o potenciales. Dentro de ellas se pueden señalar:

◆ *Función de información.* Al consistir en una expresión sintética de los resultados de la evaluación en un momento dado, viabiliza la comunicación de los mismos, a efectos administrativos docentes (uso más connotado), pero además, el intercambio informativo entre profesores que comparten la enseñanza de los alumnos y entre el profesor y los estudiantes a los fines de adoptar las acciones de regulación necesarias.

◆ *Función de valoración.* Los resultados que se concretan en las calificaciones sirven de base para hacer valoraciones globales de la enseñanza y del aprendizaje. También de los individuos en lo relativo a los atributos objetos de evaluación y referidos en la calificación.

◆ *Función de verificación.* Por lo general se utilizan para rendir cuenta, del alumno ante el profesor, del profesor ante la institución, de la institución ante la sociedad, desempeñando una función de control respecto al logro del encargo social.

◆ *Función de clasificación.* La calificación del aprendizaje de los estudiantes permite hacer clasificaciones de los alumnos (en función de sus logros, los avances en momentos dados del proceso), de los grupos, de las características del aprendizaje que se va produciendo (naturaleza y calidad de los logros, áreas y aspectos más o menos favorecidos, tipos de errores, etc.), del proceso de enseñanza aprendizaje en su conjunto. Esta clasificación sirve, prácticamente, a los fines antedichos.

(González, M. 2000)

En el ámbito nacional, Castro, O. (1996) propone la clasificación siguiente:

- Función pedagógica
- Función innovadora
- Función de control

La *función pedagógica* es considerada la función rectora de la evaluación. Se caracteriza por producir tres efectos: el instructivo, el educativo y el de resonancia. Este último se refiere al reflejo objetivo o distorsionado de los efectos instructivos y educativos de la evaluación en los diferentes sujetos y contextos sociales.

La *función innovadora* tiene que ver con el desarrollo del educando y la posibilidad de abrir un espacio para propiciar la duda constante, la necesidad de verificar las propias respuestas, estimular el pensamiento crítico en el alumno.

La *función de control* es una de las más conocidas en la literatura, y corresponde en términos generales a lo planteado anteriormente.

En el caso de esta última por la significación social que se le confiere a los resultados de la evaluación y sus implicaciones en la vida de los educandos, la evaluación es un instrumento potente para ejercer el poder y la autoridad de unos sobre otros, del evaluador sobre los evaluados. Esta es una de las funciones relativamente oculta de la evaluación. Oculta en su relación con los fines o propósitos declarados, pero evidente a la observación y análisis de la realidad educativa.

Sin embargo, desde una perspectiva amplia e integral de la evaluación, el control se trata como una de las funciones de la evaluación, por las razones siguientes:

1. *La coincidencia en el sistema operacional básico: El control al igual que la evaluación supone contrastar la información sobre el objeto o proceso de que se trate con un modelo o sistema de referencia que dé cuenta del mismo.*

2. *La ineludible presencia de la valoración: Toda contrastación o comparación resulta en una determinación del grado de correspondencia o no entre el objeto y el referente; de las desviaciones, de existir, su dirección, etc. Este resultado contiene un juicio, una valoración, con independencia de las formas concretas en que se exprese.*

3. *Tanto al control como a la evaluación se le asocian funciones de regulación de la actividad por parte del o los sujetos implicados en la misma; a su vez repercute sobre los sujetos confiriendo significaciones de lo que hacen o de lo que pueden hacer.*

4. *La necesidad de subrayar la dimensión axiológica de la evaluación del aprendizaje. El término "control" no denota suficientemente el aspecto valorativo, consustancial a la evaluación, lo que vendría a reforzar la cuestionada "neutralidad" y la limitada noción de que los problemas de la evaluación son puramente técnicos.*

5. *El sesgo histórico del término control dentro del campo de la evaluación educativa. Conviene recordar que este término toma fuerza en el ámbito educativo, cuando se importa del escenario laboral. Su contenido subraya dos ideas: la técnica y la de poder o ejercicio de autoridad. Estas dos ideas han sido ampliamente analizadas y criticadas desde posiciones de la denominada Pedagogía Crítica, así como por autores excepcionalmente penetrantes que abordan la sociología de la educación (Bourdieu y Passeron, 1977; Apple, 1986; Foucault, 1993).*

(En González, M. 2000, p.)

Como hemos podido apreciar el control nos permite ejercer la influencia de retroalimentación y por consiguiente de regulación, lo cual nos lleva a un juicio de valor sobre el proceso que está sujeto a determinados objetivos y que tienen un carácter cualitativo y fundamentado al que se le otorga una calificación determinada, por cuestiones formales y oficiales, pero cuya connotación es altamente semántica.

Sobre evaluación existen diferentes estudios y tendencias, estas tendencias caracterizan los diferentes modelos existentes. A continuación expondremos algunos de ellos.

2.2.- Modelos de Evaluación

En los últimos años la ciencia como la vida misma en los aspectos socioculturales ha sufrido cambios. Hay una tendencia mundial hacia la integración, esto se refleja también en las ciencias de la educación. Comienza a estudiarse e investigarse en este campo desde una mirada más amplia, flexible, crítica. Del análisis disciplinario se pasa a la transdisciplinariedad, así la enseñanza aprendizaje en general y la de idiomas en particular han sido estudiadas desde diferentes aristas. La evaluación como eslabón dinámico del proceso también ha sido influenciada por estos cambios.

Según González, M. (2000) las tendencias en la consideración del objeto de evaluación del aprendizaje marcan las siguientes direcciones:

- Del rendimiento académico de los estudiantes, a la evaluación de la consecución de los objetivos programados.

- De la evaluación de productos (resultados), a la evaluación de procesos y productos.
- De la búsqueda de atributos o rasgos estandarizables, a lo singular o idiosincrásico.
- De la fragmentación, a la evaluación holística, globalizadora, del ser (el estudiante) en su unidad o integridad y en su contexto.

Doyle (1977) diferencia tres paradigmas que como indica Tejedor (1985) inspiran las diferentes estrategias de evaluación de la enseñanza: el paradigma proceso-producto, el mediacional y el ecológico. Borich (1986) amplía a cuatro el número de paradigmas, añadiendo el paradigma presagio-producto, los paradigmas se caracterizan por los siguientes aspectos:

- Paradigma presagio-producto. La eficacia docente se entiende como un efecto directo de las características físicas y psicológicas que definen la personalidad del profesor. Es un paradigma en desuso.
- Paradigma proceso-producto. Intervienen dos variables: el comportamiento observable del profesor (proceso) y el rendimiento del alumno (producto), investigando las relaciones entre ambas.
- Paradigma mediacional: El paradigma mediacional trata de aplicar a la realidad de la enseñanza las conclusiones de los trabajos realizados por la psicología cognitiva en el campo del conocimiento y la memoria con los problemas que supone aplicar los estudios de laboratorio a la realidad del aula (Tejedor, Jato y Míguez, 1998)
- Paradigma ecológico: Caracteriza la vida en el aula en términos de intercambios socioculturales y utiliza enfoques metodológicos, etnográficos, situacionales y cualitativos. Se basa en estudiar las relaciones generadas en el ambiente de enseñanza.

(González Such, J., (s.a), p. 1)

Estos paradigmas se refieren a tendencias en el proceso de enseñanza. Todos de una forma u otra poseen ventajas e inconvenientes, la mejor solución es sin duda, la

propuesta de Tejedor et al, (1987) integrarlos adecuadamente cuando sea posible. (En González Such, J., (s.a)),

Peterson (1984), (en González Such, J., (s.a)) indica que hay dos tipos de modelos de evaluación de la enseñanza: el "discrepante", una lista de características docentes que sirva de referencia para comparar o contrastar la actuación de un profesor, y el "emergente", que atiende a las características personales de cada sujeto. Y a este último está dirigido nuestro estudio.

En cualquier caso, tanto paradigmas como modelos son marcos de referencia que no necesariamente son exclusivos sino que deben utilizarse de acuerdo con las características propias del objeto a evaluar.

Los modelos de evaluación están estrechamente relacionados con las tendencias y escuelas en toda la historia de la educación.

En la Escuela Tradicional lo más importante es el contenido, consiste en un repertorio de conocimientos aceptados acríticamente que se representan como algo acabado. Es un contenido que viene fijado desde el exterior. La evaluación se reduce a comprobar si el alumno aprendió lo enseñado, aprendizaje que por demás no incluye conocimientos, capacidades, destrezas o actitudes no cognoscitivas.

La evaluación tradicional puede ser identificada por los adjetivos siguientes:

- sumativa
- cuantitativa
- terminal
- subjetiva
- cognoscitivista
- autoritaria
- descontextualizada

- deshumanizada
- burocratizada
- antieconómica.

(Álvarez, Ilsa, 2000)

La evaluación en el Modelo Tecnológico se asocia con la idea de elevar la eficiencia de la dirección del proceso docente. Su creación se debe a B. F. Skinner (1954), profesor de la Universidad de Harvard. Sus trabajos se enmarcan en la corriente psicológica del conductismo, la que considera el aprendizaje básicamente en la fijación de un repertorio de estímulos del medio y sus respuestas (E-R). Este modelo psicológico del aprendizaje sirvió de base para la enseñanza programada, primera expresión de la tecnología educativa. (Álvarez, Ilsa, 2000)

Este paradigma surge en el enfrentamiento al modelo tradicional y subjetivista de la educación. La pedagogía por objetivos inspirada en las premisas teóricas del positivismo y el pragmatismo, *"nace ya con el obstáculo epistemológico del conductismo cuya aspiración se limita a que el alumno logre conductas medibles y observables"*. (Díaz Barriga 1977, p.3, Álvarez, Ilsa, 2000)

La tecnología educativa alcanza su clímax en la evaluación en el marco de una concepción racionalista, objetiva y "científica". La finalidad de la evaluación en el modelo tecnológico de educación es la de medir el logro de los aprendizajes planteados en los objetivos.

Al identificarse la evaluación con el objetivo en este modelo se hace en un sentido muy estrecho: como meta, resultado, excluyendo su direccionalidad, su sentido de orientación, de proyección. De ahí que no se evalúa el proceso, la dirección, los cambios, la transformación del alumno, sino el puro resultado del aprendizaje.

Crítica general a estos modelos evaluativos:

- Sólo se evalúa al estudiante.

- Se evalúan solamente los resultados.
- Se evalúan sólo los conocimientos.
- Sólo se evalúan los resultados directos pretendidos.
- Se evalúa principalmente la vertiente negativa.
- Sólo se evalúa a las personas, no se consideran las condiciones, los medios, los tiempos, los contextos, etc.
- Se evalúa descontextualizadamente, es decir, únicamente desde la óptica del evaluador, prescindiendo de las claves de interpretación del contexto.
- Se utilizan instrumentos inadecuados. Los instrumentos en curso para realizar evaluaciones son casi en su totalidad estáticos, cuantificadores y descontextualizados.
- Se evalúa de forma incoherente con el proceso.
- Se evalúa estereotipadamente.
- No se evalúa éticamente.
- Se evalúa para controlar.
- No se hace autoevaluación.
- No se practica la evaluación continua.
- No se aclaran las condiciones de evaluación.
- No se hace metaevaluación.

(Álvarez, Ilsa, 2000)

Los modelos de evaluación en un idioma extranjero también han dependido en gran medida de las teorías en la enseñanza durante toda su historia. Desde la aplicación del método gramática-traducción hasta la era del programa estructural, los exámenes estaban marcados por *multiple choice questions* y un énfasis en las diferentes divisiones del aprendizaje del idioma en las áreas de estudio, la morfología, la sintaxis, la fonética.

Para Claphan (2000) estos exámenes presentan ventajas importantes:

- La confiabilidad interna del examen puede ser fácilmente calculada.
- Las técnicas de evaluación dentro de la metodología estructural incluye:

- Puntos discretos a examinar (1 punto del lenguaje un inciso a examinar)
- Distinción en pares mínimos
- Administrando un constituyente en una oración
- Habilidades (drills) de transformación

(Referenciado en Pérez-Paredes y Rubio, 2005, C-17)

Podemos valorar en estos modelos de evaluación algunos de los fallos de la didáctica de la enseñanza de la lengua extranjera, podemos detectar cómo por ejemplo:

- la enseñanza-aprendizaje ha relegado el verdadero rol de la variable aprendiz obviando las características que este posee, y su función y posición en el aprendizaje.
- ha predominado también la tendencia de dirigir la enseñanza-aprendizaje al resultado, al producto y no al proceso lógico, algorítmico y racional que toda actividad conlleva.
- Ha predominado una enseñanza reproductiva, memorística y mecánica.
- ha predominado también la tendencia de utilizar la lengua como medio o recurso para enseñar los aspectos lingüísticos de la lengua extranjera o materna y no, además, como vía o fin en sí misma para adquirir conocimientos particulares de una ciencia, generales del mundo (culturales) o procedimentales tanto cognitivos como metacognitivos dándole un tratamiento desde una perspectiva transdisciplinaria.

Con el auge del modelo comunicativo la evaluación cambió, entonces se incluyeron una serie de competencias que iban más allá de las que prevalecían en la competencia lingüística, así surge el modelo de competencias de Canale y Swain (1980) y Canale (1983) donde se definen las siguientes competencias:

Competencia gramatical: Esta competencia incluye "*knowledge of lexical items and of rules of morphology, syntax, sentence grammar, semantics, phonology*".

Competencia del discurso: Esta se entiende como *'the ability to connect sentences in stretches of discourse and to form meaning on the discourse level. The sentence level is no longer the unit analysis and assessment.'*

Competencia sociolingüística: *"involves knowledge of the sociocultural rules of language and of discourse."*

Competencia estratégica: Se refiere a *"the verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or due to insufficient competence"*

(Referenciados en Pérez-Paredes y Rubio, 2005, C-17, p. 608)

La evaluación en el enfoque comunicativo estaba relacionada con nuevos intereses:

La fluidez del estudiante

Los estudiantes como comunicadores

El uso de *tests* que integraran la función comunicativa real.

La naturaleza interactiva de la comunicación

El lenguaje a nivel de discurso

Y con diferentes formatos:

- Fixed format- incluían *true / false, multiple choices, and matching items.*
- Structured format: *ordering, repetition (written and oral), identification and completion.*
- Open-ended format: *composition and guided, semi-guided and free oral response in role-playing situations.*

(Referenciado en Pérez-Paredes y Rubio, 2005, C-17, p. 608)

Este enfoque a pesar de impregnarle a la enseñanza y el aprendizaje menos rigidez y más amplitud y flexibilidad tiene aún limitaciones ya que mantiene la supremacía del enfoque estructuralista, ahora a través de patrones comunicativos en función de determinadas situaciones de la vida, dándole un toque impersonal, muchas veces fuera de contexto y repetitivo, reproductivo y memorístico.

En el caso de la evaluación en el **enfoque por tareas: (Task-based assessment)**, los autores Long and Norris (2000) tienen en cuenta seis procedimientos para la implementación de este modelo de evaluación.

1. *Information must be obtained as regards audience, purposes and effect of assessment.*
2. *A taxonomy of task-types is put together to understand the relationship between real-world conditions and assessment conditions.*
3. *Tests specifications are developed.*
4. *A rating criterion is developed. Criterial levels for the different elements of a task must be drawn.*
5. *Tasks, instruments and procedures are evaluated according to their effectiveness.*
6. *Validation of the test use within the language programme is carried out.*

(Larsen-Freeman, 2000, Referenciado en Pérez-Paredes y Rubio, 2005, C-17, p. 608)

El modelo del enfoque por tareas tiene cierta relación con una evaluación sustentada desde una posición más objetiva, más holística, más integral, sin embargo, se observa la carencia de elementos que centren el resultado hacia el sujeto del aprendizaje, a aspectos de autorregulación.

Los modelos de evaluación mencionados poseen dos tendencias generales que nos llevan por una parte a la evaluación de los resultados y por otra a la evaluación de procesos y resultados, esto sin duda trae consigo en algunos estudios diferentes clasificaciones de evaluación, sobre los diferentes tipos presentaremos algunos elementos a continuación.

2.2.1.- Tipos de Evaluación

Estas tendencias sobre las que hemos estado refiriéndonos en acápites anteriores con respecto a los diferentes modelos de enseñanza y aprendizaje no se dan de modo paralelo, tienen múltiples puntos de contacto y fusiones entre sí. Algunas van perdiendo

fuerza dentro de las ideas pedagógicas, aun cuando dominan la práctica; otras se vislumbran como emergentes. Conviene comentar brevemente cada una de ellas.

La primera línea ceñida a *los productos o resultados*. En los primeros decenios del presente siglo la atención al rendimiento académico de los estudiantes fue el aspecto central en la evaluación del aprendizaje, expresión de una didáctica que privilegia el contenido de enseñanza sobre las demás categorías didácticas. Manifestación, además, de un pensamiento positivista y pragmático, tal vez no en formulación pero sí en ideas, en tanto parece asumir que el aprendizaje es aquello que miden los exámenes.

La evaluación que centró su atención en el rendimiento o aprovechamiento se asoció a un sistema de referencia estadístico, que permitía establecer la posición relativa de un alumno respecto a su grupo o cualquier población pertinente al efecto, reflejo de una concepción espontaneísta del aprendizaje y de la enseñanza. (González, M. 2000)

Por otra parte se da, lo que pudiese denominarse como falacia de los procedimientos y medios de evaluación, que en su esencia significa subordinar a estos la concepción, realización y valoración de la evaluación. Una de sus manifestaciones está dada por la suposición de una cierta validez universal de determinadas técnicas e instrumentos que son aplicadas a cualquier objeto o situación a evaluar. Ello trae como consecuencia una simplificación del objeto, su uniformidad u homologación en virtud de lograr los indicadores seleccionados, su conformación a dimensiones que no se desprenden directamente de su naturaleza, sino de estándares implícitos en los instrumentos; en definitiva, la aplicación de técnicas estandarizadas que supone realidades homogéneas o para mostrar su desviación de la norma (San Martín y Beltrán, 1993, Gimeno, 1993, en González, M. 2000).

La evaluación *de y por objetivos*, surge y se constituye en el paradigma, aun dominante, de la evaluación del aprendizaje. Se trata igualmente de apoyarse prioritariamente en los productos del aprendizaje para valorarlo, pero marca diferencias importantes respecto al simple rendimiento o aprovechamiento docente anteriormente referido. Subraya el carácter propositivo, orientado, dirigido, del aprendizaje que se da en

el contexto de la enseñanza, que se expresa en sus objetivos; los mismos que guían la acción educativa y sirven de criterios para su evaluación. (González, M. 2000)

Regularmente la evaluación del producto era lo que se venía realmente haciendo a través de un examen final que nos decía si los objetivos habían sido cumplidos. Mas el enfoque del proceso orientado debe prestar atención al progresivo desarrollo de las habilidades, estrategias, conciencia del aprendizaje, etc.

De ahí que la segunda línea enunciada de la evaluación *del proceso* y el producto del aprendizaje ocupa la atención de distintos autores desde hace varias décadas, como respuesta a la limitada visión de evaluar solo resultados. Los términos de evaluación "formativa" y "sumativa", han servido para distinguir entre la evaluación del "proceso" y la de los "resultados" correspondientemente, y para resaltar la importancia de la primera, por la gama de funciones que puede desempeñar durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Al igual que las funciones, se expande, en cantidad y variedad, los aspectos objetos de evaluación. (González, M. 2000)

Las tendencias actuales destacan la importancia de admitir diversos agentes y fuentes personales en la evaluación, combinar la auto y la heteroevaluación, disminuir las relaciones asimétricas entre profesores y alumnos en la evaluación y subrayar la dimensión ética de la misma. Milán Licea M. R. y Fuentes, H., (2005) establece la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación como eslabones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La autoevaluación es aceptada en mayor o menor medida en la práctica, pero difícil de rebatir conceptualmente, dado los argumentos que la fundamentan, ya que se agrupan en dos vertientes complementarias: la necesidad de que el alumno sea de hecho y no solamente de palabra *responsable de su propio aprendizaje* y tenga un papel más protagónico en la enseñanza, para lo cual es necesario que el tipo de relación entre profesor y alumno sea más horizontal; y, la urgencia de *formar estrategias de autocontrol* y *autovaloración* que solo pueden formarse mediante su ejecución. (Milán Licea M. R. y Fuentes, H., 2005)

Teniendo en cuenta que la evaluación es un proceso que está presente en todo momento y que no debe partir solo del profesor, sino que el propio estudiante debe estar consciente del nivel de dominio que posee en la disciplina de estudio, porque en la medida que el sujeto conozca sus debilidades y fortalezas, sus limitaciones y potencialidades puede avanzar en su desarrollo personal y profesional, se sugieren, además de la autoevaluación, otros tipos como:

La Coevaluación: ésta se manifiesta centrada en la interacción entre los sujetos que participan en el proceso, en la negociación de profesor y estudiantes y de los estudiantes entre ellos y con el primero. Por medio de la coevaluación se logra la negociación de un patrón de resultados, en el que el profesor aporta desde su mirada de lo general, expresada entre los objetivos y los contenidos de la asignatura, y los estudiantes desde su construcción singular entre el contenido inmediato y los objetivos que se traza, de este modo se llega a conformar un patrón de resultados socializado entre los estudiantes y el profesor. (Milán Licea M. R. y Fuentes, H., 2005)

La coevaluación se desarrolla en una dialéctica entre la evaluación interna y la externa, al compartirse experiencias, al construirse nuevos significados que van a propiciar la creación de nuevos sentidos, fundamentalmente en los estudiantes; en la coevaluación, la evaluación interna adquiere una nueva dimensión cuando el grupo como un todo se autoevalúa socializando el patrón, pero a la vez cada sujeto evalúa al resto de los participantes, por lo que se puede afirmar que la relación entre el carácter externo e interno de la evaluación se modifica, pues si bien prevalece lo externo, la evaluación interna tiene una mayor significación al ponerse en cuestionamiento su patrón de resultados por cada sujeto. (Milán Licea M. R. y Fuentes, H., 2005)

La Heteroevaluación: se manifiesta centrada en los sujetos que participan en el proceso, profesor y estudiantes de forma individual y como una mirada hacia los otros sujetos que son evaluados. Esta es una evaluación esencialmente externa en tanto que los sujetos evalúan a los restantes participantes a partir de patrones de resultados que conciben, sin embargo para concebir este patrón el sujeto ha tenido necesariamente que autoevaluarse, pues cada sujeto para realizar una valoración debe partir de sus criterios, por lo que se manifiesta la dialéctica entre lo externo y lo interno aunque predomina el carácter externo. En este eslabón consideramos la evaluación que hace el profesor de

cada uno de los estudiantes así como la que hace cada estudiante del profesor y de cada uno de los restantes estudiantes. (Milán Licea M. R. y Fuentes, H., 2005)

Fases de evaluación. La evaluación como proceso debe responder a determinada organización en el continuo proceso de aprendizaje. Las actividades de evaluación están distribuidas a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, constituyendo una parte integrante del mismo. No se trata tanto de “evaluar a los alumnos”, como de evaluar la totalidad del proceso, con el fin de procurar el perfeccionamiento del mismo (Stufflebeam, 1987, Barrón Ruiz, A., 1997).

Cuando el profesor diseña su intervención instructiva, ha de realizar una evaluación inicial o diagnóstica con objeto de evaluar el estado “pedagógico” de los alumnos (sus conocimientos previos, intereses, competencia actuacional, actitudes para la investigación, para el trabajo grupal...), así como la naturaleza de la dinámica del grupo escolar. Para ello pueden realizarse “pruebas diagnósticas” relacionadas con la temática a impartir, que pueden administrarse de modo individual, grupal o colectivo, a través de cuestionarios, entrevistas, discusiones, etc. (Barrón Ruiz, A., 1997)

Durante la ejecución del proceso, el docente deberá ir realizando una evaluación orientadora, ayudando a superar los errores cometidos y animando a los sujetos por los progresos realizados, aumentando con ello la satisfacción y motivación por la tarea. Para ello se valdrá fundamentalmente de la observación del comportamiento de los alumnos, en sus discusiones, preguntas, comentarios, procedimientos adoptados, entre otros. Esta evaluación orientadora se realiza a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje, atendiendo a todos los componentes del mismo (actividades, interacciones, recursos, metodología...), con el fin de ir adecuándolos al desarrollo de la experiencia, a los objetivos pretendidos, así como a las necesidades y posibilidades de los alumnos. (Barrón Ruiz, A., 1997)

Concluido el proceso, podrá desarrollar una evaluación final, intentando evaluar el grado de consecución de los objetivos propuestos, atendiendo a la consideración, no sólo del dominio cognitivo, sino también afectivo y moral-social. (Barrón Ruiz, A., 1997)

Esta evaluación final, aparte de valorar los resultados alcanzados, recoge una valoración global de cómo se ha realizado todo el proceso, con ánimo de contribuir a la mejora de la intervención futura. Las experiencias de aprendizaje por descubrimiento podrían ser evaluadas en función de cómo han promovido la consecución de determinados objetivos, entre los que pueden plantearse los que referimos a continuación.

- En el Dominio Cognitivo, se podría evaluar la naturaleza (cantidad y calidad) del conocimiento comprensivo y actuacional adquirido por los alumnos (estructuras conceptuales, comportamiento autorregulado, capacidad para emitir conjeturas y someterlas a comprobación, capacidad para evaluar y modificar estrategias resolutorias, persistencia ante el error, habilidades metacognitivas de aprender a aprender, pensamiento crítico y creativo...). Para ello se puede pedir a los alumnos la resolución de otras situaciones problemáticas, pidiéndoles que expliquen las razones de las estrategias que adoptan, o puede utilizarse la combinación de recursos de evaluación que el aprendiz estime más oportuno (ejercicios escritos, orales, individuales, grupales, prácticos...).
- En el Dominio Afectivo, se intentará valorar la contribución realizada al desarrollo de la motivación epistémica y de logro, al fortalecimiento de autoconceptos positivos en los alumnos, al control emocional, al desarrollo de confianza en sí mismos y en los demás, al afianzamiento de actitudes críticas e investigadoras.
- Respecto al Dominio Moral-Social, se podrá valorar el grado en que la experiencia ha favorecido el desarrollo de relaciones de cooperación, apoyo recíproco, solidaridad, así como la adquisición de actitudes democráticas como el respeto y tolerancia hacia los demás, la participación en el logro de objetivos comunes, responsabilidad en el comportamiento, flexibilidad para adecuar la conducta a las situaciones generadas.

(Barrón Ruiz, A., 1997)

Las preguntas directas o indirectas, la simulación de situaciones conflictivas, el comportamiento adoptado en el trabajo individual y en las discusiones grupales y

colectivas, pruebas de evaluación de actitudes, son recursos válidos para la evaluación de tales objetivos.

El logro de los objetivos que acabamos de plantear favorecerá el desarrollo de posteriores experiencias de aprendizaje por descubrimiento, a la vez que atiende al favorecimiento del desarrollo integral de la personalidad de los educandos.

La información que proporciona la evaluación ha de servir para mejorar tanto la intervención del profesor, al informarle sobre la calidad de su acción instructiva, como para mejorar la actuación del alumno, al informarle sobre el proceso de aprendizaje desarrollado, y ayudarle a autoevaluar y corregir sus propios errores.

Si prestamos atención a cómo se evalúa el proceso de aprendizaje del estudiante en muchos contextos educativos encontraremos cuatro tipos de evaluación:

1. diagnóstico
2. inicial
3. formativa
4. sumativa

(Pérez-Paredes y Rubio, 2005, C-17)

La **primera** tiene como objetivo determinar si el estudiante es capaz de o tiene las habilidades necesarias para enfrentar el programa de estudio (los objetivos) regularmente la usan los asesores pedagógicos y no es restrictiva de la enseñanza de una lengua extranjera.

La **segunda** se realiza al principio del curso lo que le permite al profesor realizar las modificaciones necesarias, determinar las diferencias individuales y adaptar los currículos a determinados estudiantes. Se utilizan exámenes escritos más que orales ya que estos consumen mucho tiempo.

La **tercera** es la evaluación de proceso o llamada también continua. Los profesores recogen datos de los trabajos de los alumnos, sus aptitudes y

comportamientos. Esta evaluación tiene dos propósitos: ayuda al profesor a controlar el proceso aprendizaje y motiva e informa al estudiante sobre este hecho.

Uno de los problemas de este tipo de evaluación es que está basada mayormente en la observación- considerada un criterio subjetivo.

La **cuarta** - la sumativa - recoge la evaluación de todo el curso al final del período. Se utilizan exámenes escritos y orales. Es considerada la más importante en los escenarios escolares.

Hasta ahora hemos realizado una síntesis panorámica de los aspectos teóricos más relevantes con respecto a la evaluación según determinadas posiciones, sería necesario indagar sobre las creencias de profesores y estudiantes con respecto a este constructo.

2.3.-Creencias de la evaluación

La determinación de *qué evaluar* durante el proceso, está en estrecha relación con el conocimiento de los mecanismos del aprendizaje, es decir de cómo este se produce, cuáles son sus regularidades, sus atributos, y sus condiciones en el contexto de la enseñanza. Los estudios científicos de carácter pedagógico y psicológico, presentan importantes avances, aunque no suficientes para dar respuesta o coadyuvar a la solución de muchos de los problemas centrales vigentes como, por ejemplo, el hecho de que la evaluación durante el proceso se realice como una serie de evaluaciones "sumativas" que la aleja de las funciones previstas para ella.

La técnica de "ayudas" introducida por Vigotsky, utilizada por Rubinstein en sus experimentos, y considerada base de la llamada evaluación dinámica, busca identificar aquel momento en que el estudiante en desarrollo se apropia del nuevo contenido y, desde la evaluación, establecer la capacidad del estudiante de una ejecución independiente. Desde la óptica de la evaluación, dichas ayudas se convierten en técnicas para la exploración y precisión del nivel en que se encuentra el estudiante, con un enfoque de proceso más que de estado. Estas ayudas funcionan como demandas, quizás

se podría hablar de “ayudas demandantes” a los efectos de la evaluación. (González, M. 2000)

Asimismo, la independencia no se debe limitar a la posibilidad de ejecución autónoma de una acción sobre un objeto o contenido de una materia de estudio, sino, además, al control y regulación por parte del estudiante, de su propio comportamiento, a su relación con los demás, a la toma de decisiones y a la formulación de sus propios proyectos de vida.

Con la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, acorde con la concepción del aprendizaje antes señalada y, de modo más general, con uno de los principios básicos del estudio de la psiquis desde los postulados del enfoque histórico cultural, surge el problema de la evaluación del desarrollo de los estudiantes, de modo integral. Este problema deviene también, lógicamente, de los requisitos que suponen las finalidades u objetivos de la formación, dado que ellos portan una imagen del profesional integral. (González, M. 2000)

Las respuestas difieren según diversas concepciones pedagógicas y de la dirección y gestión docente, asociadas a las consideraciones sobre la función de la educación en la sociedad; pero la tendencia actual, es la de considerar la legitimidad de la participación activa de todos los sujetos del proceso de enseñanza aprendizaje en las decisiones y desarrollo de la evaluación.

Según algunos resultados en encuestas aplicadas con respecto a las actitudes sobre este constructo se manifiesta que la evaluación del profesorado universitario debe incluir a todos los elementos que intervienen (profesor, alumnos, etc.) y para que los cuestionarios de evaluación de la docencia puedan ser realmente útiles deben ser tomados en serio por todos los agentes, y que éstos no tengan la impresión de que se trata de un proceso vacío, sin consecuencias aunque cargado de intencionalidad. Es necesario por tanto que cada uno de los sujetos que intervengan se sientan parte integrante y fundamental del procedimiento evaluador y dejar claro el alcance de sus acciones - Por una parte, el estudiante debe ser tenido en cuenta y ver los resultados de sus evaluaciones. (González, M. 2000)

Realmente, el estudiante puede ver el resultado de la evaluación cuando ésta se realiza a mitad de curso, de forma que el profesor puede utilizar los resultados en forma de feedback formativo. De igual forma, el profesor debe ser consciente de la utilidad de que los alumnos lo evalúen y creer en el proceso y en el procedimiento de obtención de las respuestas de evaluación. En este sentido, uno de los puntos básicos para determinar la fiabilidad de los resultados obtenido a partir de encuestas es conocer cuáles son las actitudes de los estudiantes ante el proceso de Evaluación (Kulik, 1985, Referenciado en González Such, J.,(s.a))

Los estudiantes son el agente crucial en la evaluación del profesorado en multitud de universidades en todo el mundo. Muchos estudiantes creen que el proceso de evaluación y, sobre todo, el que los resultados de los cuestionarios de estudiantes son importantes, mientras que otros no están de acuerdo con el proceso o no creen que los resultados se vayan a utilizar o vayan a tener algún tipo de consecuencia. (González Such, J.,(s.a))

Conseguir que los estudiantes participen de forma activa en el proceso pasa por que realmente conozcan que es efectivo, que tiene consecuencia y que no es una construcción teórica ajena a sus intereses. Para que sus respuestas sean sinceras deben sentirse parte del proceso. (Kulik, 1985, Referenciado en González Such, J., (s.a.))

Diferentes estudios muestran que la actitud de los profesores ante las encuestas de estudiantes en general es positiva, Johnson (1989) encuestó a expertos y encontró un número igual de encuestados a favor y en contra de la utilización de las encuestas como única forma de evaluar la docencia- (Avi-Itzhak y Kremer, 1986) encuentra que las actitudes hacia las encuestas de estudiantes y su utilización para fines administrativos son una visión consistente y congruente con poca variabilidad, demostrando el profesorado una actitud positiva hacia éstas. Jacobs (1987) muestra que los profesores expresan generalmente actitudes favorables sobre el uso de encuestas a estudiantes y que aunque los profesores creen que las respuestas les han ayudado a mejorar su docencia, tienen reservas acerca de su utilización en decisiones sobre personal y les gustaría tener mejor sistema de revisión por compañeros. (Referenciado en González Such, J., (s.a.), p.5)

Teniendo en cuenta toda la serie de concepciones sobre la evaluación así han variado los contenidos y medios de la misma. Analizaremos entonces diferentes formas existentes de evaluación en el próximo epígrafe.

2.4.- Cómo y qué evaluar

Existen muchas versiones sobre las formas más usuales de evaluación. Según De la Orden, (1990) dentro de las formas **de evaluación** de la docencia universitaria más utilizadas están:

- el juicio de los estudiantes
- la opinión de colegas y superiores académicos
- la medida del rendimiento académico de los alumnos
- la productividad investigadora, tanto en términos de calidad como de cantidad.

(Referenciado en González Such, J., (s.a.), p.3)

Mateo (1987) por su parte señala las siguientes fuentes de información en la evaluación del profesorado universitario, a la vez que realiza un estudio comparativo de sus cualidades, defectos, condiciones para su uso, tipo de evidencia y propósito:

- Evaluación por parte de los estudiantes.
- Rendimiento de los estudiantes como medida de la competencia del profesor.
- Observación en clase.
- Evaluación por parte de los colegas.
- Autoevaluación.
- Evaluación mediante equipos de expertos.
- Evaluación a partir de modelos de enseñanza.

(Referenciado en González Such, J., (s.a), p.5)

Ripsey (1981) establece las categorías que presentamos a continuación en las mediciones de la docencia: Percepciones, Procesos y Productos:

- Percepciones: Auto-encuestas, evaluaciones por iguales, encuestas a estudiantes, evaluaciones administrativas.

- Proceso: Experiencia en la materia; habilidades pedagógicas; carisma-estimulación, popularidad, civismo; empatía; esfuerzo; juicio.
- Producto: Salidas cognitivas, efectivas y motoras.
- Evaluación de los materiales.
- Miscelánea de medidas: Atributos de personalidad, tests de ejecución, planes de contrato.

(Referenciado en González Such, J., (s.a.), p.5)

Escudero (1991) señala las siguientes fuentes:

- Los estudiantes.
- Los colegas del departamento y/o facultad.
- Autoinformes.
- Administradores.
- Directivos académicos.
- Materiales curriculares.
- Registros académico-administrativos.
- La clase como unidad de análisis.
- Los expertos externos (académicos y pedagógicos).
- Los exalumnos.
- Grupos mixtos.
- Simulaciones controladas.

(Referenciado en González Such, J., (s.a.), p.5)

Igualmente, este autor indica los siguientes procedimientos para obtener la información:

- La observación directa.
- La observación en vídeo.
- Registros de resultados académicos.
- Pruebas de rendimiento.
- Pruebas de competencia (también a profesores).
- Tests de todo tipo.
- Escalas diversas.
- Comentarios escritos.

- Entrevistas (individuales y grupales).
- Debates (grupos de discusión).

(Referenciado en González Such, J., (s.a.), p.5)

Dentro de las direcciones en las consideraciones sobre cómo evaluar en el terreno de la evaluación educativa, en las últimas décadas se viene reflexionando sobre las concepciones, objetivos y características de los métodos tradicionales de evaluación del aprendizaje, a los cuales se les ha realizado fuertes críticas, especialmente a las pruebas de "papel y lápiz", los exámenes tipo test, entre otros. La crítica a los exámenes es frecuente en la literatura pedagógica. Vale citarse, como ejemplo, las palabras de Jean Piaget, (citado por Aray, J. 1993): *"Se ha dicho todo acerca del valor de los exámenes escolares y, sin embargo, esta auténtica plaga de la educación a todos los niveles sigue viciando -y la palabra no es demasiado fuerte- las relaciones normales entre el maestro y el alumno, comprometiendo en ambos la alegría de trabajar y a menudo la confianza mutua. Los dos efectos esenciales del examen son en efecto, que no tiene resultados objetivos y que se convierte fatalmente en un fin en sí mismo"*. (González, M. 2000, p.12)

Para González, M. (2000) hay tendencias e ideas actualmente que manifiestan cómo realizar la evaluación, poniendo énfasis en aspectos tales como:

- *"La utilización de múltiples vías para obtener y procesar la información y su complementación, mediante multiangulación de técnicas, resultados y fuentes diversas.*
- *La consideración del contexto y la singularidad de las situaciones educativas, frente a la homogeneidad y estandarización, lo que lleva a incorporar técnicas de corte cualitativo*
- *Estrechamente vinculada a la anterior, el uso complementario de procederes "cuantitativos" y "cualitativos".*
- *El empleo de métodos y técnicas que favorezcan la participación de los estudiantes en la evaluación, tanto individual como grupalmente.*
- *La búsqueda de una evaluación más "natural" (ecológica) en el sentido que coincida o se aproxime a las situaciones y tareas reales de estudio, de la profesión, de la vida social en general.*

➤ *La elaboración de instrumentos y procedimientos que brinden una información más integral del aprendizaje de los estudiantes, coherente con la unidad de lo afectivo y cognitivo.*

➤ *El valor relativo de los instrumentos y procedimientos, en tanto no existen métodos universales que sean válidos para todas las finalidades, aspectos y condiciones.”*
(González, M. 2000, p.13)

En la actualidad se destacan dos puntos centrales de análisis y debate respecto a quiénes intervienen en la evaluación educativa en general, que atañe también a la del aprendizaje. Uno, relativo a la *evaluación externa* en contraposición con la *interna* y en sus supuestos e implicaciones sociales. Otro, concerniente a la *autoevaluación* y el nivel de participación de los estudiantes en las decisiones de evaluación. Este último, también puede verse como una manifestación del primero, si lo miramos desde el estudiante. Estos puntos de debates se encuentran en las tendencias vigentes.

Con respecto a la direcciones en la consideración de los participantes en la evaluación las ideas al respecto llevan:

- De una evaluación centrada en el evaluador (profesor) a la consideración de diversas fuentes y agentes personales de evaluación.
- De un predominio de la heteroevaluación a una combinación de la misma con la autoevaluación.
- De una desatención a las implicaciones éticas de la evaluación a su revalidación.

(González, M. 2000)

Para la personalización de la enseñanza se hacen cada vez mas insuficientes los extremos de la evaluación **externa**(concentrada en el poder del profesor como juez del aprendizaje del alumno), **cuantitativa**(tendiente a la exactitud pero que pierde de vista la complejidad del proceso y su profundidad), y de **conocimientos declarativos**(entiéndase conceptuales y teóricos) mientras que van ganando relevancia la evaluación **interna** en la que el poder y la responsabilidad el profesor las comparte con el alumno, **cualitativa** con alcance a muchos aspectos del complejo proceso de crecimiento no solo intelectual sino integral del alumno, y que integre lo declarativo junto a los **conocimientos**

procedimentales y actitudinales que por su carácter menos cambiante y mas universal resisten el paso del tiempo y facilitan sucesivos procesos de asimilación de conocimientos teóricos sin importar su especificidad. (Artiles Armada, K., (s.a.))

Con respecto a quiénes se evalúan en el PEA en los últimos años hay tendencia a que el profesor sea también sujeto de evaluación. O sea, hay dos figuras que evaluar, al *profesor* y al *estudiante*. Los estudiantes también pueden evaluar al profesor a través de tests cuestionarios.

La evaluación del **profesor** debe ser obligatoria o este puede caer en la rutina. En realidad muchos profesores inclúyase, por qué no?, a la autora de esta tesis, tememos ser evaluados por nuestros estudiantes y juzgados por estos, por lo que nos juzgamos por intuición y autoevaluación. Y de esta forma realmente es difícil mejorar.

Doff (1990) define la autoevaluación como: *‘the ability of teachers to judge their own teaching honestly and to see clearly how much learning is taking place in class’* (Referenciado en Pérez-Paredes y Rubio, 2005, C-17, p. 612)

Este autor sugiere vías indirectas de observar que pueden ser útiles como observar a otros profesores, invitar a otros que observen tu clase y discutir las dentro de las que se pueden tener en cuenta estas categorías:

- *“Teaching procedures*
- *Use of teaching aids*
- *Management of the class*
- *Teacher’s personality*
- *Command of English”*

Doff (1990) (Referenciado en Pérez-Paredes y Rubio, 2005, C-17, p. 612)

La autoevaluación constituye un aspecto importante en el proceso de evaluación. Además de construir un sentido de honestidad del propio trabajo, ayuda a desarrollar conciencia del aprendizaje de la lengua aunque puede contar con un alto grado de

subjetividad los estudiantes reconocen sus puntos fuertes y débiles y permite proponerse sus propios objetivos para mejorar sus competencias, o sea promueve la autonomía.

Este tipo de autoevaluación puede llevarse a cabo al final de la clase, o de la semana, o de la unidad, o semestre, etc.

Con respecto a los procedimientos para establecer los criterios de evaluación a los estudiantes, estamos de acuerdo con lo que González, M. (2000) señala ya que en la elaboración de los instrumentos de evaluación empleados hemos seguido esos pasos; esta autora opina que ellos pueden ser diversos, más en esencia la línea de su determinación implica:

- ◆ *Partir del análisis del objeto de evaluación (el aprendizaje al que se aspira), precisando los aspectos o atributos que permiten caracterizarlo, cuantitativa y cualitativamente, en su proceso y resultados.*
- ◆ *Determinar los indicadores, cuantitativos y cualitativos, del aprendizaje, esto es, aquellos elementos que informan sobre el mismo, en correspondencia con los aspectos o atributos antes señalados.*
- ◆ *Definir, sobre la base de los indicadores, los criterios que permiten juzgar sobre el aprendizaje del alumno.*
- ◆ *Expresar el resultado en términos calificadores. Dicho juicio puede ser expresado de diversas formas, pero lo más usual es utilizar categorías de una escala ordinal que permita agrupar y ordenar los datos en niveles de calidad del aprendizaje. (p.93)*

Con respecto al proceso de aplicación la propia consideración de la evaluación como una actividad y su análisis a partir de una unidad que contenga todos sus componentes y relaciones elementales, como es la acción evaluativa ayuda a representarse el conjunto de pasos u operaciones que la realizan y ubicar los momentos en que la selección, aplicación e interpretación de la información requerida ocupa un lugar central, así como resaltar sus interdependencias con los otros componentes de esa acción en su conjunto.

Al respecto González M. (2000) al analizar la actividad, o una acción evaluativa como unidad, expresa que: *“se puede delimitar esquemáticamente, es decir, haciendo abstracción de sus determinaciones específicas, las operaciones siguientes:*

- *Determinación de los objetivos de la evaluación*
- *Delimitación de su objeto (qué se evalúa)*
- *Precisión de los atributos o aspectos del objeto que se va a evaluar*
(acotación)
- *Delimitación, en correspondencia con el anterior, de los indicadores y criterios*
- *Análisis de las condiciones en que se debe realizar, fuentes y agentes de evaluación*
- *Selección de los instrumentos de recogida de información*
- *Aplicación*
- *Procesamiento e interpretación de la información*
- *Emisión de un juicio de valor*
- *Toma de decisiones pertinentes y su aplicación*
- *Análisis de las consecuencias”*

(p.72)

Con respecto a la enseñanza de idiomas donde se desarrollan las habilidades comunicativas diferentes indicadores de evaluación han sido seleccionados por varios autores e instituciones, en el próximo acápite expondremos algunos de ellos.

2.4.1.- Indicadores de evaluación

Ante la interrogativa de qué evaluar muchas de las bibliografías consultadas hablan de diferentes conocimientos, tanto conocimiento declarativo como procedimental.

En Pérez-Paredes y Rubio, (2005) el conocimiento declarativo incluye en la enseñanza de idiomas:

- **El vocabulario**: Este puede ser receptivo, de reconocimiento y comprensión o productivo y aquí se refiere a su uso. Se tiene en cuenta la forma, el significado y el uso. Forma-relación-contexto.

Este autor expone aspectos que pueden ser evaluados en el vocabulario tales como:

- ◆ *“Spoken form*
- ◆ *Written form*
- ◆ *Word parts (morfología)*
- ◆ *Form and meaning (semántica)*
- ◆ *Control concept (En contexto o variedades)*
- ◆ *Associations*
- ◆ *Use*
- ◆ *Collocations (orden de la oración)*
- ◆ *Constraints”*

(Referenciado en Pérez-Paredes y Rubio, 2005, C-17, p. 621)

Y formas en que, esos contenidos, pueden ser evaluados, las cuales incluyen: *true/false questions, matching activities, completing the definition, multiple choice, translation tests*, entre otras. (p. 621)

- **La Gramática**: Existen 3 modelos con respecto a este componente lingüístico:
 - **Focus on formS**: se presta atención a las formas y no a los significados que combinan las estructuras.
 - **Focus on form**: atiende a los rasgos de codificación lingüística, presta atención a ellos si la tarea comunicativa lo requiere.
 - **Focus on meaning**: se presta atención a los significados y no a las formas que combinan las estructuras.

Incluyen ejercicios de:

- Multiple choice
- Error correction
- Word re-ordering

- Completion items´
- Transformation items
- Word changing items
- Combining sentences

(Referenciado en Pérez-Paredes y Rubio, 2005, C-17, p. 622)

Este autor al referirse al conocimiento no declarativo expone las habilidades de la actividad verbal:

- ◆ **Audición:** se puede examinar aisladamente o de forma integrada con la escritura y la lectura y la expresión oral. A través de filmes canciones, información en un lugar, situación dada, dialogo, etc.
- ◆ **Expresión oral:** se examina a través de entrevistas orales y se tiene en cuenta los indicadores siguientes para su evaluación
 - 1.- *Overall comprehensibility*
 - ◆ *Pronunciation*
 - ◆ *Intonation*
 - ◆ *Grammar*
 - ◆ *Vocabulary*
 - ◆ *Content*
 - ◆ *Preparation*
 - ◆ *Errors*
- ◆ **Lectura:** la habilidad esencial es la comprensión de textos y se tiene en cuenta:
 - ◆ *Literal comprehension*
 - ◆ *Inferential*
 - ◆ *Evaluative*
- ◆ **La escritura** se tiene en cuenta la organización y expresión de los contenidos que incluyen estos aspectos:
 - ◆ *Vocabulary usage*
 - ◆ *Spelling*
 - ◆ *Punctuation*
 - ◆ *Grammar*

- ◆ *Organization of the text*
- ◆ *Cohesion*
- ◆ *Coherence*

(Referenciado en Pérez-Paredes y Rubio, 2005, C-17, p. 625-27)

Para la evaluación de la lengua también tomaremos como referencia, por ejemplo, las dimensiones e indicadores que se tienen en cuenta en el *Spanish Achievement Standard Pilot Project* para cada una de las habilidades y que según nuestra opinión están más completas.

Para la interacción oral y que pueden ser de gran utilidad para el desarrollo de la comunicación en general podemos encontrar las siguientes dimensiones e indicadores:

1. Pronunciación, fluidez

- Entonación apropiada o efectiva (refleja el sentido)
- Los errores no interfieren con la comunicación
- Pronunciación apropiada (refleja las expectativas del grupo)
- Espontaneidad e interés demostrado
- Claridad del discurso
- Paso apropiado
- Tono de voz efectivo
- Pausas e indecisiones
- Articulación distintiva

2. Significado

- Mensaje claro y comprensible

3. Lenguaje

- Los errores no intervienen en el mensaje
- Las estructuras
- Cuidado en el uso de los tiempos
- Concordancia
- Orden de los miembros de la oración
- Uso correcto del genero
- El vocabulario

- Variado
- Apropiado
- Sofisticado

4. Contenido

- La información es apropiada y relevante
- La información es completa
- El contenido motiva al receptor/ la audiencia
- Se centra en el tema
- La longitud es apropiada
- Uso de elementos de la literatura (de humor, ejemplos que apoyen, apoyo visual, etc.)

- Organización de las ideas

5. Estrategias

- Se arriesga, utiliza nuevo vocabulario y estructuras
- Persevera aun cuando no entendió, repitiendo, parafraseando, intentando autocorregirse, haciendo gestos

- Usa palabras conocidas para trabajar sobre vocabulario desconocido.

6. Compromisos

- Muestra entusiasmo
- Demuestra aplomo, confianza
- Tiene una postura apropiada
- Tiene contacto visual con la audiencia
- Envuelve a la audiencia

7. Interacción

- Escucha atentamente
- Responde apropiadamente
- Persevera cuando no entiende, pregunta, pide que se le repita, etc.
- Se mantiene en la tarea
- Continúa, persevera en español
- Sostiene la conversación apoyando a su compañero, parafrasea lo que el compañero dice, pregunta, da ánimo.

(Referenciado en Lowery, M., et al, 2005, p. 8)

Según *Spanish Achievement Standards Pilot Project* las dimensiones e indicadores que deben tenerse en cuenta para la evaluación en la comprensión auditiva son los siguientes:

1. Antes de la audición o Pre- listening

- Anticipa lo que el tipo de actividad de audición contendrá (ej: una entrevista, un pronóstico del tiempo, etc.)

- Piensa en el contexto o en el tema
- Predice, formula hipótesis

2. Durante la audición o during listening

Comprensión

- Confirma las hipótesis, predicciones
- Identifica las ideas principales o generales
- Identifica las palabras cognadas o familias de palabras por la raíz
- Identifica información específica
- Infiere significados de palabras desconocidas por el contexto
- Escucha el tono de voz, el acento
- Presta atención a las palabras claves y al contexto para entender
- Responde a las preguntas de comprensión
- Persevera aunque no entienda todo el mensaje
- Muestra iniciativa e interés en escuchar materiales que no le sean familiar
- Es capaz de distinguir entre la información pertinente y la que no lo es
- Reconoce patrones (Ej. de estructuras) en español

3. Después de la audición o Post-listening

- *Parafrasea el mensaje*
- *Reflexiona sobre las estrategias que usa para mejorar la audición*

De Aplicación

- Responde a las instrucciones verbales en español
- Usa información con exactitud
- Realiza decisiones apropiadas basadas en la información

De Extensión

- Añade información para realizar la tarea
- Usa información de la audición para entender determinada tarea

De Respuesta

- Da respuestas apropiadas
- Provee apropiadas opiniones y argumentos para apoyar su respuesta.

(Referenciado en Lowery, M., et al, 2005, p. 7)

Para evaluar la habilidad de escritura pueden tenerse en cuenta los siguientes dimensiones e indicadores. Estos están estrechamente relacionados con los indicadores de evaluación en la expresión oral:

1. Organización y estilo

- Efectividad en la introducción
- Secuencia lógica de ideas, fluidez de estas
- Efectividad en las conclusiones
- Longitud apropiada
- Apropiado uso y división de los párrafos
- Unidad
- Transición
- Cohesión
- Fluidez
- Requerimientos de estilo según el género (cartas, avisos, etc.)
- Precisión del mensaje (que no sea repetitivo)

2. Significado

- Mensaje claro y comprensible

3. Lenguaje

- Los errores no intervienen en el mensaje
- Oraciones completas
- Variedad en la longitud de las oraciones y sus estructuras
- Arriesgarse
- El vocabulario
- Variado

- Apropiado
- Uso de expresiones idiomáticas
- Selección de las palabras
- Las estructuras
- Cuidado en el uso de los tiempos
- Concordancia
- Orden de los miembros de la oración
- Uso correcto del genero
- Variedad

4. Contenido

- Título (bien seleccionado e interesante)
- Oración introductoria
- Ideas relacionadas
- Desarrollo de las ideas a través de la experiencia personal, hechos, opinión, etc.

- Uso de descripciones, causa / efecto, comparación / contraste
- El contenido motiva al lector
- Argumenta sus ideas
- Se centra en el tema
- Incluye detalles relevantes
- Creatividad

5. Mecánica

- Ortografía
- Puntuación
- Apariencia, claridad
- Formato

(Referenciado en Lowery, M., et al, 2005, p. 17)

Criterios para evaluar la habilidad de lectura:

1. *Antes de la lectura (Pre-reading)*
 - *Engages in the prereading experience.*
 - *Focuses on new words*

- *Focuses on graphics and illustrations*
- *Makes logical and sequenced predictions*
- 2. *Durante la lectura (During reading)*
 - *Uses context clues to guess at meaning*
 - *Reads the same passage more than once*
 - *Uses cognates to guess meaning*
 - *Uses a dictionary or glossary*
 - *Records new words*
 - *Perseveres with reading even if unable to fully understand text*
 - *Uses graphics to assist in understanding*
 - *Self helps before seeking assistance*
 - *Makes logical predictions*
 - *Uses known words to determine meaning*
 - *Draws appropriate pictures to go with description*
- 3. *Después de la lectura (Post-reading. Reader response)*
 - *Makes a logical response to the sequence of the text*
 - *Includes accurate information based on the text*
 - *Incorporates text vocabulary and references in response*
 - *Applies new information from text*
 - *Gives appropriate opinions and reasons to support the response.*

(Referenciado en Lowery, M., et al, 2005, p. 13)

En nuestro caso trabajamos con la lectura, hemos tenido en cuenta mucho de los criterios seleccionados por *The Spanish Achievement Standards Pilot Project* pero no nos hemos basado solo en sus criterios, hemos consultado una amplia bibliografía sobre la que hacemos referencia en nuestros capítulos 3 y 5 y que han servido de basamento para definir nuestras propias dimensiones e indicadores durante la elaboración del instrumento. Diferentes instrumentos de evaluación serán abordados en el próximo acápite.

2.4.2.- Instrumentos de evaluación

Después de haber analizado las tendencias en acápite anteriores sobre las concepciones, las funciones, el objeto y los participantes en la evaluación, resultaría

oportuno abordar directamente algunos aspectos específicos de los instrumentos y procedimientos de evaluación.

Existen, sin duda, diferencias entre los instrumentos o técnicas a emplear respecto a su potencialidad para obtener información relevante a la evaluación. Ello lleva a la necesidad de un análisis sobre las bondades y límites de cada uno en su relación con los fines, objeto y condiciones de la evaluación, al momento de decidir cómo se va a evaluar.

Los nuevos desarrollos en evaluación han traído a la educación lo que se conoce como evaluación alternativa y se refiere a los nuevos procedimientos y técnicas que pueden ser usados dentro del contexto de la enseñanza e incorporados a las actividades diarias del aula (Hamayan, 1995, p. 213). (En López Frías, B. S., et al, 2000)

Aunque no hay una sola definición de evaluación alternativa lo que se pretende con dicha evaluación, principalmente, es recopilar evidencia acerca de cómo los estudiantes procesan y completan tareas reales en un tema particular

A diferencia de la evaluación tradicional, la evaluación alternativa permite:

- “Enfocarse en documentar el crecimiento del individuo en cierto tiempo, en lugar de comparar a los estudiantes entre sí.
- Enfatizar la fuerza de los estudiantes en lugar de las debilidades.
- Considerar los estilos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas, las experiencias culturales y educativas y los niveles de estudio.” (En López Frías, B. S., et al, 2000)

Los críticos argumentan que los exámenes tradicionales de respuesta fija no dan una visión clara y veraz sobre lo que los estudiantes pueden traer con sus conocimientos, solamente permiten traer a la memoria, observar la comprensión o interpretación del conocimiento pero no demuestran la habilidad del uso del conocimiento. Además, se argumenta que los exámenes estandarizados de respuesta fija ignoran la importancia del conocimiento holístico y la integración del conocimiento y no permiten evaluar la competencia del alumno en objetivos educacionales de alto nivel de pensamiento o de lo que espera la sociedad. Además, con frecuencia el resultado de las evaluaciones se

emplea solamente para adjudicar una nota a los participantes y no reingresa en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje para mejorar los esfuerzos.

El reto está, entonces, en desarrollar estrategias de evaluación que respondan, en concreto, a una integración e interpretación del conocimiento y a una transferencia de dicho conocimiento a otros contextos.

Eisner (1993) plantea algunos principios que creemos pertinente tomar en cuenta para entender mejor el proceso de evaluación y selección de instrumentos. Para él, la evaluación debe:

- Reflejar las necesidades del mundo real, aumentando las habilidades de resolución de problemas y de construcción de significado.
- Mostrar cómo los estudiantes resuelven problemas y no solamente atender al producto final de una tarea, ya que el razonamiento determina la habilidad para transferir aprendizaje.
- Reflejar los valores de la comunidad intelectual.
- No debe ser limitada a ejecución individual ya que la vida requiere de la habilidad de trabajo en equipo.
- Permitir contar con mas de una manera de hacer las cosas, ya que las situaciones de la vida real raramente tienen solamente una alternativa correcta.
- Promover la transferencia, presentación de tareas que requieran que se usen inteligentemente las herramientas de aprendizaje.
- Requerir que los estudiantes comprendan el todo, no sólo las partes.
- Permitir a los estudiantes escoger una forma de respuesta con la cual se sientan cómodos. (En López Frías, B. S., et al, 2000)

La evaluación alternativa incluye una variedad de técnicas de evaluación, entendiendo estas como "cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso" (Zabalza, 1991, p.246); dichas técnicas se pueden adaptar a diferentes situaciones. Existen 2 clases de alternativas, las técnicas para la evaluación del desempeño y las técnicas de observación

(entrevista, lista de cotejo, escalas, rúbricas, etc.) estas últimas constituyen un auxiliar para las primeras. (En López Frías, B. S., et al, 2000)

En este texto de López Frías, B. S., et al, (2000) se abordan con detalle las siguientes técnicas para la evaluación del desempeño:

- Mapas Mentales.
- Solución de problemas.
- Método de casos.
- Proyectos.
- Diario.
- Debate.
- Ensayos.
- Técnica de la Pregunta.
- Portafolios.

Cada técnica tiene en cuenta los Contenido Conceptual (hechos y datos, principios y conceptos) y Contenido Procedimental, las actitudes y valores, las habilidades del pensamiento que se desarrollan.

Estas tendencias traen consigo un cambio en la manera en que pensamos pueden ser medidos los conocimientos, las habilidades y las actitudes. Se trata de ser más flexible para aceptar otros métodos e instrumentos para llevar un récord de los aprendizajes de nuestros estudiantes.

En virtud de esta representación integral es posible subrayar que las innovaciones y transformaciones en los métodos exclusivamente, no son suficientes para producir cambios sustanciales en la evaluación si no van avalados por una concepción de partida y una definición de por qué, para qué y qué se evalúa. Todos los métodos (entendidos en un sentido estrecho, como técnicas e instrumentos) pueden servir mejor o peor en dependencia de para qué, cómo y cuándo se utilicen, aunque unos pueden resultar más adecuados que otros.

Al respecto G. Witzlack (1989) psicólogo alemán que ha realizado interesantes propuestas en el campo del psicodiagnóstico, propone considerar como axiomas los aspectos siguientes, y cito:

- *“La totalidad de todos los hechos psíquicos es mayor que la totalidad de todos los modos de conducta que se corresponden con estos. Es decir, a partir de relativamente pocos síntomas de conducta se tienen que deducir hechos psíquicos más amplios y complicados. La materialización del suceso psíquico en la conducta está sujeta a un proceso de reducción.*

- *La materialización de iguales o similares estados internos y procesos no tiene lugar en todos los hombres de la misma forma.*

- *La materialización de estados internos varía también en la misma persona en dependencia de las condiciones externas e internas.*

- *El proceso de materialización del suceso psíquico está sujeto dentro de ciertos límites, al autocontrol deseado o no y a la autodirección (la persona puede contenerse más o menos, inhibirse en sus expresiones, etc.)”.*

(En González, M. 2000, p.73)

Estos axiomas son válidos para la evaluación del aprendizaje y su consideración permite comprender la necesidad de la búsqueda de aquellos indicadores y modos de obtención de la información que puedan resultar más pertinentes con aquello que se evalúa, así como la prevención contra formas esquemáticas y rígidas de proceder e interpretar los resultados evaluativos.

Las tendencias actuales se mueven en diferentes direcciones:

- En su cuestionamiento dentro de la evaluación que llevan a propuestas de eliminación;

- Su aceptación, pero con un enfoque más cualitativo, descriptivo, explicativo, con modos de proceder propios de enfoques cualitativos, en contraposición de los cuantitativos.

- La combinación de ambos procederes y de los sistemas de referencia y el énfasis en sistemas que atiendan lo ideográfico, lo específico o singular en el aprender del estudiante y las exigencias de la actividad objetiva (de aprendizaje y profesional).

(En González, M. 2000, p.73)

Entonces las técnicas e instrumentos de evaluación deben cumplir algunos requisitos:

- Ser variados
- Ofrecer información concreta sobre lo que se pretende
- Utilizar distintos códigos de modo que se adecuen a estilos de aprendizaje de los alumnos (orales, verbales, escritos, gráficos....)
- Que se puedan aplicar a situaciones cotidianas de la actividad escolar.
- Funcionales: que permitan transferencia de aprendizaje a contextos distintos.

Dentro de los instrumentos para la recogida de datos en la evaluación del aprendizaje en la enseñanza de un idioma extranjero podemos encontrar:

- En observación directa y sistemática: escalas, listas de control, registro anecdótico...
 - En el análisis de producción de los alumnos: preguntas, resúmenes, trabajos independientes, cuadernos de clase, resolución de ejercicios y problemas, pruebas escritas o/y orales ...
 - En intercambios orales con los alumnos: entrevista, diálogo, puestas en común...
 - Grabaciones
 - Observador externo
 - Cuestionarios
- (En González Halcones, M. A., et al, 2000)

Con respecto al uso adecuado de las preguntas para evaluar lo que se desea evaluar, puede reafirmar y desarrollar esquemas de pensamiento dirigidos a lograr habilidades requeridas para el razonamiento abstracto.

Los procesos cognitivos que se suscitan debido a las preguntas dependen tanto del contenido de éstas como del contexto en que son formuladas. Existen tipos de preguntas que están dirigidas a los diferentes niveles de asimilación del conocimiento: de

memoria, de interpretación o comprensión, de aplicación, de generalización. (Pikadtsistki, 1986)

En relación con determinados exámenes Lovey y Sanz (2001) exponen una serie de requisitos que se deben tener en cuenta para por ejemplo la prueba de comprobación oral específicamente en la enseñanza de un idioma extranjero.

- La definición de los objetivos
- Las características de los candidatos
- Los tipos de preguntas que se van a elegir
- Las destrezas que se van a evaluar
- Las pasos que se van a seguir durante el examen
- La clase de tarea que se van a incluir
- El tipo y la forma que van a tener las instrucciones que van a recibir los candidatos
- Los criterios de evaluación que van a seguir los evaluadores

Se recomienda seguir los siguientes pasos:

- Proporcionar guías con los objetivos a evaluar y los temas.
- Elaborarse boletas que incluyan los objetivos proporcionados a los alumnos.
- Estas deben ser confeccionadas por el colectivo de asignatura.
- El tribunal debe estar conformado por tres profesores.
- Dársele un tiempo de preparación al estudiante.
- Pueden hacerle preguntas colaterales.
- Los profesores deben llegar a un acuerdo para otorgar la nota.
- Se recomienda la nota se informe al final del examen.

Para otorgar la nota se debe tener en cuenta:

- Dominio del contenido
- Dominio de habilidades
- Construcción personal del conocimiento
- Seguridad al responder ...

En resumen la delimitación del objeto que se evalúa es un asunto central. De ella se deriva, en gran medida, las decisiones sobre cómo se realiza la evaluación: los instrumentos, procedimientos, momentos, indicadores, criterios, que se utilicen en el proceso evaluativo. Asimismo, es condición necesaria para la validez, principio básico que establece la correspondencia entre lo que se evalúa y lo que se pretende evaluar.

La solicitud de calidad afecta cada vez más a los instrumentos de evaluación. El reto de la calidad exige resolver previamente un mejor desarrollo de instrumentos de medida educativa. Sobre los elementos relacionados a este tema profundizaremos en el siguiente epígrafe.

2.4.2.1.- Interpretación y validación de los resultados

Las propuestas sobre interpretación y validación de los resultados de evaluación subrayan un proceder para la elaboración de pruebas y para la interpretación de los resultados basados en normas con referencia a criterios, que ha tendido a una cierta tecnificación del proceso evaluativo. Como requisitos se plantean la clara determinación de los objetivos y de las formas de actuación o de conducta que informen sobre el logro de aquellos, y la especificación del standard de actuación. De este modo, en la elaboración de pruebas referida a criterios, se subrayan los pasos y requisitos siguientes:

- Se definen los objetivos de enseñanza en términos de resultados generales del aprendizaje.
- Cada objetivo se define aún más, enumerando las tareas específicas en las que los sujetos van a demostrar su actuación final. Se sugiere el uso de términos tales como: define, distingue entre, identifica, relaciona.
- Se concreta el contenido de enseñanza.
- Se seleccionan los ítems de prueba (preguntas, ejercicios) de modo que refleje la conducta especificada en los objetivos de la enseñanza.
- Se determina el estándar de actuación. Se supone que el 100% es el ideal, pero esa expectativa se ajusta en la práctica sobre la base de la experiencia. Con frecuencia dichos estándares se establecen por el número de tareas resueltas (se utiliza un % de tareas resueltas para indicar hasta qué punto la actuación se aproxima a la

destreza requerida), asumiendo sea una muestra representativa de los resultados de aprendizaje. (En González, M. 2000)

Pero no vamos a referirnos a la interpretación en estos términos, mejor particularicemos dirigiéndonos más al plano de las técnicas y métodos más actuales para validar la elaboración de los instrumentos destinados a la evaluación tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

Sobre la validez en "*Evaluación con referencia criterial*" (s.a.) se expone que "*una prueba es válida cuando mide con fidelidad lo que realmente pretende medir, es decir, cuando el instrumento utilizado proporciona la información adecuada, que sirve para evaluar eficazmente aquellos aspectos que queremos evaluar*". (p.20)

Por tanto, la validez se demuestra con aportaciones de evidencias (evidencias de validez), que ponen de manifiesto la "adecuación" de la prueba a la situación de evaluación. Según el texto mencionado en el párrafo anterior podemos distinguir diferentes evidencias de validez:

1) Validez de constructo: análisis de los componentes teóricos y de la estructura de la variable, rasgo o característica a medir. Las técnicas más usuales para estimar los componentes y la estructura consisten en análisis matemáticos multivariantes.

2) Validez de criterio o concurrente: se estima calculando el *coeficiente de correlación entre las puntuaciones del instrumento de medida (prueba) y un criterio externo determinado considerado válido* (otras pruebas, otros grupos, estimación de expertos, etc.). Suele utilizarse con el objetivo de hacer diagnósticos.

3) Validez predictiva: se estima calculando el coeficiente de correlación entre las puntuaciones del instrumento de medida y las de un criterio externo que se determina algún tiempo después. Se utiliza con el objetivo de realizar predicciones y poder tomar medidas correctoras anticipadas.

4) Validez de contenido: coherencia, representatividad y calidad técnica de los ítems de la muestra de conductas incluidas en el instrumento de medida que debe estar bien construido. No hay cálculo estadístico, sino que son los expertos los que deciden al respecto.

5) Validez aparente: referencia a cualidades externas del instrumento de medida (forma, etc.). Tampoco precisa ningún cálculo estadístico.

Además, la medida ha de ser también válida o adecuada a la situación y capacidad que se quiere medir. La validez es la característica técnica que se utiliza para describir esta adecuación entre la información obtenida, en la medición realizada, y la información que realmente se necesitaba. (*Evaluación con referencia criterial* (s.a.))

Para Pérez-Paredes y Rubio, (2005) un buen examen en la enseñanza del idioma se caracteriza por las evidencias de validez y fiabilidad. Para estos autores la validez significa que el test mide lo que se propone medir (Hammer 2001). En el caso particular de la lengua, el dominio (*domain*) es lo que nos interesa medir, sobre esto los autores manifiestan: "*the particular test questions are of interest only in so far as they permit us to make inferences about the whole domain in relation to the test-taker, the institution, or the program*". (p. 617)

Ellos declaran diferentes tipos de validación:

- **Face validity:** la cual tiene en cuenta el programa, los *test specification*, más el propio test. Es válido para los examinadores y los examinados pero no es estadísticamente relevante.
- **Content validity:** permite obtener opinión autorizada de un panel de expertos.

En cuanto a la **fiabilidad**, Pérez-Paredes y Rubio, (2005) expresan esta "*is understood as consistency of test scores over different test administrations or multiple raters*". (C-17, p. 618)

En "*Evaluación con referencia criterial*" (s.a.) se considera que "*una prueba es fiable cuando los resultados que genera son estables, equivalentes o consistentes, es decir, cuando al aplicarse dicha prueba, ésta es capaz de generar un elevado grado de confianza con respecto a los resultados obtenidos*". (p.22)

Cuando nos referimos a que algo es fiable nos basamos en que tiene una conducta estable y equilibrada, que nos permite predecir sus actos, al menos, con un elevado grado de certidumbre. Esta fiabilidad relativa se puede conocer estimando el coeficiente de fiabilidad, que puede responder, al menos, a planteamientos efectuados de tres formas diferentes:

1) Como estabilidad: se estima aplicando un mismo instrumento de medida (prueba) en dos ocasiones sucesivas y se calcula el coeficiente de correlación (se entenderá siempre el de Pearson, si no se especifica otro) entre las dos series de puntuaciones. Es decir, se comprueba si la prueba mantiene resultados similares en los diferentes momentos en que se aplica.

2) Como equivalencia: se estima aplicando dos formas paralelas del mismo instrumento de medida (prueba) y se calcula el coeficiente de correlación entre las puntuaciones de las dos formas. Es decir, se comprueba si las dos formas paralelas mantienen resultados similares al aplicarse por separado.

3) Como consistencia interna: se estima aplicando el instrumento de medida en una sola ocasión y, dividiendo la prueba en dos mitades, calculando el coeficiente de correlación entre las respuestas de los alumnos en ambas partes. Es decir, se comprueba si la prueba tiene coherencia, esto es, si las dos mitades mantienen resultados similares cuando se administra a los mismos alumnos. Para seleccionar ambas mitades, se opta por lo común, bien por formar las dos mitades en base a la dificultad de los ítems, o bien, que es lo más usual, por formar una mitad con los ítems pares y otra con los ítems impares. En este caso, el coeficiente de fiabilidad nos informa acerca de la consistencia que tiene el test.

(En "*Evaluación con referencia criterial*" (s.a.))

La **fiabilidad** es la característica técnica que se utiliza para describir el nivel de consistencia, precisión, estabilidad, que existe en el instrumento al obtener la medida, y ligado a ella, estaría el error de medición. Aunque el error siempre existirá, deberá intentarse que sea el menor posible, es decir, que la fiabilidad sea la máxima posible. (*Evaluación con referencia criterial* (s.a.))

3.- Conclusiones

La propia indagación de cómo conceptualizar la evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria, sobre la cual el texto de González M. (2000) nos ha rebelado y aportado la esencia de este constructo y extrapolando su aporte como atributo universal humano a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, desde la óptica de los postulados teóricos metodológicos que hemos asumido en nuestra tesis, nos ha permitido extraer las conclusiones siguientes:

- La comprensión y desarrollo de la evaluación del aprendizaje debe estar sustentada sobre la idea del proceso de formación de los estudiantes. Implica perfeccionar la concepción de la evaluación del aprendizaje en correspondencia con la perspectiva teórica más general del desarrollo humano y del encargo social que nuestra sociedad se plantea en la formación de las nuevas generaciones.
- Al estar su función esencial dirigida a la formación, entonces la evaluación debe estar al servicio de la educación, de sus objetivos y del perfeccionamiento del propio proceso de enseñanza-aprendizaje para la consecución de sus propósitos más relevantes social e individualmente.
- Desde la perspectiva teórico metodológica, al asumir una concepción integradora y holística sobre la base de la construcción histórico social, conlleva a la delimitación de sus tendencias de desarrollo, de su estructura y funciones, a sus aspectos internos y externos que la definen como sistema y al establecimiento de nexos y regularidades que la interrelacionan con otros sistemas mayores como el proceso educativo, el sistema educacional, la sociedad.
- En la propia concepción teórica asumida se encuentran las plataformas que posibilitan percibir la naturaleza de la formación y desarrollo del estudiante, su carácter social, el papel de la enseñanza en el desarrollo y de los que emergen las particularidades de la evaluación del aprendizaje como pieza sustantiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Todo ello nos lleva a identificar las funciones más genuinas y distinguirlas de aquellas que convierten a la evaluación en un instrumento con otros fines sociales y nos permite y orienta hacia toma de decisiones más justas en lo referido a las formas y medios de la evaluación, su aplicación y el análisis de sus resultados.

Los próximos capítulos estarán dirigidos al desarrollo del diseño teórico metodológico, a todo el estudio empírico. El capítulo cinco al diseño metodológico. El capítulo seis a la descripción de los instrumentos. El capítulo siete a la validación de contenido y de constructo del instrumento elaborado y por último el capítulo ocho recogerá todo el procesamiento de los datos y análisis de los resultados.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO V: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- 1.- Introducción.
- 2.- Planteamiento del Problema
 - 2.1.- Objetivos de la Investigación
 - 2.1.1.- Hipótesis de estudio y variables
- 3.- Estudio del contexto, Población y Muestra
 - 3.1.- Población y Muestra
- 4.- Diseño de la Investigación
 - 4.1.- Tipo de investigación
- 5.- Recogida de datos
 - 5.1.- Instrumentos de la investigación
 - 5.1.1.- Recursos instrumentales y proceso seguidos
 - 5.1.2.- Técnicas utilizadas para la recogida de datos.
 - 5.1.2.1.- Instrumentos utilizados de recogida de datos.
 - 5.1.2.1.1.- Análisis y procesamiento de los resultados.

1.- Introducción

Teniendo una vez definido el fundamento teórico en el que se sustenta este estudio pasaremos a describir el diseño teórico y metodológico seguido en este proceso investigativo, para ello, plantearemos el problema de investigación y los objetivos que trazamos en la misma, así como las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos y los estadísticos y programas utilizados para el procesamiento y análisis de los resultados. El capítulo incluye además una descripción de la situación contextual de nuestras variables de estudio, así como de la población y muestra escogida para el mismo.

La actual investigación asume una conceptualización compleja, integradora y globalizadora del proceso de enseñanza aprendizaje de un idioma extranjero y la lectura en particular como proceso activo y continuo que recorre de forma progresiva, integrada, o sea, de forma transdisciplinaria las dimensiones tiempo-espacio en el proceso docente-educativo dirigida a favorecer la formación holista del estudiantado desde la enseñanza de idiomas.

Sobre la base del resultado del propio razonamiento de los métodos teóricos aplicados se llegan a encontrar en la base científico metodológica consultada determinadas relaciones, regularidades y nexos cardinales en las variables de investigación que nos han conllevado a realizar las generalizaciones necesarias para develar la esencia del todo o la síntesis compleja, esto permitió construir un marco teórico que presenta un estudio que aborda el aprendizaje de idiomas sustentado en la epistemología materialista dialéctica cuyas bases se sostienen en los postulados de la escuela socio-histórico como medio fundamental de adquisición de la cultura cuya propiedad radica en el proceso de interacción del hombre con el medio, en su quehacer intelectual, espiritual y de difusor de los contenidos de enseñanza, a través de la actividad y la comunicación.

Esta investigación está respaldada por un enfoque transdisciplinario, donde ciencias como la psicología, la pedagogía, la filosofía, la lingüística, la teoría de la

comunicación, entre otras contribuyen con unidades de conocimiento que son imprescindibles en la formación del sujeto. Toda esa base epistemológica favoreció la acumulación de hechos y opiniones para argumentar las dimensiones e indicadores en nuestras variables en la elaboración de los instrumentos necesarios para esta investigación.

La investigación contribuye a los niveles del conocimiento promoviendo el desarrollo del pensamiento del sujeto como expresión de su personalidad pues se parte de la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo, los planos externo e interno, lo actual y lo potencial, la dependencia e independencia, lo biológico y lo social, lo individual y lo social. Favorece, además, el desarrollo de capacidades analíticas y sintéticas, el razonamiento teórico, la valoración crítica en la emisión de juicios y criterios, y los modo de actuación.

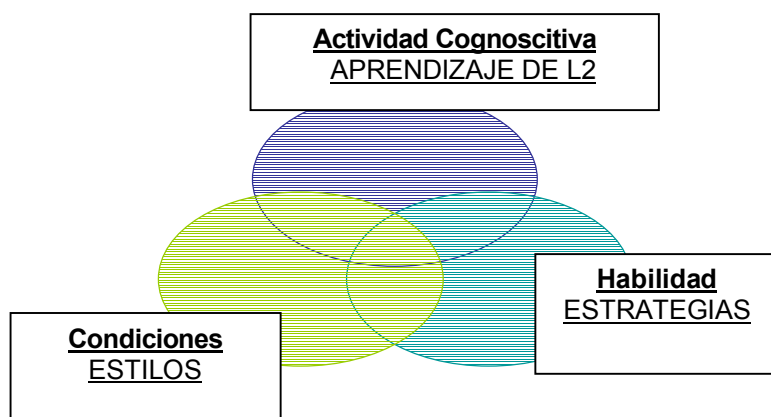
Se pretende con el estudio de estas variables en un futuro trabajar en una propuesta metodológica que contribuya a la autonomía del estudiantado en el proceso de enseñanza de un idioma extranjero, específicamente en el aprendizaje del inglés.

2.- Planteamiento del Problema

Como se ha hecho referencia en la introducción del trabajo han existido problemas durante el proceso de lectura en la enseñanza de la lengua inglesa como idioma extranjero, se han obviado los beneficios desde el punto de vista desarrollador y formativo, cognitivo y afectivo que ofrece el mismo. Nuestro trabajo tiene como objetivo final contribuir a la autonomía del estudiantado de las diferentes carreras de la Universidad de Ciego de Ávila desde la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera y especialmente el proceso de lectura, por lo que, primeramente, nos surgía la siguiente interrogante: Si el proceso de aprendizaje de una lengua es un todo, donde los componentes de la estructura de la actividad interactúan como sistema, entonces: ¿existe algún grado de interrelación entre los elementos que la conforman?

Por lo que nos planteamos el siguiente **problema: ¿existe un grado de interrelación e influencia entre el uso de estrategias de lectura, el predominio de los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico del idioma inglés?**

El siguiente esquema nos manifiesta en resumen la estructura del sistema (o subsistema) en que los componentes de la estructura de la actividad que queremos estudiar se ponen de manifiesto como parte de su interrelación para una mejor comprensión o representación de lo que queremos expresar.



Esquema 6: Componentes a estudiar

Para responder a esa interrogante de orden mayor indagamos en los aspectos teóricos prácticos expuestos en el marco teórico y analizábamos en aquel momento determinar variables de estos eslabones mencionados en el gráfico que no hubiesen sido estudiadas anteriormente en nuestro contexto y que respondiera a la continuidad y objetivo del proceso que hemos estado llevando a cabo en nuestro proyecto de investigación y en la tesina de suficiencia.

En este sentido, siguiendo la lógica de nuestro proceso de indagación mantuvimos **los estilos** de aprendizaje como una de *las condiciones* para la acción y las **estrategias de lectura** como *sistema de operaciones* para desplegar la lectura como acción general o destreza a desarrollar que responde a la *actividad cognoscitiva* que en nuestro caso corresponde al **aprendizaje de la lengua**, por lo que sumamos a nuestras variables el **rendimiento en la lengua inglesa**.

Ante esta reflexión, después de haber definido las variables de estudio nos preguntábamos entonces:

- ◆ ¿En qué medida el uso de estrategias de lectura influye en el rendimiento de la lengua?
- ◆ ¿Se relacionan determinados estilos de aprendizaje con el uso de determinadas estrategias de lectura?
- ◆ ¿Existe algún grado de relación entre determinados estilos y el rendimiento académico de la lengua?

Para responder a estas interrogantes nos planteamos un estudio exploratorio-descriptivo sobre la muestra escogida que respondiera a objetivos de menor corto plazo:

2.1.- Objetivos de la Investigación

Por consiguiente el objetivo general trazado en nuestro estudio decidimos fuera: **Analizar las influencias o relaciones entre uso de estrategias de lectura a diferentes niveles, el predominio de determinados estilos y el rendimiento académico en el aprendizaje del idioma inglés.**

Para lo que determinamos los siguientes objetivos específicos:

5. Identificar los estilos de aprendizaje predominantes en el estudiantado de 2do año de la UNICA.
6. Evaluar el uso de las estrategias adoptadas durante la lectura en el PEA de un idioma extranjero en este estudiantado.

- Elaborar un instrumento para la evaluación del uso de las estrategias de lectura y validarlo.
7. Comparar los resultados de evaluación de las estrategias con los estilos de aprendizaje predominantes.
 8. Analizar el grado de relación o influencia del uso de estrategias de lectura y el predominio de determinados estilos en el rendimiento académico del idioma inglés.

2.1.1.- Hipótesis del estudio y variables

Para darle respuestas a los objetivos 3 y 4 nos planteamos las siguientes hipótesis:

- El uso de estrategias de lectura influye en el rendimiento de la lengua.
- Determinados estilos de aprendizaje se relacionan con el uso de determinadas estrategias de lectura.
- Determinados estilos de aprendizaje influyen en el rendimiento académico de la lengua.

Existen otras variables, que estableceríamos como extrañas (edad, género, procedencia, especialidad, año académico, zona de residencia), que aunque no son el aspecto fundamental de nuestra investigación, nos permitirían establecer la significatividad con respecto a las variables de estudio, y afirmar que en alguna medida también se han tratado de controlar, para ello hemos establecido determinadas hipótesis:

Ho1: No existen diferencias estadísticamente significativas entre *los estilos asumidos en nuestra tesis con determinadas variables extrañas*.

Ho2: No existen diferencias estadísticamente significativas entre *las estrategias de lecturas asumidas en nuestra tesis con determinadas variables extrañas*.

El manejo errado de la lectura en la enseñanza de idiomas trae como consecuencia una pobre competencia comunicativa entendiendo esta última como el dominio de las habilidades de la actividad verbal a niveles lingüísticos, estratégicos, aptitudinales y actitudinales, tanto en la producción oral como escrita de la lengua inglesa. Esto se debe a que regularmente los planes de estudio del Ministerio de Educación planifican el desarrollo de determinadas habilidades lingüísticas específicas para los diferentes niveles, así por ejemplo, el trabajo con la lectura es objetivo esencial en los programas de disciplina de lenguas extranjeras en las enseñanzas preuniversitaria y universitaria, por otra parte las vías utilizadas en la propia dinámica del proceso están fundamentadas sobre la base de la intuición práctica (el empirismo) y no se pone de manifiesto en la actividad el fundamento teórico del aprendizaje.

Dentro de los contenidos de los currículos en la enseñanza precedente se hace énfasis en estructuras gramaticales y léxicos relacionados con los textos de la bibliografía confeccionados para estos fines; la identificación de ideas principales y la elaboración de resúmenes (que regularmente se redactan extrayendo las ideas esenciales literalmente del texto). Como consecuencia los procesos de análisis, síntesis, abstracción, generalización no son tomados muy en cuenta porque ven la lectura como un simple proceso de decodificación y no de construcción de significados, a esto se le suma el ignorar las formas lógicas del pensamiento – juicios, conclusiones, la solución de problemas como función de la personalidad, tan esenciales en la adquisición de los conocimientos y de destrezas; se suma además, el no estimular la reflexión y autorreflexión de estos procesos.

Como resultado no se toma ventaja de la lectura para desarrollar la expresión oral del estudiantado en la lengua inglesa, así como la expresión escrita; de esta forma los instrumentos aplicados en el ISP: Manuel Ascunce Doménech y la Universidad de Ciego de Ávila como parte de nuestro largo proceso investigativo en este campo y como resultado del proyecto de investigación del departamento de idiomas, corroboran que ingresan y se gradúan en la enseñanza superior en nuestra provincia sujetos con un nivel entre medio y bajo de dominio en la lengua inglesa, debido a que las destrezas no están

en función de la competencia comunicativa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Manzano, M. 2001, Ascuy, A. B. y col. 2005)

Sobre los antecedentes contextuales y la muestra seleccionada pasaremos a profundizar a continuación.

3.- Estudio del contexto, Población y Muestra

El estudio del inglés forma parte de cualquier carrera universitaria, por consiguiente es requisito indispensable su estudio. Tiene como uno de sus objetivos que el futuro profesional sea capaz de leer bibliografía especializada y comunicarse oralmente en idioma inglés de forma independiente para ampliar sus conocimientos.

Las habilidades de una lengua extranjera tanto para extraer información de textos científicos, literarios, sociales o pedagógicos, como para expresarse de forma oral requieren de diferentes aspectos en la interacción emisor-receptor, ambos necesitan conocimientos lingüísticos, un amplio universo cultural y metaconocimientos,

El desarrollo de este proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en nuestro país ha sido objeto de estudio por muchos investigadores, algunos se han limitado a aspectos específicos dentro de las habilidades comunicativas, otros han aportado alternativas lingüístico-pedagógicas, modelos, diferentes vías para desarrollar habilidades en un idioma extranjero.

La enseñanza en **Cuba** ha transitado por procesos de perfeccionamiento que han revolucionado los planes de estudio desde 1959 durante los años de revolución.

La Universidad de Ciego de Ávila; a pesar de ser una Universidad de reciente creación, fundada en 1978 como una universidad para carreras agrícolas, cuando Ciego de Ávila era aún municipio de la provincia de Camagüey, ubicada en la región central, adquiere esplendor en los años 90 después que Ciego pasa a formar parte de las provincias cubanas en la nueva reestructuración político-administrativa; no queda exenta, por supuesto, de todas las transformaciones de los planes de estudio que se llevan a

cabo en el país. Por consiguiente, la Disciplina idioma inglés como lengua extranjera forma parte de los currículos de estudio desde los inicios en todas las carreras que comienzan a ser impartidas en la UNICA y se une a todo el proceso de perfeccionamiento por el que transita la educación en Cuba.

En los currículos denominados **planes A y B** en la **disciplina Idioma extranjero** se priorizaban los aspectos lingüísticos de la lengua inglesa y la habilidad de lectura. Se veía esta habilidad como fin y no como medio para desarrollar y ampliar el universo lingüístico y cultural del estudiantado.

En este período se crean una serie de manuales que permitiera el desarrollo de las habilidades básicas comunicativas y sobre todo la de lectura, que posea textos vinculados con cada carrera universitaria.

El proceso de enseñanza-aprendizaje durante la aplicación de estos planes A y B de estudio se caracterizó por:

- *“Se establece un centro rector para dirigir todo el proceso para cada carrera.*
- *Se estructura el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa por disciplinas en cuatro semestres, destinando los dos primeros al desarrollo de las habilidades básicas comunicativas y los dos restantes a la habilidad de lectura. (O. Martínez, 1999)*
- *Se hace énfasis en el dominio de las estructuras gramaticales básicas del idioma, así como en el vocabulario científico-técnico general relacionado con las ciencias agropecuarias. (O. Martínez, 1999)*
- *Se toma en cuenta el nivel de heterogeneidad de los estudiantes, debido a las fuentes de ingreso a la Universidad. (S. Mustelier, 2001)*
- *Por primera vez se cuenta con un manual estructurado, específicamente, para el*

proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés a estudiantes de la carrera de Agronomía.

- *No existe una metodología generalizada para el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas a estudiantes no filólogos.*
- *Predomina la utilización del método práctico-consciente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. (O. Martínez, 1999)*
- *Se mantuvo el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en cuatro semestres, pero la introducción en el 1er semestre del "Training in Effective Reading I" (L. de Armas, 1982) limitó el desarrollo de las habilidades básicas comunicativas.*
- *Se acentúa la poca relación del contenido de los textos del manual "English in Science II, III y IV" (N. Venciana, 1977) con los conocimientos recibidos por los estudiantes en las asignaturas de la carrera.*
- *Se manifiestan deficiencias en la sistematización de las acciones del proceso de lectura". (Carmenate, L. 2001, p. 23-24)*

Estas directrices y planificaciones traen como consecuencia además que se desestimen algunos elementos importantes en el PEA en general y de la lengua en particular, como por ejemplo:

- ◆ *Se obvie la importancia del contexto. Las características contextuales son esenciales para determinar las necesidades de nuestros sujetos en los entornos particulares de enseñanza.*
- ◆ *La enseñanza tenía un enfoque estructural, se habla de dos semestres dirigidos al desarrollo de las habilidades básicas comunicativas, entendiéndolas como *expresión oral y comprensión auditiva*; como resultado de ello, la lectura y la escritura, al no considerarse habilidades básicas*

comunicativas, eran tratadas con un enfoque muy estructural y mecanicista, haciendo énfasis en el resultado –el texto escrito- y obviándose las características del sujeto-aprendiz como centro del proceso.

- ◆ Aún cuando se desarrollaban las denominadas habilidades comunicativas en el primer y segundo semestres estas hacían énfasis en la competencia lingüística obviando la concepción más amplia de competencia comunicativa.

Ya con los planes C comienza a priorizarse dentro de esta disciplina un semestre (la asignatura Inglés I) para desarrollar la expresión oral con algunas funciones comunicativas, pero todavía la lectura y los aspectos formales de la lengua eran prioridad.

Este período se caracteriza por lo siguiente:

- *“Se mejora la estructuración del diseño de la disciplina en su integridad.*
- *Se subordinan las estructuras gramaticales a los temas de las ciencias. (O. Martínez, 1999)*
- *Se utiliza el enfoque comunicativo en el Inglés I.*
- *Se perfecciona la aplicación y control del Plan Director de Idiomas.*
- *Se reciben estudiantes con pobre dominio de la lengua materna e inglesa. (L. Carmenate, 1998; O. Martínez, 1999)*
- *Se dificulta la vinculación horizontal con las asignaturas de la carrera, pues no existe estrecha relación entre las temáticas de los libros de textos y el contenido de las asignaturas integradoras del año. (L. Carmenate, 1998; O. Martínez, 1999; M. González, 2001)*
- *Se incrementan las deficiencias en el diseño curricular del programa de la*

disciplina del Plan C perfeccionado. (L. Carmenate, 1998; O. Martínez, 1999; M. González, 2001)

- *Se profundizan las deficiencias en la sistematización de las acciones del proceso de lectura.*
- *Se continuó recibiendo estudiantes con pobre dominio de la lengua materna e inglesa. (O. Martínez, 1999)” (Carmenate, L. 2001, p. 25)*

Es necesario aclarar en el elemento de organización y planificación que la disciplina inglés en general está organizada de la siguiente forma en toda enseñanza universitaria, excepto en las carreras relacionadas con la Medicina y la Salud:

- ◆ Está compuesta por los programas de asignaturas Inglés I, II, III y IV. Se imparte durante los primeros cuatro semestres de las carreras. En nuestro contexto actual, por ejemplo, especialidades como Turismo reciben 6 semestres de lengua inglesa y dos de lengua francesa.
- ◆ La cantidad de horas de Inglés I varía en dependencia de la especialidad de 64 a 80 horas, los programas restantes (Inglés II, III y IV) se imparten en 64 horas. En nuestro contexto las especialidades de Informática y Contabilidad reciben 80 horas durante el inglés I.
- ◆ Los programas Inglés I y II generalmente tienen como objetivos esenciales desarrollar los patrones comunicativos, mientras el III y el IV están dirigidos a trabajar lecturas especializadas.

Con los planes C aunque se comienza a hablar de enfoque comunicativo de la lengua, continúa siendo errónea la concepción de las competencias comunicativas, ya que el enfoque comunicativo se centraba en patrones orales desarrollados en diferentes programas y libros extranjeros y por los cuales trabajábamos durante la década del 90, como por ejemplo: la serie SPECTRUM. Sin embargo, no le dábamos continuidad y secuencia lógica a este enfoque con la habilidad de lectura que exigían fuera desarrollado

en los programas inglés II, III y IV, existiendo un divorcio entre los programas de las asignaturas inglés I y las mencionadas anteriormente, lo que no preparaba a los discentes para enfrentar los textos especializados..

Las directrices del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en aprendices no filólogos en Cuba prueban un perfeccionamiento tangible hasta la década del 90. *“Sin embargo, la instrumentación del Plan C demostró poseer carencias lingüístico-pedagógicas y metodológicas que prueban el inmovilismo en que se vio sumido dicho proceso en los últimos años.”* (Carmenate, L. 2001, p.25)

También con los planes C comienza a trabajarse las relaciones interdisciplinarias, entonces se conscientiza el inglés como una de las materias que pueden ser trabajadas de forma transversal, y comienzan a crearse una serie de actividades que propician la continuidad de la disciplina a través de dimensiones espaciales y temporales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En los últimos años la ciencia ha sufrido diferentes desplazamientos los cuales han sido también asimilados por la didáctica, y ha influido en la ingeniería curricular. Dentro de estos cambios está el carácter multi y transdisciplinario de las ciencias, la atención a los procesos más que a los resultados lo que permite desarrollar el pensamiento crítico y creativo, así como un aprendizaje dirigido al desarrollo de la autonomía del estudiantado. Y esto se ha visto reflejado en los nuevos proyectos de los planes D.

El idioma inglés como disciplina desempeña un papel cada vez más interdisciplinario dentro del plan de estudio y cumple mejor su función de ser un instrumento de trabajo y de cultura por ello hay que velar por que la disciplina coadyuve no sólo al desarrollo científico técnico sino a la formación de una cultura general integral del futuro egresado.

Se aspira a que la disciplina Idioma Inglés esté orgánicamente insertada en el proceso de formación y que la utilización práctica del idioma y su desarrollo se de a través de las disciplinas y actividades del currículo con una participación creciente de la independencia cognoscitiva del estudiantado.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en los últimos tiempos ha estado muy influido por ciencias como la psicología, la lingüística, la sociología, la teoría de la comunicación, entre otras. Por lo que están en proyecto nuevos planes- Plan D con características o influencias del enfoque Histórico cultural, donde a las unidades cognición-afectividad, se le presta una atención especial, lo que permitirá ver el proceso más allá del marco del aula o la escuela, o el ámbito laboral sino como un proceso continuo que está presente en toda la vida del ser humano, se han propuesto nuevas formas de docencia, etc.

No obstante, a pesar de que cada momento histórico en la concepción de diseños curriculares, la enseñanza del idioma extranjero depende en gran medida del contexto particular en que esta se imparte, de la interacción del docente con determinado grupo de sujetos. Cada grupo tiene su propia personalidad como la tiene cada individuo y en la interacción directa educador-aprendiz se logra el éxito o fracaso de la actividad cognoscitiva. El conocimiento de uno y del otro, de las características del colectivo son esenciales para una intervención eficiente.

“ Toda la actividad de la Educación está dirigida a cumplir el encargo que la sociedad le establece, y que expresa el problema, de naturaleza didáctica,....Dicho encargo se concreta en un modelo pedagógico formado por un sistema de objetivos generales educativos, desarrolladores e instructivos.” (Álvarez de Zaya, 1999, p.27)

El cumplimiento de este sistema de objetivos para nuestro contexto es esencial, pues el alcance de las metas permiten el tránsito de la trans-formación del aprendiz desde la orientación del instructor hacia la independencia, desde los conocimientos previos y actuales hacia la sistematización y aprehensión y la solución de problemas a niveles creativos (conocimientos potenciales), donde forma su propio cuerpo de conocimientos desde su propia identidad, sentimientos, valores, vivencias.

El aprendiz se va transformando: en la asimilación del conocimiento, en la formación de facultades y en la formación de valores y sentimientos.

Es a partir de la definición precisa de estas dimensiones: instructivas, desarrolladoras y educativas, en correspondencia con sus funciones que se logra contribuir al encargo social del educando.

La asimilación de los conocimientos depende de la significación que adquiera el contenido que se imparta para el sujeto durante la actividad.

Después del plan de estudio de la carrera o proceso educativo el programa de la disciplina es el documento más importante. El programa de la disciplina es el documento que refleja las características más importantes de la misma, es el que constituye la descripción sistemática y jerárquica de los objetivos generales que se deben lograr, de los contenidos esenciales que procede asimilar, de los métodos y medios de enseñanza y de los aspectos organizativos de dicha disciplina.

Hacemos referencia a los programas de disciplina porque una buena planificación, organización, diseño y control permiten avances significativos en la enseñanza y en el aprendizaje. En nuestro contexto en particular, La Universidad de Ciego de Ávila, hemos respondido a las exigencias de los currículos nacionales por lo que hemos transitado por las fases mencionadas en los diferentes planes A, B, C, etc.

Los textos básicos dependen en gran medida de la especialidad de los aprendices, por los que estos varían en dependencia de la carrera y el año.

En estos momentos hay una tendencia mundial y esta se ha vista reflejada en nuestro pequeño contexto del aprendizaje a distancia, en nuestro contexto universitario hoy se habla de la docencia semipresencial, y la hemos aplicado en diferentes especialidades.

Este tipo de docencia requiere de un desempeño de alta calidad en el aprendizaje, del manejo de herramientas en el idioma que le permita a cada sujeto gestionarse el conocimiento.

El nuevo modelo pedagógico en este tipo de enseñanza se caracteriza por su flexibilidad, que es estructurada, centrada en el discente y con un sistema de *actividades semipresenciales*. Flexible, para que pueda adaptarse a diversas situaciones laborales, a características territoriales y al ritmo individual de aprovechamiento académico del sujeto. Estructurada, para favorecer la organización del aprendizaje, estimular *la autonomía* durante toda la carrera y facilitar el apoyo que debe brindarles la Universidad. Centrada en el aprendiz, pues debe asumir activamente su *propio proceso de formación* sobre la base de un sistema de *actividades presenciales y no presenciales* que permita que sus profesores los guíen, orienten, y brinden los niveles de ayuda necesario para apoyarlos durante sus estudios; deben propiciarse formas de enseñanza que posibiliten la materialización de dicho modelo, para lo cual se requiere de la preparación de los profesores que asumen esta tarea.

El conocimiento de las características individuales de los sujetos y su nivel de dominio en la lengua extranjera nos permiten trazarnos estrategias para una docencia semipresencial de calidad.

Sin embargo, la situación con respecto a nuestro contexto no es la más óptima, una de las dificultades que enfrenta hoy la enseñanza de la lengua extranjera en nuestra **provincia** y especialmente en **La Universidad de Ciego de Ávila** radica en ignorar el papel activo que desempeña el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de sus características esenciales que influyen durante este proceso.

Es por tal motivo que en la actualidad se hable de zonas de desarrollo próximo (Vigostsy), de aprendizaje significativo (Ausubel), de desarrollo de destrezas y competencia comunicativa. Es imposible hablar en estos términos si desconocemos los aspectos psicológicos que Intervienen en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Prestar atención a los resultados y no al proceso como se ha venido realizando es nuestra esencial limitante.

Esta situación problemática trae como consecuencia una pobre competencia comunicativa tanto en la producción oral como escrita. Esto se debe a que regularmente los planes de estudio del Ministerio de Educación planifican el desarrollo de habilidades

lingüísticas específicas para los diferentes niveles, así el trabajo con la lectura ha sido objetivo esencial en los programas de disciplina de lenguas extranjeras en las enseñanzas preuniversitaria y universitaria, como ya hemos hecho referencia, y siendo éste uno de los procesos más completos y ricos para desarrollar destrezas, presenta grandes dificultades en la enseñanza; por lo que se gradúan profesionales con problemas en esta habilidad y por ende en el dominio de la lengua extranjera.

Como consecuencia procesos tan importantes como aquellos que intervienen en el pensamiento a altos niveles de razonamiento no son tomados muy en cuenta, a esto se le suma el ignorar las formas lógicas del pensamiento y la solución de problemas, tan esenciales en la adquisición de los conocimientos y de destrezas; se añade además, el no estimular la reflexión y autorreflexión. Como resultado ingresan y se gradúan en la enseñanza universitaria en nuestra provincia de Ciego de Ávila un gran porcentaje del estudiantado con un nivel medio y bajo de dominio en la lengua inglesa, en la expresión oral y escrita; debido a que las destrezas no están en función de la competencia comunicativa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta realidad demanda hoy de los profesores de inglés de la enseñanza superior desarrollar nuevos métodos o enfoques donde se ofrezcan a los aprendices herramientas necesarias dirigidas a un autoaprendizaje desarrollador en el idioma extranjero, de ahí que nuestro **Departamento de Idiomas**, perteneciente a la **Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas** de la **UNICA** se encuentre enfrascado en el desarrollo de un proyecto de investigación dirigido al estudio de las diferentes habilidades de la lengua, el cual se titula: *Estrategia para el Perfeccionamiento de la Expresión Oral y la Escritura en Lenguas Extranjeras*.

Estamos sumergidos en un proceso del análisis de la disciplina Inglés para cada carrera, sus programas de asignaturas, los componentes didácticos que la conforman: objetivos, contenidos, métodos, evaluación, la cantidad de horas que se imparten de idioma inglés para cada una de ellas, entre otros aspectos, por lo que se están realizando cambios en nuestro contexto en las diferentes carreras.

Nuestro equipo de trabajo ha realizado diagnóstico dirigidos a conocer el nivel de dominio de la lengua de los sujetos que ingresan el primer año de las diferentes carreras que se imparten en nuestra universidad.

Al comenzar el curso desarrollamos una guía de observación sistemática y una serie de tests de comprobación con el objetivo de observar el desarrollo de las habilidades lingüísticas a través de la docencia. Muchas de las tareas exigían de los aprendices el desarrollo de procesos mentales a nivel de razonamiento, donde se necesitaba de procesos de análisis síntesis, comparación, emisión de juicios y conclusiones, solución de problemas.

A través de la observación se recogieron datos cualitativos que son significativos para el proyecto, así por ejemplo:

- ◆ Los sujetos se muestran muy dependientes de forma general, el docente es consultado constantemente durante la realización de los ejercicios de forma individual, sobre todo en las habilidades de lectura y escritura.
- ◆ En la realización de las tareas los aprendices son muy lentos.
- ◆ Presentan problemas en los procesos de síntesis.
- ◆ Tienden más al análisis de forma general.
- ◆ Cometen errores gramaticales y de pronunciación con frecuencia, aunque buscan organizar en un orden y consecutividad lógicos sus ideas.
- ◆ Muchos poseen un vocabulario muy pobre.
- ◆ Muchos logran una comunicación fluida a pesar de cometer algunos errores de pronunciación y gramaticales.
- ◆ La mayor parte logran comunicarse a un nivel muy primario.
- ◆ Los sujetos con mayor fluidez demuestran profundidad y amplitud en sus ideas, son capaces de opinar por sí mismos y argumentar sus opiniones, son creativos en la solución de problemas.

No obstante, nuestro proyecto está dirigido a desarrollar instrumentos y diseñar propuestas que nos permitan tener un conocimiento menos incompleto y parcial sobre las características actitudinales y aptitudinales del estudiantado de nuestra universidad.

En el próximo acápite expondremos el proceso de selección de la muestra y sus características principales.

3.1.- Población y Muestra

La selección de la muestra está basada en el muestreo incidental ya que aprovechamos “*los elementos de la población que nos son fácilmente accesibles*” (Colás y Buendía, 1994). Estamos conscientes que los resultados con este tipo de muestreo no pueden ser generalizados a otras poblaciones pero creemos que el estudio que nos proponemos con este trabajo tampoco puede ser generalizado a otra población si no se identifican y se valoran los estilos y estrategias del grupo investigado aplicando instrumentos que analicen estas variables.

Para describir los sujetos realizamos una encuesta con preguntas abiertas de índole personal adjuntadas al cuestionario de los estilos de aprendizaje que contestara los siguientes ítems para conocer algunos datos socio-académicos de nuestra muestra.

Datos socio-académicos	
1.	Edad
2.	Género
3.	Escuela de donde procede
4.	Lugar de residencia

Tabla 3: Variables Socioculturales

Se seleccionó el segundo año de las diferentes facultades de la Universidad de Ciego de Ávila, ya que el estudiantado culmina la asignatura Inglés como lengua extranjera en el segundo semestre de ese año y nuestro objetivo está dirigido a analizar el comportamiento o influencia de las estrategias y estilos en el nivel de dominio de la muestra en el idioma, las carreras muestreadas fueron: *Turismo, Estudios Socio Culturales, Economía, informática, Cultura Física*. Se incluye el grupo de la licenciatura en

Turismo de tercer año ya que esta especialidad recibe la disciplina Inglés durante tres años de su carrera y con este grupo se realizó el estudio en la tesina de suficiencia. Se hace necesario diagnosticar a estos grupos para conocer elementos necesarios primero para describir las características socio-académicas de la población y muestra con la que trabajamos y para una posible intervención pedagógica en nuestro futuro trabajo de investigación.

La población objeto de estudio de nuestro trabajo se distribuye de la siguiente forma:

Nos referimos al segundo año de la Universidad de Ciego de Ávila:

- 2 grupos de la **Facultad de Ciencias Económicas**. 1 de Licenciatura en Contabilidad (28 sujetos, de ellos 5 extranjeros que no reciben inglés sino español como LE) y 1 de Licenciatura en Turismo (26 sujetos y 2 extranjeros). Y se incluye el 3er año de la Licenciatura en Turismo. (Compuesto de 27 sujetos)
- 1 grupo de la **Facultad de Ingeniería**. 1 de Ingeniería en Mecanización (10 sujetos)
- 1 grupo **Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas**. 1 de Licenciatura en Estudios Socio-culturales. (20 sujetos)
- 1 grupo de la **Facultad de Ciencias Informáticas**. 1 de Ingeniería informática (25 sujetos)
- 2 grupos de la **Facultad de Cultura Física**. 2 de Licenciatura en Cultura Física. (de 34 sujetos)
- 1 grupo de la **Facultad de Ciencias Agrícolas**. 1 de Ingeniería en Agronomía. (de 12 sujetos)

Facultades	Carreras	No Grupos	No de estudiantes
Ciencias Económicas	Turismo 2do	1	26
	Turismo 3ro	1	27
	Contabilidad	1	23
Ingeniería Hidráulica	Mecánica	1	10
Ciencias Sociales y Humanísticas	Estudios socioculturales	1	20
Ciencias informáticas	Informática	1	25
Cultura Física	Cultura física	1	34
Ciencias Agrícolas	Agronomía	1	12
			177

Tabla 4: Población

Para un total de 177 individuos que conformarían nuestra población en este trabajo investigativo.

Aunque nuestra intención estaba dirigida a que la muestra coincidiera con la población, por determinadas actividades que fue cumpliendo el estudiantado durante el semestre no fue posible suministrar y recoger los instrumentos a los 177, por lo que nuestra muestra quedó compuesta por:

- 22 sujetos de Licenciatura en Contabilidad, 14 de la Licenciatura en Turismo de 2do y 27 del 3er año. Para un total de 63 de la Facultad de Ciencias Económicas.

- 9 sujetos de Licenciatura en Estudios Socio-culturales en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas.
- 20 sujetos de Ingeniería informática de la Facultad de Ciencias Informáticas.
- 19 sujetos de Licenciatura en Cultura Física de esta Facultad.

Facultades	Carreras	No Grupos Y SUJETOS	% DE LA POBLACIÓN QUE REPRESENTA
Ciencias Económicas	Turismo 2do	1(15)	57.6%
	Turismo 3ro	1(27)	100%
	Contabilidad	1(22)	95.6%
Ciencias Sociales y Humanísticas	Estudios socioculturales	1(9)	90%
Ciencias informáticas	Informática	1(20)	80%
Cultura Física	Cultura física	1(19)	55.8%
			63.27% (112)

Tabla 5: Muestra

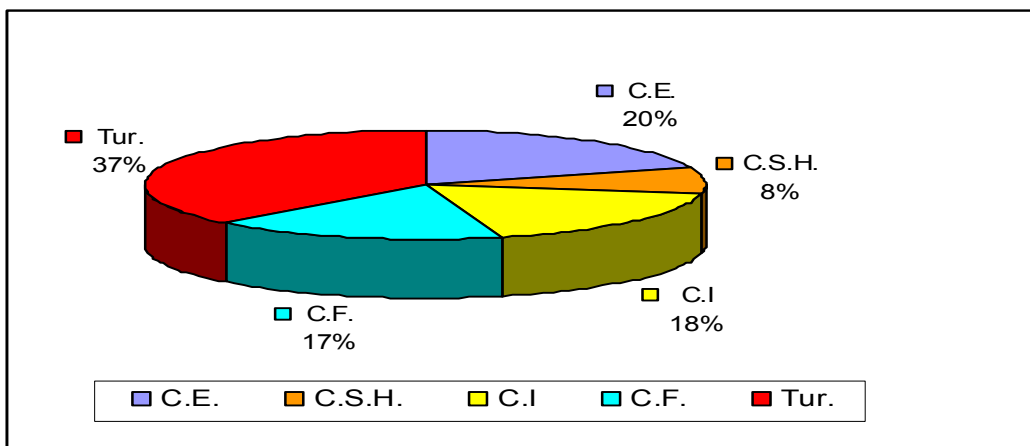


Gráfico 1. Gráfico del porcentaje de la muestra por carreras.

Leyenda: C. E. – Contabilidad

C. S. H. - Estudios Socioculturales

C. I. – Informática

C. F. - Cultura física

Tur. - Turismo

Para un total de 112 sujetos lo que conforman **63.27 %** de la población, más de la mitad de esta. En los estudios de tipo descriptivo se considera que para que el trabajo sea efectivo y las conclusiones puedan tener suficiente nivel de validez y fiabilidad, la muestra debe estar integrada por al menos un tercio de la población. (Colás y Buendía, 1994).

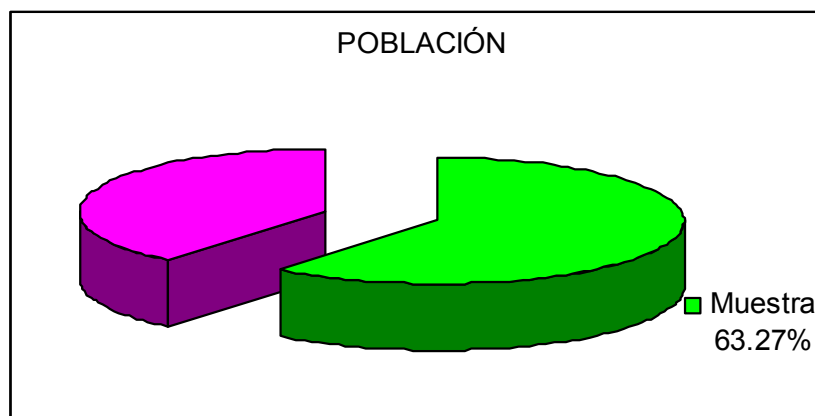


Gráfico 2: Gráfico del porcentaje que ocupa la muestra dentro de la población.

De forma general determinamos que la muestra tiene una composición heterogénea, con miembros que oscilan desde los 19 hasta los 26 años, 51 del sexo masculino y 61 del sexo femenino, mostrados de forma gráfica en la tabla 1 y figura 3.

GÉNERO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 (Masculino)	51	45.5	45.5	45.5
	2 (Femenino)	61	54.5	54.5	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

Tabla 6: Tabla de frecuencia de género

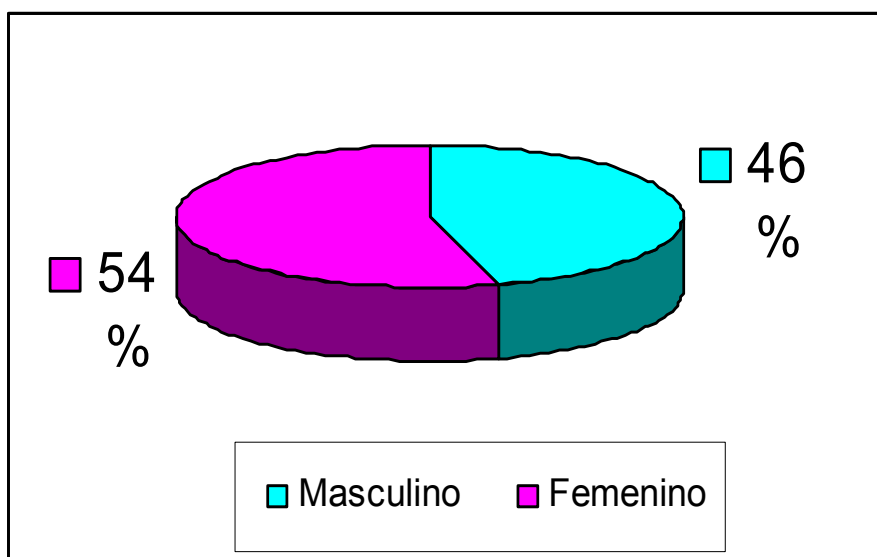


Gráfico 3: Gráfico de porcentaje de género

El sexo femenino coincide con las edades entre 19 y 23 años, mientras que los estudiantes varones ocupan un rango mayor de 20 a 26, esto sucede porque nuestros alumnos pasan después que terminan el bachillerato un año de servicio diferido y después de este comienzan los estudios universitarios. Se puede observar representado en el siguiente gráfico:

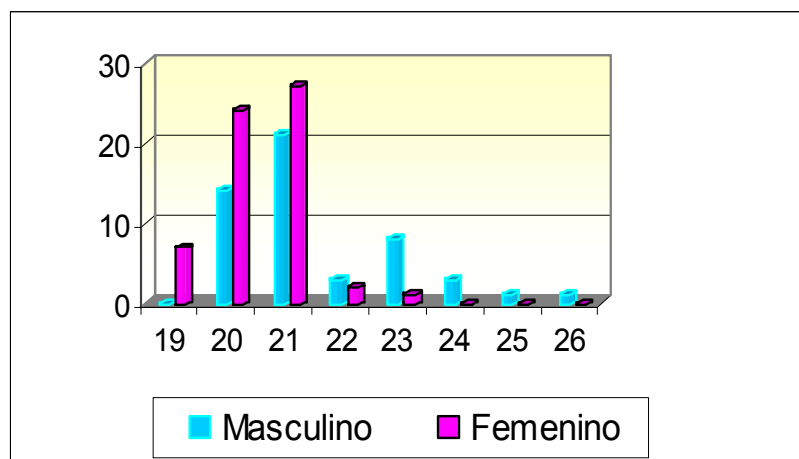


Gráfico 4: Gráfico de frecuencia de edades por género.

Es por ello que existe cierta diferencia entre los géneros. La media en la edad del sexo femenino es de 20 años aproximadamente, con un porcentaje de 54.5%, mientras que el sexo masculino la media es 21, con un porcentaje de 45.5% (El anexo XII contiene la tabla de datos socio-culturales sobre género, edad, procedencia, y lugar de residencia)

La tabla siguiente le muestra los resultados anteriormente expuestos:

EDAD				
GÉNER	Media	N	Desv. típ.	% del total de N
1	21.45	51	1.460	45.5%
2	20.44	61	.807	54.5%
Total	20.90	112	1.252	100.0%

Tabla 7: Comportamiento de la media en el género con respecto a la edad.

Las edades con respecto a la procedencia también varían, los sujetos que provienen de los pre-militares, por concurso y traslado tienen edades que oscilan entre los 22 y 26, mientras que los que provienen de los IPVCE, IPUEC, Politécnicos y ESPA el rango se limita de 19 a 22. (Ver tabla 8)

Las féminas proceden de escuelas pre-universitarias directamente (IPUEC- 25), aunque un número significativo (25 alumnas) vienen de Escuelas Vocacionales de Ciencias Exactas, estas escuelas se caracterizan por el ingreso y la preparación de sujetos de altos rendimientos, mientras los varones provienen de los pre-universitarios (25 alumnos), pero habíamos comentado que ingresan a la universidad un año después de terminado el bachillerato y aquellos que no terminaron el 12 grado después de su servicio militar pasan el bachillerato en los Pre-militares de las provincias donde sirven para ingresar al nivel superior, estos sujetos al terminar su nivel preuniversitario no alcanzaron índices académicos lo suficientemente altos que le permitieran escoger la carrera universitaria deseada (12 alumnos). Es curioso que en nuestra muestra ningún varón provenga directamente del IPVCE. La procedencia de ambos géneros de forma general en la muestra se comporta de la siguiente manera:

PROCE D.			EDAD								Total
			19	20	21	22	23	24	25	26	
1- IPVCE	GÉNERO		3	7	15						25
	O	2									
	Total		3	7	15						25
2 - IPUEC	GÉNERO	1	0	9	14	2					25
	O	2	1	11	9	0					21
	Total		1	20	23	2					46
3 - POLITE C.	GÉNERO	1	0	1	2						3
	O	2	1	6	3						10
	Total		1	7	5						13
4 - ESPA	GÉNERO	1	0	4	5						9
	O	2	2	0	0						2
	Total		2	4	5						11
5 - CONC UR	GÉNERO	1				0	1				1
	O	2				1	0				1
	Total					1	1				2
6- PRE. MILITA R	GÉNERO	1				1	6	3	1	1	12
	O										

	Total				1	6	3	1	1	12
7 - TRASL AD	GÉNERO	1			0	1				1
	O									
		2			1	1				2
	Total				1	2				3

Tabla 8: Tabla de contingencia GÉNERO * EDAD * PROCEDE

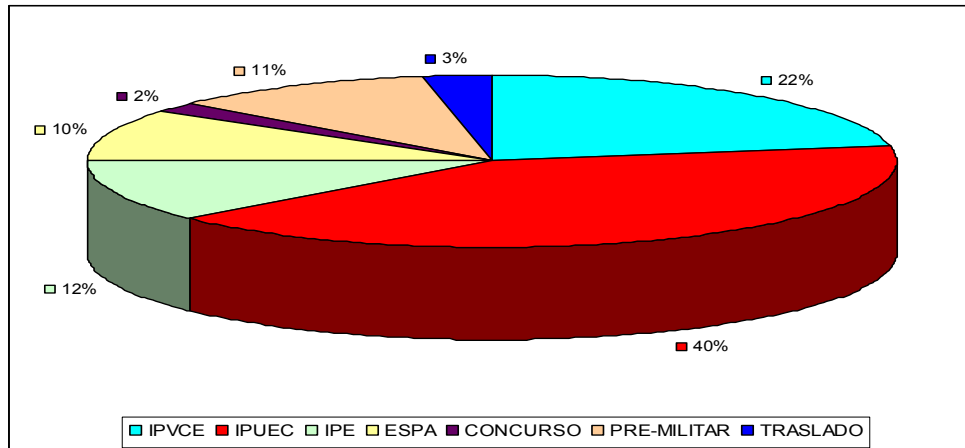


Gráfico 5. Procedencia

Es una muestra que posee un buen índice académico en la lengua con una media de 4, no obstante, en el sexo femenino se comporta de la siguiente manera el 61 % obtiene excelente (5) en el aprendizaje del idioma inglés, el 55 bien (4) y aprobado (3) un 35 %, mientras que en el masculino el promedio se comporta de forma contraria 65 % tiene un índice de aprobado en el idioma, 45 % está evaluado de bien y solo 39 % de excelente. Los resultados se muestran en la siguiente gráfica:

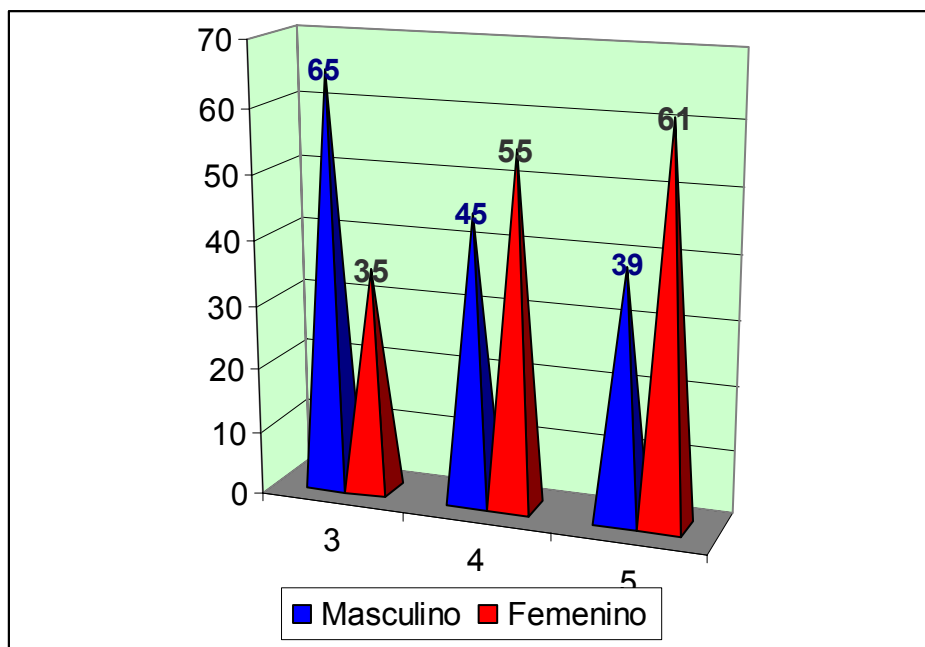


Gráfico 6: Resultados académicos de la asignatura inglés vs. Género.

Hay grandes diferencias en la asimilación ya que los estudiantes varones estuvieron desvinculados de los estudios durante uno o varios años, la media de los estudiantes que proceden de pre-miliares (que coincide con el género masculino) es de 3.75, mientras que por ejemplo, las féminas que proceden del IPVCE tienen una media de 4.80. El resultado con los sujetos que proceden de la ESPA (Escuelas secundarias para atletas) se comporta de manera similar, ya que estos alumnos dedican gran parte de su tiempo a entrenamientos deportivos.

LENGUA

PROCED E	Media	N	Desv. típ.	% del total de N
1	4.80	25	.408	22.3%
2	4.24	46	.673	41.1%
3	4.08	13	.641	11.6%
4	3.82	11	.751	9.8%
5	4.50	2	.707	1.8%
6	3.75	12	.754	10.7%

7	4.33	3	.577	2.7%
Total	4.26	112	.707	100.0%

Tabla 9: Informe de la media en la lengua inglesa vs. Procedencia

Así el sexo femenino posee mejores índices académicos, mientras el masculino, todo lo contrario, muestra menor desarrollo de sus capacidades comunicativas durante el proceso del aprendizaje de la lengua inglesa.

La muestra de forma general se encuentran motivados por sus profesiones, lo que permite que el proceso docente fluya con mayor facilidad, y hacen un esfuerzo extraordinario los varones por alcanzar y adquirir las competencias necesarias para conquistar los conocimientos.

Hay bastante equilibrio entre los sujetos que proceden de regiones urbanas y rurales. Un 52.7 % del estudiantado son de la ciudad de Ciego de Ávila y el 47.3 % de los municipios.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	59	52.7	52.7	52.7
	2	53	47.3	47.3	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

Tabla 10: Medias de residencia

El desempeño académico de los sujetos de uno u otro lugar no muestran grandes diferencias, la media del estudiantado procedente de regiones rurales que regularmente viven en las residencias estudiantiles de nuestra Universidad es un poco más alta que aquella de los que residen en Ciego de Ávila. En realidad al encontrarse en el área universitaria tienen más disponibilidad de los servicios científico-técnicos y de información que ofrece la institución a través de Laboratorios de computación y Centro de Información..

LENGUA

RESID E	Media	N	Desv. tít.	% del total de
---------	-------	---	------------	----------------

				N
1	4.20	59	.689	52.7%
2	4.32	53	.728	47.3%
Total	4.26	112	.707	100.0%

Tabla 11: Media de residencia vs. Desempeño académico en la lengua inglesa.

El desempeño de la muestra en la lengua inglesa fue tomado de las actas de notas oficiales emitidas por los profesores durante el segundo semestre del segundo año académico cuando terminan con esta disciplina.

Les pedimos a los profesores que nos suministraran las notas de cada sujeto emitidas en el desempeño de cada una de las habilidades de la lengua y le hicimos algunas preguntas generales sobre el comportamiento de las mismas, los profesores de idioma comentaron que los alumnos alcanzan un mayor dominio en las habilidades de expresión oral, seguidas por la lectura, la escritura y por último la comprensión auditiva donde presentan los mayores problemas.

La tabla que a continuación le presentamos con los resultados de las medidas centrales por habilidades se acerca bastante a lo expresado por los profesores confirmando su experiencia pedagógica.

		LENGU A	ORAL	ESCRITU R	LECTU RA	AUDICI ÓN
N	Válidos	112	112	112	112	112
	Perdido s	0	0	0	0	0
Media		4.26	4.13	3.92	3.78	3.79
Mediana		4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
Moda		4	4	4	4	4
Desv. típ.		.707	.753	.761	.667	.737
Varianza		.500	.567	.579	.445	.543
Mínimo		3	3	3	3	3
Máximo		5	5	5	5	5

Tabla 12: Estadísticos

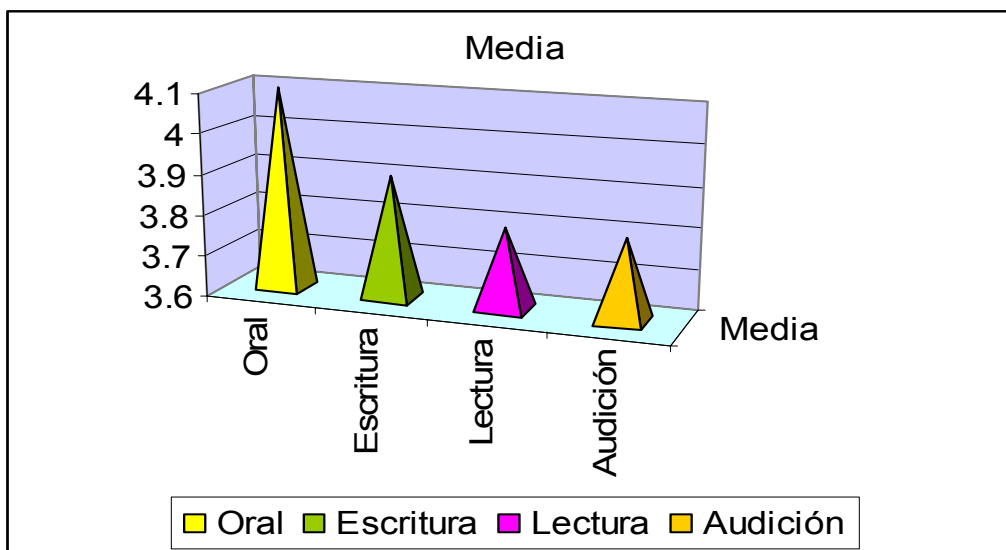


Gráfico 7: Habilidades de la actividad verbal

Como podemos observar, la nueva tendencia del desarrollo de las funciones comunicativas ha permitido cierto desarrollo en esta habilidad con una media de 4,1, mientras que las demás habilidades presentan medias de 3,9 y 3,8, y a pesar de haber sido la lectura priorizada por muchos años en nuestros currículos de estudio muestra una media baja en el desempeño de la lengua igualada a la habilidad de comprensión auditiva, siendo las llamadas habilidades receptoras la de menor media. Este hecho es consecuente con las regularidades encontradas en el marco teórico sobre el aprendizaje de una lengua extranjera y sus habilidades.

Esta situación corrobora la necesidad de nuestro estudio por lo que a continuación presentaremos los pasos seguidos en nuestra investigación.

4.- Diseño Metodológico

Creemos que las condiciones con las que cuenta el sujeto determinan el éxito o fracaso de la actividad cognoscitiva; dentro de estas condiciones están los estilos de aprendizaje y en este campo seleccionamos estilos afectivos porque analizábamos a

través de la consulta bibliográfica una posible relación entre algunos de éstos y las estrategias de lectura.

Después de realizar un análisis exhaustivo a través de la consulta bibliográfica y llegar a formular nuestras preguntas científicas para comprobar su validez e intervenir pedagógicamente en un futuro, se hace necesario conceptuar y operacionalizar las variables que estudiamos.

Estilos de aprendizaje: son aquellas condiciones, rasgos, aptitudes del sujeto que pueden tener sus bases en aspectos fisiológicos, afectivos, cognitivos internos y externos y que se utilizan para movilizar sus estrategias al interactuar en el proceso de la actividad cognoscitiva.

En nuestro caso se escogieron los estilos del CHAEA:

- ◆ **activos**,
- ◆ **reflexivos**,
- ◆ **teóricos**,
- ◆ **pragmáticos**.

Lectura: es un proceso dinámico donde interactúan o transaccionan escritor-texto y lector con sus características esenciales, van desde la decodificación hasta la codificación personal, o dicho de otra manera hasta la construcción de sentidos, transitando por niveles reproductivos y creativos, desde la decodificación hasta la aplicación y transformación personal y del medio.

Se toman como base tres niveles de comprensión: traducción, interpretación y extrapolación.

Durante la **traducción** “*el receptor capta el significado del texto y lo traduce a su código. De forma más sencilla diríamos que expresa con sus palabras lo que el texto significa, tanto de manera explícita como implícita, de acuerdo a su universo del saber*”.

En la **interpretación** “el receptor emite sus juicios y valoraciones sobre lo que el texto dice, asume una posición ante él, opina, actúa como lector crítico”.

En el nivel de **extrapolación** “el receptor aprovecha el contenido del texto, lo usa, lo aplica en otros contextos y reacciona ante lo leído y modifica su conducta, trata de resolver problemas, asume una actitud independiente y creadora que permite la desembocadura del texto en otros textos, otros códigos, otros signos, lo que hace al texto *intertextual*”. (Romeu, A., 1996, p. 10-11)

Teniendo en cuenta estos tres niveles se hace referencia a las siguientes dimensiones e indicadores:

1. Metacognición y conocimientos previos

- ◆ Trazarse un propósito para la lectura.
- ◆ Activar los conocimientos previos.
- ◆ Tener conciencia de los propios procesos de pensamiento.

2. Traducción

- ◆ Comprensión global y específica
- ◆ Reconocimiento de los significados explícito, implícito y complementario
- ◆ Identificación de la estructura textual
- ◆ Organización y jerarquización de ideas
- ◆ Resumen

3. Interpretación

- ◆ Inferencias
- ◆ Valoración
- ◆ Emisión de juicios y criterios

4. Extrapolación

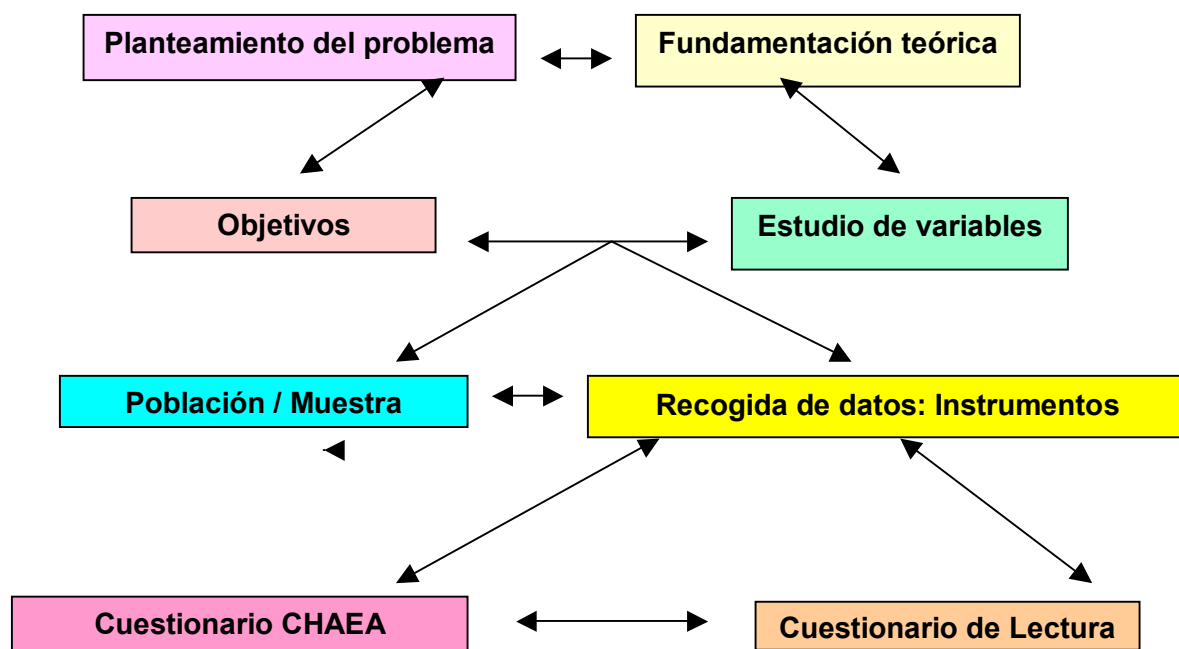
- ◆ Extensión de la información
- ◆ Análisis de situaciones similares
- ◆ Resolución de problemas

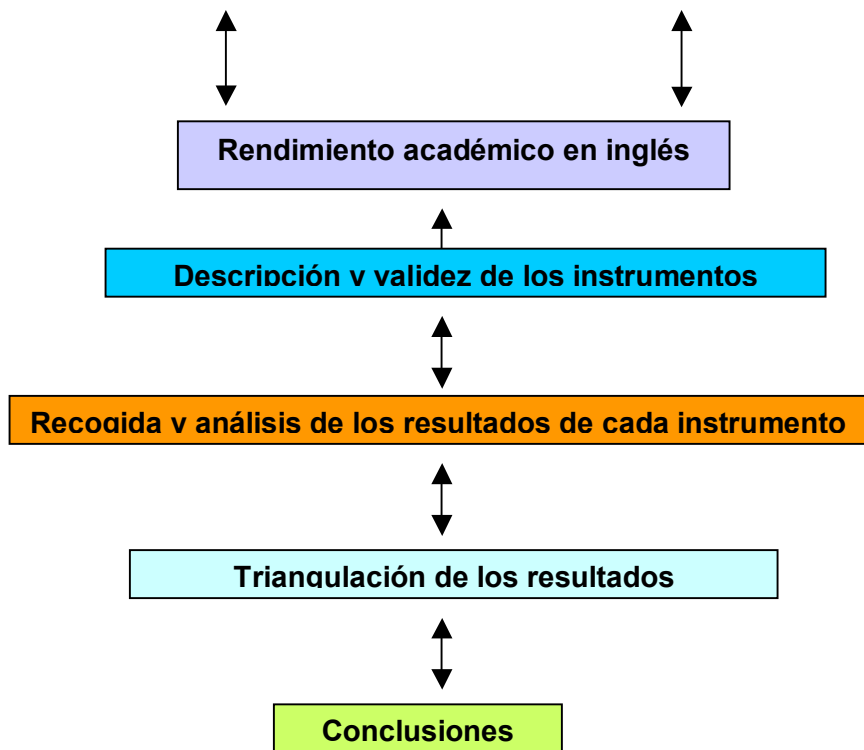
Conceptualizamos el PEA de una lengua como aquella *actividad cognoscitiva* o proceso de comunicación donde *pensamiento* y *lenguaje* encarnan las herramientas que ponen en movimiento pares dialécticos tales como lo individual y lo social, lo actual y lo potencial, lo consciente e inconsciente, etc., en la conjugación entre los planos *internos* - *externos* o aspectos aptitudinales - actitudinales del ser como ente que puede desarrollar competencias comunicativas que le permitan un mayor éxito en su relación con el medio en su proyecto de vida.

Se tuvieron en cuenta las habilidades de la actividad verbal:

- ◆ Expresión oral
- ◆ Expresión escrita
- ◆ Comprensión de Lectura
- ◆ Comprensión auditiva

Para poder responder las preguntas científicas realizamos un estudio exploratorio-descriptivo donde aplicamos varios instrumentos que respondieran a los objetivos propuestos. Los pasos mostrados en el siguiente **esquema** recogen la esencia de nuestro proceso investigativo.





Esquema 7: Esquema del proceso de investigación

Primeramente se elaboraron y escogieron los instrumentos para los cuales se tuvo en cuenta los aspectos teóricos analizados en la bibliografía consultada sobre las variables escogidas en este estudio. Siguiendo la lógica del esquema de la investigación, después de haber desarrollados nuestras variables de estudio y haber caracterizado la muestra se hace necesario describir el proceso de elaboración y selección de los instrumentos.

4.1.- Tipo de investigación

Intentamos pues dar respuesta a las interrogantes planteadas en términos descriptivos y de relación de variables. Autores como Buendía, Colás y Hernández (1997) sugieren, en consecuencia, la utilización de una metodología basada en la encuesta.

Por lo que planteamos el presente trabajo como un estudio *exploratorio-descriptivo*. Los estudios exploratorios tienen como objetivo esencial familiarizarse con la temática objeto

de estudio, los instrumentos a utilizar, los sujetos involucrados y las situaciones en la que se encuentran. Los pasos esenciales en este tipo de estudio son:

- *“Localizar las posibles fuentes de información y hacer uso de ellas.*
- *Delimitar la posibilidad de estudio en el campo dado.*
- *Elaborar el diseño de la investigación descriptiva o explicativa*
- *Confecionar y comprobar los instrumentos de obtención de datos.” (p. 8)*

Los estudios descriptivos según Colás y Buendía (1994) desempeñan un rol sustancial en las ciencias ya que proporcionan datos y hechos que posibilitan la configuración de las teorías, tomamos los estudios descriptivos porque nos posibilitan evaluar sistemáticamente y describir las características de una población dada de forma objetiva y comprobable, además de poder detectar asociaciones entre variables, siendo éste nuestro esencial propósito para permitimos de forma más objetiva intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Colás y Buendía (1994) consideran que estos estudios se caracterizan por:

- *“Identificar problemas.*
- *Realizar comparaciones y evaluaciones.*
- *Recoger información factual que describan una situación.*
- *Planificar futuros cambios y tomas de decisiones.” (p.177)*

Las razones anteriores y la consideración de este trabajo investigativo como un acercamiento a conocer de forma más clara el comportamiento de determinados aspectos que condicionan el aprendizaje (como los estilos de aprendizaje), el uso de herramientas significativas (como las estrategias de lectura) para interactuar con el objeto de estudio – la lengua extranjera, y su posible interrelación o influencia en el rendimiento académico en el aprendizaje del idioma inglés; nos ha permitido plantearnos esta tesis en estos términos.

5.- Recogida de datos

5.1.- Instrumentos de la investigación

5.1.1.- Recursos instrumentales y proceso seguidos

En este acápite intentaremos exponer brevemente cómo hemos seleccionado los instrumentos utilizados y de qué forma estos dan cumplimiento a los objetivos propuestos en nuestro estudio empírico.

5.1.2.- Técnicas utilizadas para la recogida de datos.

En nuestro diseño de investigación fueron elegidos más de un instrumento para la recogida de datos por las características de nuestras variables.

Dentro de las distintas posibilidades que nos ofrecía este tipo de estudio hemos escogido como ya hemos hecho referencia la técnica de encuesta, la cual nos permite la obtención de datos a través de preguntas realizadas a los miembros de una población o muestra (Colás y Buendía, 1994). Dentro de sus instrumentos básicos escogimos el cuestionario, ya que se puede conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados, mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden responder sin la presencia del encuestador (Colás y Buendía, 1994).

Nuestra selección estuvo basada en el hecho de que la **encuesta** permite adquirir información sobre el mundo interno del hombre, permite obtener información que no puede ser obtenida a través de la observación y que están contenidas en las respuestas del encuestado, la encuesta puede realizarse de forma directa o indirecta, así, el **cuestionario** como instrumento nos posibilita obtener esos datos sin que sea necesaria la mediación directa del encuestador, además de que admite sondear un número amplio de personas a encuestar, siendo esto más asequible para los propósitos de nuestro estudio.

A continuación expondremos algunos elementos sobre los instrumentos que serán utilizados y cómo responden a los objetivos propuestos en nuestro trabajo.

5.1.2.1.- Instrumentos utilizados de recogida de datos.

En nuestro diseño de investigación fueron elegidos dos instrumentos para la recogida de datos que responden a nuestros objetivos: general y específicos y a las características de nuestras variables. Dentro de los instrumentos básicos escogimos:

1. El **Cuestionario CHAEA** para evaluar el predominio de los estilos de aprendizaje: Activo, Pragmático, Reflexivo y Teórico, de Honey - Alonso.
2. El **Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Lectura**, elaborado por nosotros y el cual pretendemos validar en nuestra tesis. Para este propósito aplicamos también el juicio de expertos.

De esta forma para darle cumplimiento a cada objetivo específico que quedaron expresados en el **apartado 2** los instrumentos elaborados y seleccionados para cada uno son:

Para el **objetivo 1**: seleccionamos y aplicamos el cuestionario CHAEA de Honey-Alonso.

Para el **objetivo 2**: elaboramos el cuestionario de estrategias de lectura. Para la validación de contenido y de constructo lo pasamos por la valoración del juicio de expertos y le realizamos un análisis factorial.

Para el **objetivo 3 y 4**: utilizamos métodos estadísticos a través del paquete SPSS v.11.0.

En el próximo epígrafe expondremos cómo se va a realizar el análisis de los datos, los estadísticos que serán utilizados y en qué forma, estos responden a los objetivos propuestos en nuestro estudio.

5.1.2.1.1.- Análisis y procesamiento de los resultados.

Para corroborar la validez de constructo del **Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Lectura** aplicamos el **juicio de expertos** y el **análisis factorial** mediante el programa SPSS v.11, 5, el que nos ha permitido realizar un estudio confirmatorio de cada apartado (dimensiones seleccionadas) primeramente para conocer si se ajustan los ítems a cada uno de ellos y de todo el instrumento en general para saber si existe consistencia interna entre los ítems del cuestionario.

Hemos realizado el análisis factorial teniendo en cuenta:

- **Matriz de correlaciones.**
- **La prueba de esterilidad de Bartlett.**
- **La medida de adecuación muestral KMO.**
- **Determinación de las comunalidades:**
- **Método de rotación:**

Dentro de los Estadísticos utilizados para analizar los resultados de cada instrumento y para dar respuestas a los objetivos referidos a identificar las preferencias de estilos y usos de estrategias de lectura respectivamente, utilizamos los estadísticos a disposición en el programa SPSS v.11. Como nuestro estudio es de corte descriptivo para analizar este tipo de datos, accedimos a los **Estadísticos descriptivos y de frecuencia.**

A través de esta opción elegimos las medidas de tendencia central: *media, mediana y moda* y de dispersión: *desviación típica y varianza, máximo y mínimo*. Y para realizar comparaciones entre estas variables utilizamos además gráficos de media y porcentaje.

Se realizó el análisis de fiabilidad mediante el Alpha de Crombach.

Para comparar o triangular los resultados de evaluación de las estrategias con los estilos de aprendizaje predominantes, así como el rendimiento de la lengua y otras

variables utilizamos la correlación. Recurrimos al coeficiente de correlación de Spearman ya que nuestras variables a relacionar están medidas en nivel nominal u ordinal.

Además, el análisis de varianza (realizado por el método ANOVA de un factor) nos permitió determinar las diferencias estadísticamente significativas entre variables, o sea, la influencia de una variable independiente sobre una dependiente.

En el próximo capítulo expondremos como se han recogido los datos, describiremos los instrumentos y corroboraremos su validez y fiabilidad.

CAPÍTULO VI:

RECOGIDA DE DATOS: INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

- 1.- Introducción
- 2.- Características técnicas de los instrumentos.
 - 2.1.-Técnicas utilizadas para la recogida de datos.
 - 2.1.1.-Instrumentos utilizados de recogida de datos.
 - 2.2.- Descripción y características técnicas de los instrumentos.
 - 2.2.1.- Cuestionario estandarizado CHAEA.
 - 2.2.1.1.-Fiabilidad del cuestionario
 - 2.2.2- Cuestionario de lectura
 - 2.2.2.1.- Delimitación del campo de estudio.
 - 2.2.2.2.- Lista de constructos y categorías.
 - 2.2.2.3.- Organización y fundamentación de las dimensiones e indicadores.
 - 2.2.2.3.1.- Dimensión: A.- conocimientos previos
 - 2.2.2.3.2.- Dimensión: B.- nivel de traducción
 - 2.2.2.3.3.- Dimensión: C.- nivel de interpretación
 - 2.2.2.3.4.- Dimensión: D- nivel de extrapolación
 - 2.2.2.4.- Elaboración del instrumento de evaluación de las estrategias de lectura
- 3.- Fiabilidad y validez del instrumento de evaluación de las estrategias de Lectura
 - 3.1.- Estudio de validación de contenido
 - 3.1.1.- elaboración de la carta a jueces expertos
 - 3.1.2.- Resultados de la carta a jueces expertos para validez de contenido.
 - 3.2.- Análisis factorial como procedimiento para la validez de constructo.
 - 3.2.1.- Análisis factorial del cuestionario por apartados
 - 3.2.1.1- Condiciones necesarias para la aplicación del análisis factorial
 - 3.2.1.1.1.- Matriz de correlaciones
 - 3.2.1.1.1.1.- La prueba de esfericidad de Bartlett
 - 3.2.1.1.1.2.- La medida de adecuación neutral kMO
 - 3.2.1.1.1.3.-Determinación de las comunalidades
 - 3.2.1.1.1.4.- Método de extracción
 - 3.2.1.1.1.5.- Método de rotación
- 5.- Fiabilidad del instrumento

CAPÍTULO VI: RECOGIDA DE DATOS: INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.- Introducción

Los instrumentos seleccionados en nuestro estudio están dirigidos a potenciar la autovaloración de determinados aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Reiteramos que la evaluación es cualitativamente superior en tanto esté concebida de forma tal que contribuya a la independencia del estudiante. Uno de nuestros aportes en esta tesis es el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Lectura con el cual el alumno puede evaluar el uso de sus propias estrategias, por consiguiente se hace necesario fundamentar teóricamente los constructos asumidos en la elaboración de sus dimensiones e indicadores, lo cual fortalece con elementos teóricos sustanciales nuestra validez de contenido..

Por lo que decidimos dedicar este capítulo a la descripción de los instrumentos, el Cuestionario CHAEA y el de Estrategias de lectura, la fundamentación de cada una de sus dimensiones, y la elaboración de la carta de expertos como instrumento alternativo para la validez de contenido del cuestionario de de lectura. Y su validez de constructo a través del análisis factorial.

2.- Características técnicas de los instrumentos.

En este acápite se expondrán las características técnicas de los instrumentos empleados en el estudio, los Cuestionarios CHAEA y de Evaluación de las Estrategias de Lectura.

2.1.-Técnicas utilizadas para la recogida de datos.

Como hemos explicado en el capítulo metodológico hemos seleccionado la **encuesta** como técnica que nos permite adquirir información sobre el plano interno del sujeto análisis de estudio, permite conseguir información que no puede ser obtenida a través de la observación y que están comprendidas en las respuestas como producto o resultado del razonamiento realizado por el encuestado, la encuesta puede realizarse de forma directa o indirecta, dentro de esta técnica el **cuestionario** es un instrumento que nos posibilita obtener esos datos sin que sea necesaria la mediación directa del encuestador, además de que admite sondear un número amplio de personas a encuestar, siendo esto más asequible para los propósitos de nuestro estudio.

El cuestionario es un instrumento que nos permite recoger un gran volumen de datos para conocer, describir, explicar determinados aspectos, pensamientos, opiniones, etc. de los encuestados, sobre la realidad pedagógica, en nuestro caso como profesionales de la educación.

Para el proceso de elaboración y administración del cuestionario como instrumento de indagación se recomienda la realización de una preencuesta abierta tanto personal como colectiva para recoger opiniones en los futuros encuestados y para que nos permita reflexionar sobre su diseño y elaboración.

Los cuestionarios suelen administrarse de forma directa, donde se tiene la posibilidad de explicar los fines de su aplicación, leerlo para eliminar cualquier dificultad que pueda surgir con respecto a sus ítems y explicarlos. También puede suministrarse a través del correo electrónico, aunque por esta vía se pierde mucha información ya que más del 50 % de los sujetos escogidos no responden el cuestionario.

Para Buendía (1997) en la utilización de cuestionarios se deben tener en cuenta:

- ◆ **La longitud del cuestionario**
- ◆ **La claridad de comprensión de las preguntas**
- ◆ **El tema tratado**

- ◆ **La credibilidad de la persona que lo dirige o la institución que lo respalda**
- ◆ **La personalización de la carta de presentación**
- ◆ **La posibilidad de incentivar económicamente a las personas que realizan el cuestionario en concepto de ayuda a la investigación**
- ◆ **La disponibilidad anónima de la información que se recoge.** (En Hidalgo, V., 2005, p.119)

Una vez que el investigador tiene conocimiento de las características del cuestionario como importante instrumento de recogida de datos se puede pasar a su elaboración. Muchos investigadores utilizan el grupo de discusión para validar el diseño de las dimensiones e ítems del cuestionario. En nuestro caso no recurrimos a esta técnica ya que nos basamos en la carta de juicio de expertos para su validación de contenido en el caso del Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Lectura, no así en el el Cuestionario CHAEA que es un instrumento estandarizado. A continuación pasamos a describir los dos cuestionarios utilizados para la recogida de datos.

2.2.- Descripción y características técnicas de los instrumentos.

2.2.1.- Cuestionario estandarizado CHAEA.

En nuestro estudio para identificar los estilos de aprendizaje escogimos el Cuestionario CHAEA elaborado por Honey- Gallegos- Alonso (2000), el cual ha sido validado por miles de sujetos en todo el mundo.

El cuestionario CHAEA (Cuestionario Honey- Alonso para la Evaluación de los Estilos de Aprendizaje) es un test de autoevaluación para identificar los estilos predominantes en cada individuo. Fue elaborado por Catalina Alonso, Domingo J. Gallego y Peter Honey de la Universidad de Deusto, Instituto de ciencias de la Educación ICE, ha sido validado por sus autores, se encuentra a disposición en el sitio Web: <Http://www.ice.deusto.es/guiaaprend/test0.htm>. (Anexo I)

Este cuestionario tiene en cuenta cuatro estilos de aprendizaje esenciales:

- Estilo activo
- Estilo pragmático
- Estilo reflexivo
- Estilo teórico

Dentro de las características esenciales de cada estilo seleccionado: activo, reflexivo, teórico y pragmático, según la bibliografía consultada y a los cuales responden los 80 ítems elaborados por Catalina Alonso et al, están:

El estilo activo: Los sujetos con predominio en este estilo son animadores, improvisadores, descubridores, arriesgados, pueden llegar a ser personas chocantes, innovadoras, conversadoras, líderes, voluntariosas, divertidas, participativas, deseosas de aprender, solucionadoras de problemas, cambiantes.

En fin, reaccionan espontáneamente ante diferentes situaciones sin pensar en las consecuencias porque suelen ser entusiastas ante lo nuevo y tienden a actuar primero y pensar después, son impulsivos, se involucran totalmente y sin prejuicios en las nuevas experiencias, se dejan llevar muchas veces por la intuición, no creen en los formalismos, son originales y creativos aunque no siempre prácticos, les gusta hacer cosas nuevas, trabajos que los motiven y mantengan ocupados, llenan sus días de actividades y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanzan a la siguiente, les aburre ocuparse de planes a largo plazo y consolidar los proyectos, les gusta trabajar rodeados de gente, pero siendo el centro de las actividades, son sinceros, les gusta relacionarse con personas divertidas y espontáneas, no soportan la previsión, ni los detalles, tienden a simpatizar con personas semejantes a ellos y prefieren hablar y no escuchar, actuar y no observar, dirigir y buscar nuevas experiencias. Son imprevisibles. Disfrutan el momento presente y se dejan llevar por los acontecimientos.

En estos estudiantes predominan los procesos de síntesis, y generalización, extraen conclusiones con facilidad dejándose llevar por la intuición sin establecer las relaciones entre los fenómenos u objetos, en la solución de problemas predomina la

imaginación activa, dentro de las cualidades de su pensamiento se destacan la rapidez y la flexibilidad. Estos alumnos por sus características de espontaneidad e impulsividad tienden a tener menos éxitos en el proceso de lectura, lo que no significa que no procesen la información de forma requerida si se sienten motivados.

A este estilo pertenecen los ítems: 3, 5, 7, 9, 13, 20, 26, 27, 35, 37, 41, 43, 46, 48, 51, 61, 67, 74, 75 y 77. (Anexo II)

- 3.- Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
- 5.- Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
- 7.- Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
- 9.- Procuo estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
- 13.- Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.
- 20.- Crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
- 26.- Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
- 27.-La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
- 35.-Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
- 37.-Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.
- 41.-Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
- 43.-Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
- 46.-Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
- 48.-En conjunto hablo más que escucho.
- 51.-Me gusta buscar nuevas experiencias.
- 61.- Cuando algo va mal le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
- 67.- Me resulta incomodo tener que planificar y prever las cosas.
- 74.- Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
- 75.- Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
- 77.- Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.

El estilo reflexivo: Los alumnos reflexivos tienden a ser personas cuidadosas, concienzudas, receptivas, analíticas, exhaustivas, observadoras, pacientes, detallistas, elaboran bien sus argumentos, previsoras de alternativas, estudiosas de los comportamientos, investigadoras, asimiladoras, buenas redactoras de informes, son lentas, aparentemente distantes, prudentes, inquisidoras.

Estos estudiantes adoptan la postura de un observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas. Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión. Para ellos lo más importante es esa recogida de datos y su análisis concienzudo, así que procuran posponer las conclusiones todo lo que pueden. Son precavidos y analizan todas las implicaciones de cualquier acción antes de ponerse en movimiento. En las reuniones observan y escuchan antes de hablar, procurando pasar desapercibidos. Disfrutan de su trabajo, lo realizan a conciencia, escuchan mucho y hablan poco, analizan los problemas y fenómenos, identifican ventajas e inconvenientes, extraen conclusiones después de un análisis riguroso, comparan, valoran varias fuentes, no se dejan llevar por la intuición, son objetivos pero perfeccionistas, les gusta saber lo que los demás piensan, por eso prefieren escuchar varias opiniones primero antes de dar la suya.

En el estilo reflexivo predomina más el análisis que la síntesis, la comparación, la emisión de juicios y de conclusiones prevaleciendo la conclusión deductiva; en la solución de problemas muestran mayor predominio las cualidades de profundidad, la amplitud, y la consecutividad. Estos alumnos pueden desarrollar fácilmente destrezas en la lectura, pues este proceso interactivo provoca la reflexión. Los alumnos tienden a utilizar estrategias de análisis, comparación, inferencias, emisión de juicios y criterios.

A este estilo pertenecen los ítems: 10, 16, 18, 19, 28 31, 32, 34, 36, 39, 42, 44, 49, 55, 58, 63, 65, 69, 70, y 79. (Anexo II)

10.- Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.

16.- Escucho con más frecuencia que hablo.

- 18.- Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
- 19.- Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
- 28.- Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
- 29.- Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
- 30.-Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
- 31.-Soy cauteloso@ a la hora de sacar conclusiones.
- 32.-Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
- 34.-Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
- 36.-En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
- 39.-Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
- 40.-En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
- 41.-Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
- 42.-Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
- 44.-Pienso que son más conscientes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
- 49.-Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
- 55.-Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
- 58.-Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
- 63.- Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
- 65.- En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa.
- 70.- El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
- 79.- Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.

El estilo teórico: Los alumnos teóricos tienden a ser personas muy metódicas, lógicas, objetivas, críticas, disciplinadas, planificadas, sistemáticas, ordenadas, sintéticas, razonadoras, inventoras de procedimientos, exploradoras.

Son personas que adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente. Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar la información y su sistema de valores premia la lógica y la racionalidad. Se sienten incómodos con los juicios subjetivos, las técnicas de pensamiento lateral y las actividades faltas de lógica clara. Necesitan conocer con quien se relacionan, la esencia de los fenómenos que los rodean, prefieren a los reflexivos antes que a los activos, son sinceros y transparentes, pero medidos en sus juicios, se mantienen alejados e indiferentes, son creativos e innovadores, demasiados serios en su trabajo, discriminativos y perfeccionistas, por ello detectan las inconsistencias en las argumentaciones de sus compañeros, les gusta escuchar cosas que tengan lógica, con sentido y bien razonadas, emiten juicios, extraen sus propias conclusiones, son objetivos y desapasionados.

Los sujetos teóricos poseen un alto predominio hacia los procesos de análisis, síntesis, abstracción; Generalización, son buscadores de hipótesis, de modelos, de preguntas, de conceptos, de finalidad clara, de racionalidad, de "por qué", de sistemas de valores, de criterios. En la solución de problemas tienen predominio por la imaginación creadora, y dentro de las cualidades que más se destaca su pensamiento es por la flexibilidad, independencia, profundidad y amplitud. Los alumnos con alta tendencia hacia este estilo tienen mucha más facilidades para el desarrollo de las destrezas en el proceso de lectura.

A este estilo pertenecen los ítems: 2, 4, 6, 11, 15, 17, 21, 23, 25, 29, 33, 45, 50, 54, 60, 64, 66, 71, 78 y 80. (Anexo II)

2.- Estoy segur@ de lo que es bueno y lo que es malo, lo que esta bien y lo que esta mal.

4.- Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.

- 6.- Me interesa saber cuales son los sistemas de valores de los demás y con que criterios actúan.
- 11.- Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
- 15.- Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
- 17.- Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
- 21.- Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
- 23.- Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
- 25.- Me gusta ser creativ@, romper estructuras.
- 29.- Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
- 33.-Tiendo a ser perfeccionista.
- 45.-Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
- 50.-Estoy convencid@ que deber imponerse la lógica y el razonamiento.
- 54.-Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
- 60.-Observo que, con frecuencia, soy un@ de l@s más objetiv@s y desapasionados en las discusiones.
- 64.- Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro.
- 66.- Me molestan las personas que no actúan con lógica.
- 71.- Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
- 78.- Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
- 80.- Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

El estilo pragmático: Los estudiantes con predominio en este estilo tienden a ser sinceros, francos, espontáneos, prácticos, experimentadores, directos, eficaces, realistas, técnicos, útiles, rápidos, decididos, planificadores, positivos, concretos, objetivos, seguro de sí, solucionadores de problemas, aplicadores de lo aprendido.

A estos estudiantes les gusta experimentar, ir al grano, a la esencia de las cosas y fenómenos, les disgustan las divagaciones la irrelevancia e incoherencia, son realistas y apoyan y defienden sus criterios, son creativos, innovadores, utilizan la imaginación creadora y ayudan a mantener la objetividad en las discusiones y solución de problemas, son capaces, constantes y muy directos en sus juicios, al punto que puede ser malinterpretada su actitud. A los alumnos pragmáticos les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. Les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente, les aburren e impacientan las largas discusiones. Los problemas para ellos son un desafío y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas.

El pragmático tiende hacia la síntesis, la generalización; en la solución de problemas; desarrollan una imaginación creadora, dentro de las cualidades de su pensamiento más significativas están la consecutividad, flexibilidad, e independencia. Desarrollan destrezas en la lectura de reconocimiento y global, tienen capacidades para adaptar sus estrategias, pueden tener éxito en la aplicación de la información a contextos de la realidad.

A este estilo pertenecen los ítems: 1, 8, 12, 14, 22, 24, 30, 38, 40, 47, 52, 53, 56, 57, 59, 62, 68, 72, 73, y 76. (Anexo II)

- 1.- Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
- 8.- Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
- 12.- Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar como ponerla en práctica.
- 14.- Admito y me ajusto a las normas solo si me sirven para lograr mis objetivos.
- 22.- Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
- 24.- Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
- 30.- Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
- 38.- Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
- 40.- En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
- 47.- A menudo caigo en cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.

- 52.-Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
- 53.-Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
- 56.-Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.
- 57.-Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
- 59.-Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.
- 62.- Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
- 68.- Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
- 72.- Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
- 73.- No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
- 76.- La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.

Seleccionamos este instrumento ya que identifica estilos que están relacionados con procesos racionales y de representación del pensamiento ligado a las operaciones que se realizan en dependencia del propósito en el proceso de lectura, además de reflejar algunas actitudes ante el aprendizaje de un idioma extranjero y características de la personalidad de los sujetos de nuestra investigación.

Este instrumento consta de 80 ítems, es quizás demasiado extenso, pero es necesario para comprobar con mayor fiabilidad que el cuestionario responda a las categorías que su objetivo indica, 20 ítems se dedican a cada uno de los estilos mencionados, el estudiante debe, primero, responder a una serie de preguntas de carácter sociocultural como edad, sexo, etc. que no están incluidos dentro de las 80 preguntas del cuestionario en sí, pero que forman parte del propio protocolo durante la aplicación, estas responden no a una escala de abanico tipo likert, sino que exige respuestas más cerradas, los estudiantes deben responder más (+) o menos (-) en dependencia de que sus respuestas se acerquen con mayor veracidad o no a la realidad que formula cada ítem. En general el cuestionario cumple con las características generales que este tipo de instrumento requiere.

Los cuestionarios regularmente se elaboran para que sean respondido por un gran número de personas, que normalmente no van a estar interactuando con el encuestador

directamente por lo que se hace necesario que su redacción sea precisa, clara, comprensible. En el caso de los cuestionarios como el CHAEA que tienen un carácter internacional por el uso que se le da a través de INTERNET puede conllevar a problemas relacionados con la diversidad cultural en los pueblos de habla hispánica, aunque el vocabulario que utiliza el CHAEA lo consideramos universal se hacía necesario comprobar si el mismo requería de cambios o transformaciones. Para ello, primeramente, se suministró el CHAEA a unos cuantos sujetos, durante su aplicación algunos ítems necesitaron de nuestra explicación ya que los estudiantes no entendían bien algunos términos utilizados, pero al no ser representativo no creímos necesario una reelaboración del instrumento, no obstante se cambiaron las palabras que presentaron problemas por otras asequibles a nuestros estudiantes.

Entonces se suministró a los grupos de segundo año de las diferentes carreras seleccionadas como muestra en nuestro estudio. Como no todos los estudiantes tenían acceso a este sitio se realizó de forma conjunta por grupos, fijándose una fecha para su realización, en un momento en que los estudiantes tuvieran tiempo y estuvieran frescos para realizarlo, pues dentro de las limitaciones de este instrumento está el ser demasiado extenso, quedamos de acuerdo en realizarlo a primera hora de la mañana cuando los estudiantes se sintieran en condiciones idóneas para su realización. Los mismos estudiantes evaluaron sus resultados siguiendo las instrucciones de este cuestionario. No se presentaron problemas durante la administración del mismo. En el próximo capítulo se realizará el análisis y procesamiento de los datos obtenidos para evaluar el resultado final y llegar a conclusiones más objetivas sobre nuestro estudio.

2.2.1.1.-Fiabilidad del cuestionario

Como hemos hecho referencia este cuestionario es utilizado por miles de personas, Para la medición de los *estilos de aprendizaje* (Yániz y Villardón, 2002) utilizaron el cuestionario CHAEA (Alonso, Gallego y Honey, 1994). En su estudio se obtuvo para el total de la escala en esa muestra un coeficiente de fiabilidad de 0,8258. La consistencia interna de cada uno de los estilos establecidos fue adecuada: activo ($\alpha=0,7263$), reflexivo (0,7449), teórico (0,7163), y pragmático (0,6894).

En nuestro estudio se confirma una vez más la fiabilidad de este instrumento al aplicar el alpha de Crombach a través del SPSS arrojó un resultado de 0.7340, con una consistencia interna para cada estilo de: pragmático =0.7145, reflexivo = 0.8182, teórico =0.7173, activo =0.8541. (El **anexo XIV** contiene los datos estadísticos por estilos y análisis de fiabilidad del CHAEA)

2.2.2- Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Lectura

El cuestionario de lectura fue una adaptación, en cuanto a forma, del *Cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje para el estudio de una lengua extranjera (Anexo III)*, lo que conforma una nueva producción y se tuvo en cuenta los siguientes requisitos, según las consideraciones planteadas por Colás y Buendía, (1994):

Es necesario aclarar que estos pasos fueron mayormente realizados en estudios previos como resultados de una tesis de maestría (Manzano, M., 2001).

1. se delimitó como campo de estudio el proceso de lectura y dentro de su complejidad se seleccionaron diferentes acciones y operaciones o estrategias a niveles de traducción, interpretación y extrapolación que respondiera a los propósitos esenciales de nuestros programas y planes de estudio, también se seleccionaron operaciones dirigidas a metacogniciones de los procesos mentales del individuo.

2. se pasó a realizar una lista de constructos y categorías que cubrieran la esencia de las estrategias de interés.

3. se ordenaron teniendo en cuenta una secuencia lógica en cuatro *apartados* esenciales:

A.- Conocimientos previos y metacognición.

B.- Traducción

C.- Interpretación

D.- Extrapolación

4. se seleccionó un grupo de profesores experimentados a los que se les realizaron una preencuesta abierta para recoger opiniones que nos guiaran en la formulación del cuestionario, además de los aspectos teóricos publicados sobre el particular y en el caso de nuestro trabajo nos basamos en la valoración del juicio de expertos.

A continuación desglosaremos los cuatro pasos seguidos en detalles.

2.2.2.1.- Delimitación del campo de estudio.

Después de un análisis del proceso de la lectura en general llegamos a la conclusión que la lectura como proceso complejo y activo incluye gran variedad de operaciones. Pero que en dependencia del objetivo que nos tracemos dependerán las operaciones mentales que se requieran realizar.

La lectura implica la comprensión que logre el lector de lo que otra persona escribe, la interpretación del mensaje que el autor quiere transmitir en el que intervienen los órganos visuales y el cerebro, el cual efectúa un razonamiento mental complejo, cuya eficiencia depende de las habilidades y el conocimiento previo del lector.

A ese activo y complejo proceso que implica la lectura se le denomina proceso de comprensión lectora. Este **significa "extraer información requerida lo más eficientemente posible"** (Flavell, R., 1986, p. 3). En ello el conocimiento previo juega un papel revelador por ello hoy lo vemos como "**construcción de significados**", y más que ello, como construcción de sentidos, ya que el alumno comprende a partir de lo que conoce. Evidentemente, una lectura eficiente depende primeramente de tener definido el objetivo de la misma, saber para qué se lee y cómo hacerlo. Partiendo de esta información el lector traza diferentes estrategias para lograr el propósito de la lectura.

Mas, el proceso de comprensión no culmina con la extracción de la información simplemente. El lector necesita procesar ese contenido, valorarlo, determinar lo que puede serle útil o no, emitir criterios, argumentarlos. En todo este proceso desempeña un rol trascendental el conocimiento previo que tenga el lector sobre el tema, a lo que ya hemos hecho referencia, sus vivencias, experiencias, sentimientos, los cuales permiten dar una interpretación personal sobre lo leído. Este proceso continúa con la aplicación de la información adquirida a otros contextos y se amplía con otras lecturas, se fructifica a través de otro texto escrito. Lo que representa un espiral de desarrollo del pensamiento

del lector y que conforma su mundo afectivo-cognitivo, lo cual no puede separarse de la propia vida humana.

El objetivo principal del desarrollo de esta *habilidad* (tratamiento que se le da en los diferentes programas de disciplina) en el nivel superior con los fines que se persigue en la presente tesis se acentúa en el trabajo con la lectura intensiva, pues es propósito en esta etapa apropiarse de la información esencial del texto o de la información necesaria que brinde el texto relacionado con la especialidad de los estudiantes. Esto no descarta el uso de otros tipos de lectura usadas como estrategias durante el procesamiento de la información.

Entonces, pudiera resumirse este proceso dentro de la enseñanza de lenguas como aquel proceso en el que a través de diferentes vías, el estudiante se apropia de la información, la analiza, la actualiza desde sus propias potencialidades, utiliza y aplica a otros contextos de la realidad; su eficiencia depende del conocimiento cultural y de las estrategias que se utilicen según los objetivos que se persigan.

2.2.2.2.- Lista de constructos y categorías.

Para elevar la eficiencia del trabajo con la comprensión lectora ya con fines más específicos en la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior después del análisis de los antecedentes conceptuales del objeto de estudio, en este caso la lectura como proceso de comprensión, nos dedicamos a seleccionar los términos esenciales relacionados con este proceso. En investigaciones precedentes diseñamos una propuesta metodológica que tuviera en cuenta los esquemas de conocimientos conceptuales, procedimentales y situacionales, donde lector, tarea, estrategias desempeñaran al mismo tiempo un papel dinámico y formativo durante el PEA. (En Estrategias Psicopedagógicas para el Uso del Texto Instruccional)

Después de un análisis riguroso y pormenorizado de los aspectos teóricos esenciales del proceso de lectura, y de una etapa de exploración y diagnóstico en el ISP y La UNICA (González, Carmenate, Manzano, 2001) determinamos que la propuesta

debía concebir diferentes niveles de comprensión y acordamos se asumieran en nuestro trabajo los constructos que asume el estudio de la lengua materna para hablar en un lenguaje común con relación a los procesos mentales durante el procesamiento de la información escrita, como así aparece en el capítulo teórico estos constructos a los que le denominamos niveles son:

- Traducción: **La comprensión a nivel de traducción se manifiesta en la posibilidad de captar tanto lo explícito como lo implícito de acuerdo con el universo del saber del lector, todo lo cual debe ser traducido a su propio código. Se responde a la pregunta ¿Qué dice el texto?**

- Interpretación: **El nivel de interpretación es posible cuando se ha alcanzado el nivel de lectura crítica y se asume una actitud valorativa frente al texto. Se responde a la pregunta ¿Qué opino del texto?**

- Extrapolación: **El nivel de extrapolación se manifiesta cuando el receptor aplica el mensaje del texto en otros contextos, descubre su vigencia y la demuestra. Está en condiciones de responder a la pregunta ¿Qué aplicación tiene este texto? (Romeo, A, 1996, p.6)**

Se escogen estos niveles porque además de expresar los objetivos que persigue la lectura en la enseñanza de un idioma extranjero en el nivel superior en nuestro país, permite romper con el tradicionalismo en el trabajo con esta habilidad, especialmente, con respecto a la evaluación crítica y aplicación de la información leída en el aprendizaje de idiomas, o sea, darle la importancia que requiere al proceso de lectura como proceso de continuidad y sistematización en la adquisición de los conocimientos.

El logro del tránsito por estos niveles permite:

- Ampliar el vocabulario y la gramática elemental del inglés, o sea, desarrollar la adquisición de los conocimientos de la lengua a través de la interacción social.

- Desarrollar esquemas de conocimientos que le ayudarán a leer analíticamente un texto.

- Desarrollar toda una variedad de habilidades que forman parte de los objetivos de la carrera y que ayudan a desarrollar procesos mentales complejos tales

como: el análisis, la síntesis, inferencias, abstracción, comparación, generalización, emisión de juicios, conclusiones y solución de problemas.

- Conocer sus propias estrategias de lectura y autorregularlas.
- Expresar de forma oral y escrita sus puntos de vista sobre una temática determinada, utilizando argumentos sólidos.
- Independizarse de la ayuda del profesor lo que permitirá la consulta de bibliografía en inglés de forma autónoma.
- Fomentar y autorrefirmar valores y sentimientos mediante la interacción con la información del texto y sus compañeros.
- Desarrollar habilidades profesionales que influyan de forma positiva en la correcta actuación del futuro profesional como sujeto creativo y transformador.

Para transitar por los tres niveles en el procesamiento de la información la propuesta metodológica tiene en cuenta el modelo interactivo, el cual tiene un punto de vista **"dinámico más que estático- o sea, enfatiza más en la progresión del lector a través del texto que en el texto mismo. Esto significa mirar la lectura más como un proceso que como un producto... el producto relaciona lo que el lector ha sacado del texto, mientras el proceso investiga cómo el lector arriba a una interpretación particular."** (C. Wallace, 1996, p. 39) Esto no significa que descuide el resultado, si no todo lo contrario, presta gran atención a los esquemas conceptuales y procedimentales y basados en estos modela las actividades a desarrollar durante la instrucción en la comprensión para que se logre el objetivo de la misma de forma eficiente.

"El ejercicio como forma en que puede organizarse el aprendizaje, es mucho más que una simple repetición, pues persigue precisamente la sistematización de operaciones y su consecuente asimilación sobre la base de un perfeccionamiento, es decir, de la eliminación de las operaciones incorrectas o innecesarias." (H. Brito 1987, p. 40) Para ello la propuesta aporta un sistema de actividades que el profesor puede adaptar al proceso y a las diferencias individuales en correspondencia con los fallos en los tránsitos por los tres niveles, adaptados a las operaciones que conllevan a la realización de acciones necesarias para desarrollar habilidades en el proceso de comprensión, revelándose procesos psíquicos y lógicos que ocurren en el pensamiento y

que se materializan con la palabra mediante el análisis, la síntesis, la comparación, la abstracción, generalización, juicios, conclusiones y solución de problemas. Se tiene en cuenta el método como eslabón esencial y dinámico en la didáctica y los elementos que lo movilizan: la motivación, la comprensión y la sistematización.

"El maestro no puede darse por satisfecho con solo constatar el nivel alcanzado por sus alumnos en el área cognoscitiva, sino que,...., tiene que incidir activamente en su desarrollo y para ello tiene que valerse de métodos experimentales que propicien la formación y consolidación de cualidades cognoscitivas positivas." (H. Brito, 19987, p. 186) Por esto la metodología incluye diferentes instrumentos a través de los niveles que le permiten al profesor valorar y evaluar las acciones y operaciones que realiza el estudiante, si se logran con éxito o con dificultades los niveles de dominio desde el más alto hasta el más bajo, y otras técnicas para valorar el desarrollo de estrategias lectoras y esquemas de conocimientos.

Para aplicar la metodología elaborada que tiene sus bases epistemológicas en la escuela sociocultural, se ha hecho necesario realizar un diagnóstico a los estudiantes para conocer dónde radican las principales dificultades y trabajar o aplicar las estrategias basado en ellos. Esto permitió un trabajo de exploración previo con grupos de estudiantes en el ISP: Manuel Ascunce Domenech y la Universidad de la provincia realizado por un colectivo de investigadores. (González, Carmenate, Manzano, 2001) que nos permitió constatar los esenciales problemas en el PDE de enseñanza de lectura en la asignatura Inglés en el nivel superior.

También se pudo aplicar la propuesta metodológica con las acciones y operaciones a los tres niveles mencionados al criterio .o juicio de expertos de la provincia de Ciego de Ávila y Camagüey con resultados satisfactorios. (Manzano, 2001)

A partir de esta propuesta se elabora el cuestionario de lectura, obtiene sus bases de las conclusiones teóricas analizadas en el marco conceptual (capítulo 1) y los resultados de la experiencia de los instrumentos aplicados en estudios precedentes. A partir de la aplicación de este cuestionario que elaboramos para nuestro estudio actual se nos posibilitará tener un conocimiento previo de las limitaciones y potencialidades de los

estudiantes de segundo año en la universidad con respecto al nivel del uso de las estrategias de lecturas según conceptualizamos el proceso en la enseñanza de idiomas; y el resultado del diagnóstico nos permitirá trabajar en el perfeccionamiento de las limitaciones según se ha concebido en la propuesta metodológica.

La concepción de construir el cuestionario sobre las bases de la propuesta metodológica nos permite tener un diagnóstico mucho más preciso, más claro, más fino de la situación real con respecto al uso de estrategias que es nuestro objetivo esencial para futuras intervenciones pedagógicas. El propio proceso de aplicación y procesamiento nos confirmará cuantitativa y cualitativamente la validez y fiabilidad de nuestro instrumento.

Existe una estrecha relación entre los niveles escogidos, uno sirve de puente al otro y el siguiente se retroalimenta de las operaciones realizadas en el anterior. No es que se trate de asumir los niveles de forma rígida, uno seguido del otro, ni separados, pues estos pueden estar presentes durante cualquier momento del procesamiento de la información, ello depende del **objetivo** que se persiga y la tarea que se le oriente al estudiante y depende por sobre todas las cosas **del nivel de dominio** que tenga el estudiante en la comprensión, el cual estará influido por los conocimientos: lingüísticos, del tema, y generales del mundo. El objetivo de la división de estos niveles es puramente metodológico, aunque indudablemente el paso por ellos ayuda a la autonomía de aquel estudiante que depende fuertemente de la orientación del maestro, y favorecen la formación de zonas de desarrollo próximo, pues el objetivo principal de la educación es enseñarlos a que realicen esta actividad de forma independiente, El estudiante va desde la interacción directa con el texto hasta lograr la independencia, de receptor a emisor y de emisor a transformador. (Álvarez de Zaya. C., 1999)

La propuesta tiene sus bases sobre el análisis de estrategias en varias de las bibliografías consultadas, sobre el tema algunos autores han tratado de agrupar las operaciones involucradas en el proceso de lectura. Así por ejemplo, John Munby, (en Gerry A., 1997) selecciona las siguientes durante el proceso lector:

- 1. Reconocer la escritura de la lengua**

- 2. Deducir significado y uso de aspectos del vocabulario que no son familiares**
- 3. Comprender la información explícitamente expresada**
- 4. Comprender la información implícitamente expresada**
- 5. Comprender significados conceptuales**
- 6. Comprender valores comunicativos o funcionales de oraciones y expresiones**
- 7. Comprender las relaciones dentro de la oración**
- 8. Comprender las relaciones existentes entre las partes de un texto a través de elementos lexicales**
- 9. Comprender las relaciones entre las partes de un texto a través de elementos gramaticales cohesivo**
- 10. Reconocer los indicadores de un discurso**
- 11. Reconocer los puntos principales de los detalles**
- 12. Interpretar el texto yéndose fuera de este**
- 13. Reconocer los puntos principales o más importantes de la información en un fragmento de discurso**
- 14. Extraer puntos salientes para resumir el texto o la idea**
- 15. Seleccionar puntos relevantes de un texto**
- 16. Codificar mediante esquemas o diagramas el contenido del texto**
- 17. Habilidades básicas de referencia**
- 18. Lectura informativa para obtener información global**
- 19. Lectura de exploración para localizar información específica requerida**

Las cuales son integradas por Montejo, M. (1999) en tres grandes grupos:

1. Operaciones propias del proceso léxico
2. Operaciones propias del procesamiento sintáctico.
3. Operaciones propias del procesamiento macroestructural

Él las divide teniendo en cuenta el modelo interactivo entre los procesos ascendentes y descendentes que ocurren de forma simultánea en el proceso lector. La presente tesis tiene en cuenta este modelo pero incluye niveles que van más allá del

procesamiento macroestructural. Los grupos propuestos por Montejo quedarían incluidos en el nivel de traducción excepto las operaciones # 12 que podría ser incluida en el nivel de interpretación teniendo en cuenta lo que cada uno demanda en correspondencia con el proceso lector, mencionados en **el acápite 1.2.1** (En manzano, 2001) y que estos niveles no son excluyentes, están estrechamente relacionados. De hecho para realizar algunas acciones en los de interpretación y extrapolación se recurrirá a las operaciones # 4, 5, 6.

De igual manera **John Greenwood** hace referencia a habilidades cognitivas específicas como vía para establecer un propósito para la lectura, entre las mencionadas:

1. **Anticipación del contenido y de la lectura**
2. **Identificación de la idea principal**
3. **Reconocer y relatar los detalles específicos**
4. **Reconocimiento de la relación entre la idea principal y la secundaria**
5. **Seguir una secuencia de hechos, etapas, razones u otras**

enumeraciones

6. **Inferir del texto otras informaciones**
7. **Arribar a conclusiones**
8. **Recocer el propósito del autor y su posición o actitud. (p.)**

Excepto las # 6, 7 y 8 que pueden ser incluidas también en el nivel de interpretación, las demás regularmente se realizan en el de traducción, aunque esto no niega que estas pueden tener lugar en otras etapas del proceso.

Muchas de estas operaciones coinciden en una u otra literatura, muchas varían lo que permite analizar el proceso de comprensión de forma amplia y reafirma una vez más que estas dependen esencialmente del objetivo que persiga el lector durante el procesamiento de la información. Existe otro listado que comprende 40 operaciones **(anexo IV)**. Al unirse estas con las mencionadas queda un grupo bastante representativo **(anexo V)** el cual podría ser integrado durante los niveles asumidos en:

Nivel de traducción

6. operaciones relacionadas con el conocimiento previo

7. operaciones relacionadas al reconocimiento de la estructura textual
8. operaciones relacionadas con la realización de inferencias
9. operaciones relacionadas con la organización textual
10. operaciones relacionadas con el resumen de la información

El primer grupo se refiere al uso del conocimiento del mundo por el lector, lo cual indudablemente influye en la comprensión (de las operaciones del anexo V las operaciones 1,2,3,5,19,28,45,46,47, pueden pertenecer a la demanda de este nivel)

El segundo está dirigido al análisis lexical y sintáctico, reconocimiento de la función comunicativa, propósito del autor, patrones lexicales y gramaticales, estilo, tono, atmósfera. (Operaciones 6, 7, 8, 9, 10, 24, 27, 33, 34, 38, 42, 43, 44, 51, 54, 55, 62, 65, anexo V)

El tercer grupo incluye realizar predicciones y anticipaciones, reconocer significado implícito, hacer inferencias por analogía. (Operaciones 4, 18, 20, 25, 29, 31, 32, 35, 39, 40, 41, 47)

El cuarto se refiere a reconocer y utilizar la organización de las ideas principales, secundarias en un texto. (Operaciones 11, 18, 19, 21, 22, 23, 36, 37, 50, 59, 61)

El quinto tiene como propósito determinar la esencia del texto, resumirlo. (Operaciones 13, 14, 15, 16, 57, 58)

Nivel de interpretación:

3. Operaciones relacionadas con el reconocimiento del estilo, tono, atmósfera. (Operaciones 5, 27, 31, 32, 33, 39, 40, 41, 53, 54, 55, 60, 63, 64, 67)

4. Operaciones relacionadas con la interpretación. (Operaciones 12, 26, 52, 56, 66)

El primer grupo retoma procesos realizados en el primer nivel de los grupos 2, 3 y 5.

El segundo grupo está basado en las interpretaciones que haga el alumno de la información del texto. Mas, no se encontraron operaciones donde el estudiante produzca, se comprometa con su opinión personal, haga una valoración crítica.

Nivel de extrapolación

2. Operaciones relacionadas con la aplicación de la información. (Operaciones 48, 49)

Se refiere a estrategias para utilizar la información contenida en el texto en mapas o gráficos, no se profundiza en otras vías de uso o aplicación. Aunque un lector con un nivel de comprensión alto es capaz de extrapolar aun cuando la tarea que se le pida sea la de reconocer las ideas principales del texto, pues no se debe olvidar que estos pueden estar presentes en uno u otro u ocurrir en cualquier momento durante el procesamiento de la información y que esto está muy relacionado con el universo cultural del lector.

Se podrá concluir que en la enseñanza de un idioma extranjero se hace énfasis en la obtención de información durante el proceso de comprensión como producto final. Y aunque existen, dentro de las operaciones mencionadas y los modelos de instrucción, actividades dirigidas a la producción no es lo común, se le presta poca atención a la dimensión afectiva que interviene en la comprensión de lectura. Sin embargo Bamet (D'Angelo, E., 1998) conceptúa el proceso con mayor amplitud, como ya se ha expuesto, lo ve desde dimensiones cognoscitivas y afectivas, ya que al estar interactuando texto-lector, además de los conocimientos previos de este influyen también en el proceso, su escala de valores, sentimientos, principios y es en los dos últimos niveles donde interviene con mayor claridad la dimensión afectiva, ya que el lector tiene que dar respuestas personales.

Mucho se ha hablado y hay material suficiente como se ha probado sobre el nivel de traducción, mas es necesario profundizar en los niveles de interpretación y extrapolación. Basados en las diferentes clasificaciones, procesos, o planos mencionados anteriormente análogos a los niveles asumidos en esta tesis se hará un análisis de los niveles: **interpretación y extrapolación**, así como de las principales operaciones que intervienen en los mismos.

Interpretación: actúa sobre la comunicación estableciendo un nuevo punto de vista o un nuevo ordenamiento de sus materiales. Para que esto ocurra, el sujeto debe comprender las interrelaciones existentes entre diferentes elementos de una totalidad, diferenciar lo accesorio de lo fundamental, comprender las características del marco de referencia implícito y dar cuenta de su interpretación. (En Selección de lecturas de Psicología III y IV, p.17)

Este concepto coincide con el objetivo que persigue la interpretación como nivel: emitir juicios personales sobre lo leído, lo que solo es posible cuando se ha alcanzado una actitud valorativa frente al texto. En esta definición está implícito la necesidad de pasar por el nivel de traducción; la interpretación no se lograría sin haber vencido determinadas operaciones esenciales tales como: inferir, clasificar, sintetizar información.

Este nivel de interpretación es análogo a la comprensión crítica, lectura crítica o comprensión crítica y evaluativa como ha sido denominado por otros autores. Requiere de las siguientes operaciones:

➤ **Inferir información implícita:** Esta implica captar las relaciones implícitas y los significados ocultos y extraer conclusiones, generalizaciones sobre la base de lo que lee.

➤ **Valorar la información extraída:** Lo que significa contrastar la lectura con fuentes o criterios anteriores y distinguir entre hecho y opinión, verdadero o falso, realidad o fantasía.

➤ **Interpretar la información:** Basado en la valoración, establece su punto de vista, produce o emite estimaciones basadas en las acciones anteriormente realizadas. ((D'Angelo, E., 1998)

La lectura inferencial y la de apreciación están incluidas en este nivel de interpretación, comienza con las inferencias y concluye con la opinión personal del lector a través de la cual transmite su aceptación o rechazo según sus puntos de vistas ético, religioso, estético, emocional. (D'Angelo, E., 1998) Aunque la inferencia está presente también en el nivel de traducción.

Extrapolar: Según el Webster`s significa “**proyectar, extender o expandir una experiencia o información conocida a un área no conocida o experimentada de forma que se llega a un conocimiento especulativo de un área desconocida por inferencias basadas en una continuidad asumida, correspondencia u otro paralelismo entre este y lo que se conoce**”. (p.)

La comprensión a este nivel de extrapolación se manifiesta cuando el receptor sabe la respuesta de la pregunta ¿qué aplicación tiene este texto?

En la enseñanza de la lengua materna este nivel es apropiado para desarrollar la habilidad de escritura mediante la redacción o composición de textos similares. Podría ser de mucha utilidad para la enseñanza de una lengua extranjera, de hecho en el modelo de instrucción de **Diershava y Greenwood** se mencionan ejercicios de este tipo, estos permitirían al lector estudiante apropiarse de patrones retóricos de la escritura que le posibilitarían reconocer con facilidad una estructura textual determinada y facilitarían la comprensión al formarse mentalmente esquemas adecuados. No obstante, también es necesario que este nivel se salga de los límites de la construcción como objetivo esencial pues mientras más relacionado esté al área de las ciencias exactas o naturales requiere más de la aplicación práctica. La solución de problemas prácticos y teóricos en este campo fuera del aula requiere de la consulta de nuevos materiales lo que propicia una nueva lectura y el desarrollo de las estrategias lectoras. Es decir, a través de este nivel una lectura hará que desemboque en otra lo que permite la formación de individuos observadores, reflexivos, críticos, participativos, independientes y creativos.

La extrapolación es análoga a la lectura creativa o problematizadora. **"Es la que aproxima al lector realmente a la complejidad insoslayable que implica la convergencia entre vida y tradición escrita"** (H. Guzmán, 1990, p.40)

La lectura creativa o problematizadora establece una relación íntima lector-texto que propicia o hace posible un proceso constitutivo del sujeto, esto es, suele ser un verdadero acontecimiento en el que el lector se recupera en sus posibilidades teóricas y prácticas, por lo menos en lo que se refiere a la toma de conciencia, tanto de la realidad que se viene como del corpus teórico que asume en su pertinencia y viabilidad práctica. (H. Guzmán, 1990, p. 40)

Este nivel requiere de operaciones tales como:

- **Extender la información contenida en el texto.**

Esto implica asimilar la información, que pase a formar parte de sus propios conocimientos, lo que se demuestra en la integración de la información adquirida con los conocimientos previos sobre el tema para aplicar a otros contextos.

- **Predecir problemas sobre el tema contenido en el texto.**

Su propio conocimiento (información previa más información extraída del texto) lo lleva a analizar o predecir situaciones problemáticas en la práctica relacionadas con el tema del texto.

- **Resolver problemas sobre el tema.**

El lector-alumno necesita actuar sobre esas situaciones problemáticas y dar sugerencias de solución que estén bien fundamentadas o argumentadas. (Labarrere, A., 1996)

En resumen, se desglosó cada nivel, a los que denominaríamos en la elaboración del cuestionario *dimensiones*, atendiendo a los aspectos *cognitivos* y *metacognitivos*. Determinamos, por ende, después de todo el análisis teórico práctico, elaborar **4 apartados** dirigidos al *conocimiento lingüístico y procedimental* y a los *3 niveles* anteriormente indicados, quedando sintetizado de la siguiente forma:

Tabla 13: DIMENSIONES

A- CONOCIMIENTO PREVIO
B- NIVEL DE TRADUCCIÓN
C- NIVEL DE INTERPRETACIÓN
D- NIVEL DE EXTRAPOLACIÓN

2.2.2.3.- Organización y fundamentación de las dimensiones e indicadores

La estructura (ver pàg. ---) y contenido de la propuesta a través de los niveles de comprensión: *traducción*, *interpretación* y *extrapolación*, y de las acciones y operaciones que se realizan en cada uno de estos, permite que esta posea una secuencia lógica y definida durante el procesamiento de la información de un texto para alcanzar los fines propuestos en la enseñanza del inglés y en el desarrollo de la lectura en el nivel superior.

2.2.2.3.1.- Dimensión: A.- conocimientos previos

Los **indicadores** seleccionados para elaborar los ítems relacionados durante el procesamiento de la información en este **Apartado A** o dimensión denominada **Conocimiento Previo** se desglosan a continuación de forma más detallada.

Dimensión: A.- CONOCIMIENTOS PREVIOS: Toda actividad cognoscitiva presupone partir de lo conocido, de lo actual, activar los conocimientos lingüísticos, generales del mundo, del tema de la lectura y las herramientas mentales propias que poseemos para enfrentar lo desconocido o lo potencial a diferentes niveles de asimilación y de profundidad.

Tabla 14: Indicadores seleccionados la dimensión A.- CONOCIMIENTOS PREVIOS

Dimensión	Indicadores seleccionados
<u>A.-</u> <u>CONOCIMIENTO</u> <u>PREVIO</u>	a.-Trazarse un propósito para la lectura.
	b.-Activar los conocimientos previos.
	c.-Tener conciencia de los propios procesos de pensamiento.

Cuando nos referimos a conocimiento previo describimos toda actividad cognoscitiva que presupone partir de lo conocido, de lo actual, activar los conocimientos lingüísticos, generales del mundo, del tema de la lectura y las herramientas mentales propias que poseemos para enfrentar lo desconocido o lo potencial a diferentes niveles de asimilación y de profundidad. No se puede codificar o comprender un texto escrito sin un conocimiento previo, sin tener conciencia de lo que voy a leer y por qué voy a leerlo.

Según Gladys Stella López (200?) las investigaciones "muestran que para leer no es suficiente el reconocimiento de cada una de las letras ni de su correspondiente valor sonoro, ya que la lectura es un proceso complejo de producción de sentido, en el cual interviene también el conocimiento previo del

mundo en general, del área y del tema, la afectividad y las relaciones sociales y culturales del sujeto" (p. 7)

También nos nutrimos de la propuesta metodológica de una escala valorativa sugerida para evaluar las acciones que realiza el estudiante durante los tres niveles lo que le permite conocer como se van comportando sus estrategias metacognitivas, **“de esta forma en calidad de elementos metacognitivos en la lectura aparece la representación de lo que es leer y las estrategias de la lectura que le son concomitantes y que dependen, en una u otra forma de la representación elaborada”** (Labarrere, A., 1996, p. 62), por lo que pueden evaluarse a sí mismo y autocorregirse o autodirigir sus pasos para el éxito de la actividad. La selección de textos adecuados, la introducción de elementos estructurales y conocimiento de la organización del texto, así como la redacción de resúmenes, opiniones, propiciará esquemas conceptuales adecuados.

La técnica valorativa analítico-sintética posee los siguientes niveles de dominio (para el estudiante) durante el primer nivel:

1. El objetivo de la lectura.
 - ✓ Qué voy a leer
 - ✓ Para qué voy a leer
2. Las características de un texto.
 - ✓ Conozco la función del título
 - ✓ Conozco la posición de las ideas en un texto
 - ✓ Reconozco la función comunicativa del texto, su estructura.
3. Conocimientos lingüísticos y generales del mundo.
 - ✓ Tengo conocimientos del tema tratado en el texto
 - ✓ Tengo suficientes conocimientos generales para entender cualquier información complementaria.
 - ✓ Domino el vocabulario necesario relacionado con el tema del texto
 - ✓ Domino las estructuras elementales del inglés
4. Conocimiento de sus propias estrategias de procedimientos.
 - ✓ Sé cómo procesar la información
 - ✓ Lo hago con destreza

- ✓ Sigo una secuencia lógica en el procesamiento de la información
 - ✓ Rectifico mis procedimientos cuando algo no sale bien.
5. Saber jerarquizar las ideas y sintetizarlas.
- ✓ Reconozco las ideas P. las S. y los detalles
 - ✓ Suprimo información irrelevante
 - ✓ Reduzco la información a lo esencial
 - ✓ Se como redactar la información sintetizada

Si responde afirmativamente a todos los incisos puede enfrentarse a la lectura de forma independiente por lo que puede considerarse un lector de alto o muy alto nivel de comprensión, y puede pasar a los otros niveles sin problemas.

Si responde negativamente a alguno de ellos es porque aun no tiene conocimientos suficientes para manejar con destrezas la información de un texto, necesita de modelos de instrucción y depende de la orientación del profesor. Se considera un lector de nivel medio.

Si responde a la mayor parte de los incisos 2, 3, 4 y 5 negativamente es porque no tiene conocimientos para manejar con destrezas la información de un texto, necesita de modelos de instrucción y de sistematización en la ejercitación. Debe considerarse un lector de bajo nivel y muy dependiente de la orientación del maestro.

Si responde a los incisos 2, 3, 4 y 5 negativamente es porque no tiene conocimientos para manejar la información de un texto, necesita de modelos de instrucción claros y concisos, un entrenamiento sistemático, y se mantendrá muy dependiente de la orientación y ayuda del maestro. Debe considerarse un lector de muy bajo nivel. (Manzano, M., 2001, p. 120)

A continuación profundizaremos sobre los indicadores seleccionados para esta dimensión.

a.-Trazarse un propósito para la lectura.

Toda actividad se realiza para satisfacer una necesidad por lo que siempre responde a un objetivo. En dependencia del objetivo dependerán las estrategias a utilizar.

Toda lectura se realiza de forma consciente, de esto debe estar bien claro el sujeto-lector, en dependencia del propósito que persiga la lectura dependerá el sistema de acciones y operaciones que se escojan para alcanzar la meta. Existen diferentes tipos de lectura, por ejemplo en la enseñanza del inglés y también del ruso como lenguas extranjeras se delimitan cuatro lecturas esenciales que dependen en gran medida del objetivo que se persiga

- **Lectura de exploración** o a saltos (scanning): este tipo de lectura se realiza cuando el objetivo que se persigue es determinar la idea general o global del texto.
- **Lectura informativa** (skimming): se realiza cuando el objetivo básico es encontrar una información específica.
- **Lectura de estudio** o intensiva: cuando se quiere extraer la mayor información posible.
- **Lectura extensiva**: cuando se lee con propósitos de esparcimiento o diversión, en el caso de obras literarias, etc.

R. V. Mokovietskaia (1986:117) reconoce tres tipos de lectura para los estudiantes no filólogos: “la lectura global, la lectura de reconocimiento y la lectura de estudio.”

Los propósitos de la lectura de los estudiantes no filólogos están encaminados a:

- **Leer un texto para obtener una información general de lo que trata el mismo. (Lectura de información general, “skimming”, lectura extensiva o lectura global)**
- **Leer un texto para obtener una información específica. (Lectura de búsqueda de información específica, “scanning” o lectura de reconocimiento)**
- **Leer un texto para obtener información detallada del contenido del mismo. (Lectura de observación, lectura intensiva o analítica, o lectura de estudio) (En Carmenate, L. 2001) p.38)**

El objetivo principal del desarrollo de esta habilidad en el nivel superior con los fines que se persigue en la presente tesis se acentúa en el trabajo con la lectura intensiva, pues es propósito en esta etapa apropiarse de la información esencial del texto o de la información necesaria que brinde el texto relacionado con la especialidad de los estudiantes. Esto no descarta el uso de otros tipos de lectura usadas como estrategias durante el procesamiento de la información y así lo hacemos conocer en el propio cuestionario. Pero la intensiva responde más a como vemos el proceso de forma general, o sea a la complejidad del mismo, que no puede confundirse con la tarea y la demanda u objetivo de la misma.

Los **ítems** seleccionados para este indicador son los siguientes:

Tabla 15: Ítems Aa

1. Tengo definido el propósito de mi lectura.
2. Sé qué voy a leer y para qué voy a leerlo
3. Leo con un objetivo determinado

b.-Activar los conocimientos previos

El hombre comprende y construye significados y sentido sobre la base de lo que conoce, mientras mayor conocimiento posea mayores potencialidades de comprensión de la lectura que enfrente. (Manzano, M. 2001)

“La incomprensión de alguna palabra del texto altera el proceso.”(Romeu, A. 1996, p.14) De ahí la necesidad de preparar al estudiante para enfrentar el texto. El estudiante debe tener el conocimiento previo necesario para que se le facilite la comprensión del texto que va a leer. Y así ocurre en la vida real, la persona lee porque se siente motivado hacia la lectura, tiene conocimientos del tema y le interesa.

El dominio que tenga el alumno del vocabulario influye en la comprensión, de igual forma influye el conocimiento que tenga sobre la sintaxis, los elementos cohesivos que forman su estructura, la posición de las ideas principales en el texto, así como los

elementos socioculturales de conocimiento general relacionados con la temática del texto o los que el escritor utiliza como un recurso estilístico de composición.

En un experimento realizado por Sandra Castañeda sobre comprensión se le pidió a los estudiantes tareas a ejecutar sin realizar un trabajo previo y se demostró que:

“Antes de solicitar esta ejecución es necesario cubrir pasos previos: Selección adecuada del vocabulario que pueda modelar habilidades cognoscitivas que apoyen el aprendizaje de nuevos conceptos y sus relaciones. Entrenarse en la identificación de patrones principales de carácter retóricos, lo que ayuda al establecimiento adecuado de los factores de organización...” (Sandra Castañeda et al, 1997, p. 37)

Es por ello necesario sobre todo en la enseñanza de la lectura en un idioma extranjero en el que los estudiantes tienen menos conocimientos de los elementos lingüísticos, y por ende, más dificultades en el procesamiento de la información, realizar un trabajo previo con los elementos léxicos y sintácticos característicos del texto. Esta etapa preparatoria refuerza los ciclos senso-preceptuales, semánticos y sintácticos y prepara al estudiante para realizar el análisis léxico, sintáctico, semántico y referencial en su interacción con el contenido del texto.

En el trabajo con el léxico se incluyen aquellos elementos que exijan de una explicación o conocimiento previo para su comprensión. José Martí escribía en su última carta a María Mantilla: **“Es imposible entender una ópera o la romanza de Hildegonda, por ejemplo, si no se sabe quién es Hildegonda, y dónde vivió, y qué dijo...”** (Martí, J. 1887, p.3) Este ejemplo ilustra perfectamente la necesidad de conocer con anterioridad información relacionada con un lugar, personaje, equipo etc., sobre el cual el texto pueda hacer referencia.

Ahora bien, mencionamos estos elementos porque la información o conocimiento de ellos amplían y enriquecen el universo cultural del estudiante y la comprensión e interpretación de la información que se lee, por lo tanto no basta solo el conocimiento

previo, también es sustancial en el caso de desconocimiento, indagar sobre estos elementos.

Las estructuras gramaticales son parte de las características y de la estructura de un texto. El conocimiento de la estructura textual es importante para desarrollar estrategias adecuadas. Para enfrentar una lectura se supone el estudiante tenga conocimientos generales elementales de la lengua. La base lingüística que tenga en su propia lengua materna influye en la de la lengua extranjera, pues si es cierto que existen grandes diferencias entre una lengua y otra, hay elementos universales que son sustanciales en las lenguas de origen indoeuropeo; y es la esencia, el todo lo que conforma los esquemas conceptuales y procedimentales en el conocimiento.

En la enseñanza de un idioma extranjero al seleccionarse un texto para el trabajo docente se debe tener en cuenta diferentes tipos de estructura. Es necesario que el profesor introduzca primeramente textos con una sola estructura textual de forma que en esta etapa para cada uno se presente el tipo de estructura que lo caracterice para que el alumno se apropie de los esquemas conceptuales necesarios, más tarde pueden presentárseles textos con estructuras generales.

En consecuencia se diseñaron diferentes instrumentos para valorar el paso por cada etapa, en la propuesta metodológica que nos sirve de sostén a este instrumento, se diseñó por ejemplo la escala valorativa analítico-sintético (para profesor y estudiante **anexos VI y VII**) **“con esta escala se puede lograr un diagnóstico diferenciado de cada invariante funcional, precisando el nivel de dominio por el que atraviesa, implicando un alto grado de objetividad y rigurosidad científica en la evaluación.”** (Bermúdez, R. 1989, p. 79) La observación juega un papel importante en esa valoración lo que dependerá no solo del maestro, sino también del ejecutor-alumno, el que mediante este modelo juega un papel importante y activo en la autoevaluación y en la regulación de su actividad. Por lo que se proponen, además, preguntas reflexivas como estrategia metacognitiva las cuales nos han sido muy útiles en la elaboración del instrumento, para esta dimensión se sugieren las siguientes preguntas:

- a) **¿Soy capaz de reconocer el vocabulario dado?**
- b) **¿Soy capaz de utilizar el vocabulario?**

c) **¿Conozco los elementos necesarios para reconocer la estructura de un texto?**

d) **¿Sé cómo están organizadas las ideas en un párrafo o texto?**

e) **¿Tendré conocimiento de los elementos a los que hará alusión el texto?**

(Manzano, M., 2001, p. 53)

Aunque hablamos en términos de enseñanza, lo hacemos porque sabemos que el alumno se apropia de las estrategias de aprendizaje a través del propio proceso docente educativo y somos los profesores como mediadores esenciales en este proceso quienes le facilitamos las herramientas necesarias para enfrentar la vida y el conocimiento de forma independiente.

A continuación aparecen los **ítems** seleccionados para este indicador:

Tabla 16: Ítems Ab

4. Pienso que tengo los conocimientos previos necesarios para enfrentar un texto, conocimientos lingüísticos, del tema, y generales del mundo.
5. Domino el vocabulario necesario relacionado con el tema del texto
6. Domino las estructuras lingüísticas elementales del idioma inglés para enfrentar un texto escrito.
7. Tengo suficientes conocimientos generales para entender información complementaria.

c.-Tener conciencia de los propios procesos de pensamiento.

El conocimiento lingüístico o general del mundo no es suficiente si el estudiante no sabe cómo manejar la información, organizarla y reflexionar sobre el proceso de interacción con el texto escrito, por lo que se necesitan además conocimientos estratégicos o procedimentales. (Labarrere, A., 1996)

El conocimiento que tenga el estudiante de la influencia que tiene todo su universo cultural en la lectura de un texto es importante, pues el desconocimiento de la importancia

de los aspectos metacognitivos puede influir negativamente en una comprensión eficiente, la subestimación de cualquier elemento de este tipo puede sesgar el éxito de una lectura consciente y eficiente. (Campanario, J. M., 2002)

“La representación del cómo- la estrategia a seguir- resulta vital porque dicho de manera general ella asegura, sobre todo en el caso que ha sido adecuadamente establecida, la obtención de la información –los conocimientos- previstos por el alumno.” (Labarrere, A., 1996, p. 63)

Para este indicador fueron seleccionados los siguientes ítems:

Tabla 17: Ítems Ac

8. Utilizo conscientemente mis propias estrategias de procedimientos.
9. Pienso en cómo procesar la información, trazo acciones a seguir.
10. Proceso la información sin ayuda
11. Proceso la información siguiendo una secuencia lógica.
12. Proceso la información con destreza (independencia, rapidez, calidad)
13. Rectifico mis procedimientos cuando algo no sale bien.

2.2.2.3.2.- Dimensión: B.- nivel de traducción

Dimensión: B.- NIVEL DE TRADUCCIÓN: Este nivel exige del lector construir con sus propios códigos lo que el texto dice. Todo texto aporta varios significados: explícitos, implícitos y complementarios, y posee estructuras textuales que nos permiten desarrollar esquemas o mapas conceptuales, favoreciendo se desarrollen procesos de análisis-síntesis, que conllevan al procesamiento de la información a niveles de más altos razonamiento y exigen un análisis de la organización lógica de las ideas en el texto, para poder clasificar, seleccionar, suprimir, generalizar, es a partir de las partes – el análisis y de la síntesis – la esencia cuando podemos llegar al todo. (Manzano, 2001)

Cuando el estudiante está consciente de las motivaciones que lo han llevado a la lectura de un texto escrito y consciente de que posee los conocimientos necesarios para

comprender y procesar la información presente en el texto en un sentido más general decimos que está preparado para enfrentar la lectura a nivel de traducción.

Cuando el receptor capta el significado del texto y lo traduce a su código, de forma más sencilla diríamos que expresa con sus palabras lo que el texto significa, tanto de manera explícita como implícita, de acuerdo a su universo del saber, entonces se encuentra a un nivel de traducción, el nivel de traducción no es equivalente al nivel reproductivo (pero sí está contenido dentro de este nivel) de asimilación, puesto que este nivel requiere de la construcción personal de significados, que ya es en esencia un nivel de producción, además requiere de procesos lógicos y formas lógicas que también están presentes durante la interpretación y extrapolación. Se realizan procesamientos que transitan desde la síntesis hasta el análisis y viceversa, así como procesos de clasificación, generalización, etc. (Mañalich, R., 1999)

Dentro de los indicadores seleccionados para esta dimensión están los siguientes:

Tabla 18: Indicadores de la dimensión B.-

NIVEL DE TRADUCCIÓN

Dimensiones	Indicadores
B.- <u>NIVEL DE TRADUCCIÓN</u>	a.- Comprender globalmente
	b.- Reconocer significados: explícitos, implícitos y complementarios
	c.-Reconocer la estructura textual
	d.- Organizar, identificar y jerarquizar ideas
	e.- Resumir

a.-Comprender globalmente

Una lectura de exploración o a saltos nos permite determinar la esencia del contenido de un texto escrito.

En el transcurso de la fase preparatoria de activación del conocimiento, el profesor crea las bases para que el alumno comience a anticipar la información del texto a través del contenido que se le presenta. No obstante, aun no ha visto el texto. Estas conjeturas o

hipótesis que realiza el estudiante se pueden utilizar para motivar la lectura durante la clase.

“Estar motivado significa que comencemos a leer el texto preparados para encontrar un número de cosas en él, esperamos encontrar respuestas a un número de interrogantes, información específica e ideas en las que estamos interesados. Esa expectativa es inherente a la lectura la cual es una permanente interacción entre texto y lector.” (Flavell, 1986, p. 18)

Este indicador tiene como objetivo principal:

- Reconocer el tema o la idea general que el texto expresa.

El estudiante antes de comenzar a leer siempre indaga sobre qué tema versa el texto escrito, a través de qué vías o procedimientos lo logra? Depende de las propias estrategias adquiridas durante su experiencia en la lectura o de aquellas que han sido desarrolladas durante el proceso de aprendizaje. Incentivarlos a expresar sus predicciones permite elevar el interés hacia el texto. El estudiante comienza a predecir desde la etapa preparatoria, y durante todo el proceso recurre a estrategias de muestreo, predicción, confirmación y corrección. (Ferreiro, E., et al, 1982)

Dentro de las estrategias metacognitivas para evaluar esta acción en la propuesta metodológica diseñada se tiene en cuenta la siguiente pregunta de reflexión:

- ***“Soy capaz de determinar la información general contenida en el texto:***

a) Por deducción

b) Al leer el primer párrafo

c) Al leer el título

d) Al leer el final del texto

e) Al leer el intermedio del texto

f) Al pasar la vista rápidamente por el texto”. (Nuñez, R., p.8)

(Manzano, M., 2001)

Si el estudiante tiene bien conformado su conocimiento sobre la posición tradicional de las ideas en párrafos y textos estas estrategias le pueden ser muy útiles. A

medida que se entrene al alumno-lector en estos detalles y conozca los métodos que utiliza un autor para transmitir su información, podrá de forma independiente realizar lecturas de exploración en materiales publicados en lengua inglesa y detenerse en aquellos cuyos tópicos que le interesa.

Las vías que utilice el profesor para orientar su participación serán seleccionadas por él en dependencia del texto, de la organización de las ideas en este. **“La organización del texto no siempre está determinada por el contenido o por la naturaleza de la información que se combina. El patrón temático usado, a veces, es decisión del escritor, para su propósito y puede alterar el mensaje.”** (Flavell, R., 1986, p. 20) Es por eso necesario que el profesor escoja, para las primeras lecturas, textos con una organización típica, o sea oración-tema e idea principal al principio, ideas secundarias en el intermedio, al final conclusiones y reexpresión de la idea principal. El utilizar esta organización en varios textos en esta etapa más el conocimiento por parte del alumno de esta característica textual posibilita que el alumno determine el tema de un texto al leer el título, o leer el primer párrafo o el último. Después puede introducirse paulatinamente otros tipos de organización textual.

Teniendo en cuenta estos aspectos se elaboraron los **ítems** para este indicador:

Tabla 19: Ítems Ba

4. Anticipo el contenido del texto por su título.
15. Determino la información general contenida en el texto al leer el primer párrafo y/o el último.
16. Determino la información general contenida en el texto al pasar la vista rápidamente por el texto.
17. Pienso en la función del título.

b.-Reconocer significados: explícitos, implícitos y complementarios

Todo texto aporta varios significados: explícitos (lo que está literalmente escrito), implícitos (lo que se infiere de lo escrito, se lee entre líneas) y complementarios (los

elementos culturales a los cuales el actor hace referencia), una comprensión eficiente exige entenderlos. (García Alzola, E., 1992)

Con la comprensión específica se pasa del contenido general al particular, se va del todo a las partes del texto y se comienza con el contenido para pasar a su forma. Este indicador asume dentro de las estrategias esenciales según la propuesta metodológica:

- **“Eliminar dificultades léxicas, morfosintácticas, y semánticas**
- **Comprender la información explícita, implícita y complementaria**
- **Comprender la intención o propósito del autor”** (García Alzola, E., 1992, p.

54)

Este indicador comprende dos operaciones fundamentales:

- a) Comprender los significados explícito, implícito y complementario
- b) Identificación de la estructura textual

Para comprender los significados explícitos, implícitos y complementarios se presta especial atención al:

- Análisis de los significados particulares para comprobar si hay dominio de los significados de las palabras dentro de su contexto, o de otra palabra secundaria necesaria para otras operaciones y que ayuden a posteriores análisis de significados.
- Análisis del significado explícito, lo que el autor expresa abiertamente, directamente.
- Análisis del significado implícito, lo que el autor quiere decir y se infiere de lo explícitamente expresado.
- Análisis del significado complementario, las referencias que utiliza el autor de elementos extras para sustentar su información y que requieren del conocimiento previo del lector. (Manzano, M. 2001)

El profesor debe entrenar al estudiante mediante estos análisis ya que tendrán que recurrir constantemente a estas estrategias durante todo el proceso de la información para identificar la estructura, jerarquizar las ideas, sintetizar el texto y el uso frecuente de ellas será de gran utilidad para alcanzar los niveles de interpretación y extrapolación.

Se retroalimenta con las preguntas reflexivas diseñada para los estudiantes los cuales se responderán a los siguientes aspectos:

a) **“¿Reconozco la información que se me pide cuando está explícitamente expresada?**

b) **¿Comprendo la información que se me pide cuando está explícitamente expresada?**

c) **¿Infiero la información que intenta transmitir el autor a través de lo explícitamente expresado? (información implícita)**

d) **¿Comprendo lo que quiere transmitir el autor cuando hace referencia a...?**

e) **¿Soy capaz de relacionar o integrar ideas para responder a la pregunta...?**

f) **¿Soy capaz de encontrar la información que se me pide aunque las ideas estén esparcidas dentro del texto?” (Manzano, M. 2001, p. 62)**

El alumno debe estar consciente de dónde radica el problema y el profesor debe ayudarlo proporcionando las tareas necesarias para consolidar ese contenido, es por ello necesario que se hayan tenido en cuenta los **ítems** que aparecen a continuación en la elaboración de este cuestionario:

Tabla 20: Ítems Bb

18. Reconozco la información explícitamente expresada.
19. Infiero la información que intenta transmitir el autor.
20. Relaciono e integro ideas

c.-Reconocer la estructura textual

Las estructuras textuales, sus características específicas nos permiten desarrollar los esquemas o mapas conceptuales, permitiendo se desarrollen procesos de análisis, síntesis, comprender la función comunicativa del texto o intención del autor, etc.

Las diferentes estructuras poseen una organización determinada y elementos señalizadores que permiten reconocerlas con mayor facilidad.

Cuando un texto tiene una buena estructura se recuerda más cantidad de información. Esta adecuada estructuración se puede conseguir incluyendo determinadas señales textuales, entre las que cabe citar:

- ❖ ***“Afirmaciones explícitas sobre la estructura y organización***
- ❖ ***Frases previas o introductorias***
- ❖ ***Frases resumen***
- ❖ ***Frases señal***
- ❖ ***Claves textuales .”*** (Vidal-Abarca, E. 1995, p. 38)

En el reconocimiento de las diferentes estructuras textuales se deben tener en cuenta:

- Los componentes esenciales de una idea
- Los elementos señalizadores que relacionan ideas
- Las relaciones que expresan esos señalizadores
- La posición que ocupan dentro de esas ideas
- Organización de esas ideas dentro de un párrafo o texto
- Identificación de la estructura con esas características en un párrafo o texto. (Manzano, M., 2001)

Los componentes esenciales de una idea permiten realizar el análisis de la organización de las ideas en el párrafo, reconocer la oración tema y ubicar las palabras o frases señalizadoras, estas a su vez posibilitan, en correspondencia con la oración-tema, determinar la estructura del párrafo o texto. (Plattor, E., 1981)

Estas estrategias permitirán ir formando en los estudiantes esquemas de conocimientos que posibilitan el reconocimiento de estas estructuras a través del texto y facilitan la comprensión. Pues en la comprobación los alumnos deben redactar oraciones, ideas o párrafos en inglés utilizando palabras funcionales y conceptuales de forma que el estudiante se familiarice con diferentes expresiones que expresan propósitos determinados y se formen estrategias al enfrentar la lectura con los conocimientos requeridos. De manera que los procesos ascendentes y descendentes en el proceso de comprensión ocurran sin grandes dificultades. (Goodman, K.,)

Mediante este indicador se abordará la temática del texto pero sin hacer referencia directa a este. En este se crea una atmósfera de expectativa que sabrá utilizar para predecir, anticipar, hacer conjeturas e hipótesis en el momento de su procesamiento.

Durante la identificación de la estructura del texto el profesor trabaja con la forma. Esta unidad dialéctica entre contenido y forma (pensamiento y lenguaje) es la que permitirá que el estudiante reconozca la estructura textual.

Reconocer la estructura del texto significa saber la función del texto lo cual **“es vital para la comprensión. En dependencia de la función del texto aparecen las ideas organizadas en él”**. ([Estrategias Psicopedagógicas para el Uso del Texto Instruccional, 1987, p. 16](#)) esto permite el paso por acciones posteriores.

Al analizar la estructura textual el estudiante comenzará de lo particular a lo general, su atención como ya habíamos analizado debe dirigirse hacia:

- Elementos claves (palabras frases o señalizadores)
 - El reconocimiento de la relación que expresan esos elementos
 - Su ubicación dentro de las oraciones o ideas que relacionan
 - El reconocimiento de las oraciones que están envueltas en esa relación
 - Su posición jerárquica dentro del párrafo, si es fundamental, su posición dentro del texto.
- Se analizan otros elementos de este tipo, si se repiten.
 - Se reconoce la estructura del texto. (Manzano, M., 2001)

El profesor evaluará esta acción mediante la escala valorativa y la participación oral y escrita de estos en las actividades dirigidas a este indicador. Se puede retroalimentar con la escala de los estudiantes que se preguntarán:

- a) **¿Reconozco los elementos cohesivos del texto?**
- b) **¿Reconozco la relación que expresan?**
- c) **¿Reconozco las ideas incluidas dentro de esta relación?**
- d) **¿Reconozco la estructura del párrafo?**
- e) **¿Reconozco la estructura del texto?** (Manzano, M., 2001)

“Si es difícil para un estudiante no poder inferir un elemento desconocido lo es aun cuando no puede captar las estructuras de la oración, en casos de oraciones subordinadas o complejas. Es necesario e importante entrenar a los estudiantes desde muy temprano a reconocer el núcleo de la oración...” ([Estrategias Psicopedagógicas para el Uso del Texto Instruccional, 1987, p. 15](#)) Desde este simple elemento el alumno comienza a familiarizarse con la forma y el contenido, encontrar sus regularidades, deducir los esquemas conceptuales.

El reconocimiento de la estructura textual lo ayuda a ir delimitando entre las ideas, las de mayor jerarquía, a determinar la función comunicativa o propósito del autor y lo prepara para la interpretación y extrapolación. De ahí que se hayan seleccionado los siguientes ítems para este indicador.

Tabla 21: Ítems Bc

21.	Reconozco las características del texto.
22.	Reconozco la función comunicativa del texto, su estructura.
23.	Reconozco los elementos cohesivos del texto
24.	Reconozco la relación que expresan
25.	Reconozco la estructura de los párrafos
26.	Reconozco la estructura del texto.

d.-Organizar, identificar y jerarquizar ideas

El procesamiento de la información a niveles de razonamiento exigen del análisis de la organización lógica de las ideas en el texto, para poder clasificar, seleccionar, suprimir, generalizar, etc.

A partir del trabajo con las estructuras el estudiante tiene cierto conocimiento de la posición de las ideas en el párrafo lo que facilitará el tránsito por esta acción. Aquí el estudiante partirá de lo que conoce de forma general a las partes, realizará las proposiciones del texto. Es necesario dirigir la atención del estudiante hacia:

- “La organización de las ideas en el texto, su posición, su orden de entrada sin tener en cuenta el orden jerárquico.
- Reconocer la jerarquía que posee cada idea, prestar atención a su posición dentro del párrafo.
- Reconocer las ideas principales
- Reconocer las ideas que sustentan la I.P.
- Reconocer los detalles (ejemplos etc.)
- Ubicar las ideas en I.P., I.S. y detalles en cuadros sinópticos, diagramas o esquemas que permitan una mejor organización visual.” (Manzano, M. 2001, p.53)

El profesor evaluará este paso a través de diferentes actividades que se realicen de forma oral y escrita, utilizará la escala analítica-sintética de él y del estudiante para conocer las dificultades individuales y del grupo, así como dirigir su modelo de instrucción a superar las limitaciones de forma concreta, ya que esta escala le permite focalizar dentro del proceso dónde está el fallo. Es precisamente esa escala sintética y las preguntas de reflexión como estrategias metacognitivas diseñadas en la propuesta metodológica la que nos ha permitido elaborar los ítems de este cuestionario. Este también ayuda al estudiante a conocer su propio pensamiento, reconocer sus limitaciones y autocorregirse sus estrategias. Con respecto al **control** es necesario introducir elementos reguladores de la actividad, o sea “**mecanismos que permitan orientar el proceso que se efectúa dentro de los límites determinados del fin propuesto**”. (Labarrere, A., 1996, p. 9)

El profesor en esta etapa ayudará al estudiante en este sentido hasta lograr su independencia.

El alumno se autoevalúa realizándose preguntas

- a) “¿Conozco el orden en que aparece la información?
- b) ¿Conozco la posición de la I.P. dentro del párrafo y el texto?
- c) ¿Conozco la posición de la I.S. dentro del párrafo y el texto?
- d) ¿Conozco la posición de los detalles dentro del párrafo y el texto?
- e) ¿Reconozco cuando una idea está contenida dentro de otra?
- f) ¿Reconozco cuando una idea generaliza o incluye otras ideas?

g) ¿Reconozco un grupo de ideas que están relacionadas con otra más general?

h) ¿Reconozco los detalles de una idea?“. (Manzano, m. 2001, p. 55)

Al tener el profesor localizado los problemas y el alumno estar consciente de ellos permite la realización de un trabajo conjunto de orientación (por parte del maestro) y de reflexión (por parte del estudiante) que influye en su autorregulación (Labarrere, A. 1996).

Cada camino que siga el profesor, cada actividad que se realice tenderá un puente hacia la próxima acción, cada operación llevará a la otra y en conjunto al objetivo propuesto para desarrollar la habilidad; algunas operaciones se repetirán en otras acciones lo que permite el paso de lo conocido hacia lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto.

Teniendo en cuenta los aspectos analizados se sugieren los siguientes **ítems** como estrategias de este indicador:

Tabla 22: Ítems Bd

27.	Encuentro información relacionada a una idea que está esparcida dentro del texto.
28.	Reconozco la posición de las ideas de un texto tradicional.
29.	Identifico ideas principales, ideas secundarias y detalles.
30.	Reconozco cuando una idea está contenida dentro de otra
31.	Reconozco cuando una idea generaliza o incluye otras ideas
32.	Identifico un grupo de ideas que están relacionadas con otra más general
33.	Identifico los detalles de una idea
34.	Jerarquizo las ideas y las sintetizo.
35.	Organizo correctamente las ideas en el resumen

e.-Resumir

A partir de las partes, o sea, del análisis podemos llegar al todo. El resumen exige del lector la construcción personal de la síntesis del contenido.

Aquí el estudiante determina la información fundamental contenida en el texto tiene como objetivo ante sí sintetizar la información del texto.

Todas las acciones y operaciones anteriores le han permitido llegar a desglosar las ideas en I.P., I.S. y detalles. Ahora es necesario que reduzcan esa información a lo esencial y que redacten usando su propio lenguaje. Aquí el estudiante parte de lo particular hacia lo general, de las partes al todo.

Para ello el alumno debe tener en cuenta:

a) "La estructura del texto lo que le permite conocer la intención del escritor.

b) La jerarquización de las ideas lo que le permite

- **Seleccionar las ideas fundamentales**
- **Suprimir las no fundamentales (I.S. y detalles)**
- **Reconocer elementos comunes en ideas principales e integrarlas en**

una sola idea.

c) Redactar un texto donde exprese la síntesis con sus propias palabras."

(Manzano, M. 2001, p. 56)

En esta acción se siguen las macrorreglas de van Dijk (1999), aunque es necesario señalar que estas están presentes durante todo el procesamiento de la información:

- **Supresión**
- **Generalización**
- **Construcción**

El sujeto elimina las proposiciones poco importantes, de un grupo de proposiciones determina otra más abstracta que incluya las anteriores, de esta más general va a otra donde se realizó la misma operación y realiza el mismo proceso hasta definir el significado del texto. (Vidal Abarca, E., 1995)

Para la redacción se tendrá en cuenta:

- **“La capacidad de generalización (de varias proposiciones realiza una más amplia que las abarque) delimitando lo esencial de la información.**

- **La capacidad de relacionar las ideas, teniendo en cuenta:**

- a) **Utilización del léxico en su acepción adecuada según contexto.**

- b) **Concordancia entre sujeto y predicado.**

- c) **Orden lógico entre los miembros de la oración.**

- d) **La utilización correcta de los elementos cohesivos para expresar esas ideas.**

- e) **La jerarquización de estas.**

- f) **Los principios de organización de las ideas en el párrafo.**

- **Buena ortografía y utilización correcta de los signos de puntuación”**

(Manzano, M. 2001, p. 56)

Teniendo en cuenta que el alumno elabora la síntesis con sus propias palabras y allí hay aplicación de conocimientos lingüísticos, el nivel de extrapolación se hace presente, lo que reafirma una vez más que estos niveles están interrelacionados, interactúan, no son excluyentes por lo que no pueden dividirse o verse de forma separada.

El alumno se autoevaluará según las interrogantes para este paso

- a) **“¿Reconozco la estructura principal del texto?**

- b) **¿Reconozco la organización de las ideas en forma jerárquica I.P., I.S. y detalles?**

- c) **¿Soy capaz de delimitar lo esencial de lo no esencial?**

- d) **¿Selecciono solo lo esencial?**

- e) **¿Integro ideas fundamentales comunes en una más amplia?**

- f) **¿Redacto las ideas esenciales?**

- g) **¿Relaciono las ideas entre sí?**

- h) **¿Utilizo el lenguaje apropiado?**

- i) **¿Organizo correctamente las ideas en el resumen?**

d) ¿Escribo con buena ortografía?” (Manzano, M. 2001, p. 56)

Esto corrobora una vez más la necesidad de seleccionar textos adecuados para los alumnos de bajo nivel de comprensión.

A medida que el alumno aprehenda las operaciones y demuestre a través de los instrumentos que se apliquen destreza en la rapidez, independencia, flexibilidad y consecutividad de las acciones se irá eliminando los modelos de instrucción hasta darle paso a la utilización de estrategias de metalectura de forma independiente.

“Se habla de metalectura cuando el sujeto a partir de determinada representación acerca de lo que es leer, estructura su actividad desplegando ciertas estrategias que le permiten realizar eficientemente el sistema de acciones y obtener los resultados que son propios de la lectura según él la entienda.” (Flavell, 1975, en Labarrere, 1996, p. 15)

De ahí que se seleccionan los ítems que aparecen a continuación para ser incluidos en el cuestionario:

Tabla 23: Ítems Be

36.	Suprimo información irrelevante
37.	Integro ideas fundamentales comunes en una más amplia.
38.	Selecciono solo lo esencial
39.	Redacto la información sintetizada

2.2.2.3.3.- Dimensión: C.- nivel de interpretación

Dimensión: C.- NIVEL DE INTERPRETACIÓN: Este nivel se pone de manifiesto cuando el receptor emite sus juicios y valoraciones sobre lo que el texto dice, asume una posición ante él, opina, actúa como lector crítico. Inferir requiere comprender las intenciones, analizar los aspectos contextuales, socioculturales que influyen en la visión del escritor que yacen de forma oculta en el subtexto, y que también están presentes en el

lector y por ende intervienen en la interpretación. Valorar requiere del análisis y la comparación, del conocimiento previo del tema, de saber diferenciar entre hecho y opinión y llegar a conclusiones propias. Exige materializar la valoración desde matices personales, argumentados, fundamentados. (Manzano, M. 2001)

Como el mismo nivel lo expresa a través de él se pretende que el estudiante dé a conocer su opinión sobre el texto leído, que emita sus juicios, valoraciones, asuma una posición ante el texto. **“Esto significa que uno debe estar completamente consciente de la intención del autor, sus puntos de vistas y posible parcialidad”** (Ferreiro, E., et al, 1982, p. 24) para poder lograr el objetivo de este nivel en el cual el estudiante debe ser capaz de interpretar la información del texto.

Cuando el receptor emite sus juicios y valoraciones sobre lo que el texto dice, asume una posición ante él, opina, actúa como lector crítico. Pero ello necesita de una sistematización para que se desarrolle en el sujeto la habilidad y el hábito: **“Radica en que, para que se forme correctamente el hábito es necesario que la automatización de las operaciones sea un producto de un proceso especial en el cual con un fin establecido, las operaciones se reproduzcan, pero que además de repetirse se perfeccionen a la vez que se consoliden unas tras otras. Este proceso solo es posible en las condiciones de la enseñanza y la educación y adquiere la forma específica de un ejercicio entrenamiento.”** (Brito H., 1987, p.40)

Durante el segundo nivel la escala valorativa para los estudiantes tuvo en cuenta la siguiente dimensión con sus indicadores:

- Saber interpretar
- ✓ Puedo inferir el tono, la atmósfera del texto
- ✓ Extraigo conclusiones de mis inferencias.
- ✓ Comparo esa información con otras fuentes.
- ✓ Establezco y emito mis propios puntos de vista

Si responde afirmativamente a todos los incisos puede pasar al tercer nivel y se considera un lector de alto o muy alto nivel de comprensión.

Si responde negativamente a alguno de los incisos necesita de la orientación del profesor para transitar por este nivel y pasar al tercero. Se considera un lector de nivel medio.

Si responde negativamente a casi todos los incisos debe volver al nivel anterior y rectificar los pasos por este, pues es evidente que algo no quedó claro. Necesita de la orientación del profesor para transitar por este nivel y pasar al tercero. Se considera un lector de bajo nivel.

Si responde negativamente a todos los incisos es considerado un lector de muy bajo nivel. Se le recomienda regresar al nivel anterior y rectificar los pasos por este, necesita consolidar los conocimientos del primer nivel, especialmente las operaciones del reconocimiento de los significados implícitos, el reconocimiento de las estructuras textuales y el resumen. Necesita de la orientación y ayuda del profesor para transitar por este nivel.

Ello nos ayudó a seleccionar los indicadores de esta dimensión para nuestro instrumento.

Tabla 24: Indicadores de la dimensión C,-

<u>NIVEL DE INTERPRETACIÓN</u>	
DIMENSIONES	INDICADORES
C,- <u>NIVEL DE INTERPRETACIÓN</u>	a.-Inferir información implícita
	b.-Valorar la información
	c.-Emitir juicios y criterios

a.-Inferir información implícita

Inferir requiere comprender las intenciones, analizar los aspectos contextuales, socioculturales que influyen en la visión del escritor y que yacen de forma oculta en el subtexto. (DÁngelo, E. 1998)

Según Álvaro Mina Paz, (2006) **“Los alumnos que inician estudios superiores, en general, evaden los textos filosóficos, científicos y los de profundidad cultural,**

por la infundada creencia de que los escritos filosóficos son aburridos; los científicos, pesados, y los de profundidad cultural, poco prácticos. De todos modos, en realidad no logran develar su saber y, mucho menos, interpretar sus hipótesis. Ignoran que los instrumentos más importantes en los procesos del aprendizaje universitario, son: la deducción, la inducción, el análisis y la síntesis y que dichas operaciones intelectuales sólo son posibles potencializando las habilidades de lecto-escritura.”(P.2)

Para lograrlo el profesor debe dirigir primeramente la atención del alumno hacia:

- **La inferencia de información implícita** (donde las operaciones de deducción, la inducción, el análisis y la síntesis desempeñan un rol básico.
 - Captar las relaciones implícitas
 - Captar significados ocultos
 - Captar el tono, la atmósfera (Manzano, m. 2001)

“El tono es uno de los aspectos más difíciles de atrapar del texto...se puede entender los hechos sin haber comprendido el tono. El profesor debe estar seguro de que el alumno se ha familiarizado con este (si expresa ironía, ira, si trata de persuadir etc.)” (Flavell, R., 1986, p. 24) Esta operación está presente en la traducción, se recurre a ella pues esta permite conocer cuán afectivamente involucrado puede estar el autor con el tema que trata y tener conciencia de este hecho posibilita el paso hacia la siguiente operación que es *extraer conclusiones y generalizaciones*

Se han seleccionado para este indicador los siguientes ítems:

Tabla 25: Ítems Ca

40.	Capto información implícita
41.	Infiero el tono, la atmósfera del texto
42.	reconozco lo que el escritor intenta transmitir

Dice Zuleta, (1985): "**Leer, interpretar es trabajar; es someter el texto, un libro, párrafo por párrafo a una interpretación en el sentido fuerte y no propiamente examinar cuál es la intención del autor, para acomodarnos a su ideología.** Cuando

enfrentamos un texto efectivamente tenemos un código, el del texto, pero no tenemos un código común. Al iniciar no podemos identificar un código propio del texto. Las palabras tienen, sin duda, un sentido, pero en un libro cada palabra se define por las relaciones con las demás, es decir, el contexto". (En Aprender a pensar el texto como instrumento de conocimiento, p.3)

b.-Valorar la información

Valorar requiere del análisis y la comparación, del conocimiento previo del tema, de saber diferenciar entre hecho y opinión y llegar a conclusiones propias. (Manzano, M. 2001)

El docente que realmente desee que el estudiante construya su propio conocimiento debe persuadir al estudiante para **"que asuma el texto no como simple documento de información, sino como instrumento de conocimiento, de tal manera que aprenda a descubrir lo mejor de la vida y abrir la mente al conocimiento y, sobre todo, abrir los ojos a la cultura de la humanidad"**. (Álvaro Mina Paz, 2006, p. 3)

De ahí que se seleccionen las siguientes operaciones durante la valoración:

- La valoración de la información
- Contrastar la lectura con otras fuentes y criterios
- Distinguir entre hecho y opinión

Para que el estudiante realice esta acción u operaciones el profesor debe tener en cuenta proporcionarle otras fuentes de información donde se aborde el tema, propiciar el debate. Todas van dirigidas a que el alumno tome lugar, asuma una aptitud ante el texto, posea suficientes fundamentos para refutar o aceptar los puntos de vistas del escritor, propicia que el estudiante elabore juicios y los emita, exprese, fundamente, persuada.

Tabla 26: Items Cb

43.	Reconozco cuando el emisor se basa en sus propios juicios
44.	Reconozco cuando el autor se basa en hechos

45.	Valoro mis conocimientos sobre el tema durante la lectura
46.	Extraigo conclusiones de mis inferencias.
47.	Comparo esa información con otras fuentes.
48.	Determino cuando el autor aporta nuevos elementos sobre lo que sé del tema
49.	Reconozco cuando el autor ofrece una fundamentación convincente.

c.-Emitir juicios y criterios

Exige materializar la valoración desde matices personales, argumentados, fundamentados.

“El gran propósito, es entregar herramientas para que el joven estudiante ingrese al mundo del texto y pueda salir de él sin lastimarse; es decir, sin imposición, pero, eso sí, descubriendo sus hipótesis, descubriendo el edificio conceptual que subyace al interior del texto y que lo determina. El objetivo general, enseñar a pensar el texto como instrumento del conocimiento. Por lo tanto, es preciso comprender que él se construye a partir de macroproposiciones; unas, denominadas argumentales, que tienen la tarea de explicar y sustentar las tesis; otras, que por su [naturaleza](#) de causalidad, concluyen y se desprenden de las proposiciones mayores; y otras, que simple y llanamente definen términos o conceptos.” (Álvaro Mina Paz, 2006, p. 3)

Por ello se establecen las siguientes operaciones:

- La interpretación de la información
- Establecer puntos de vistas propios
- Emitir juicios personales

Para realizar todo el sistema de acciones y operaciones que le permitirán interpretar el texto el estudiante recurrirá a acciones u operaciones realizadas en el nivel anterior. Sin el paso por la etapa de decodificación y codificación el alumno no será capaz

de alcanzar este nivel. Aun en las primeras operaciones el alumno interactuará con el texto.

Ya aquí el alumno emite sus propios criterios en los que intervienen **“respuestas de tipo psicológica, ética, estética y emocional”** (D’Angelo, E., 1998, p.5)

Como consecuencia se redactan a continuación los ítems que responden a estos indicadores.

Tabla 27: Ítems Cc

51.	Establezco y emito mis propios puntos de vista
52.	Emito mis puntos de vistas y los argumento
53.	Extraigo conclusiones de mis inferencias.

Esta fase es una de las más importantes y ricas del proceso, a partir de ella el alumno paulatinamente deja a un lado la posición de receptor y se convierte en emisor. Aquí comienza su diálogo con el texto, aunque el canal de comunicación con el emisor no sea recíproca, ahora el canal es otro y él se ha convertido en emisor. El canal puede ser el lenguaje oral o escrito y los receptores sus compañeros y el profesor.

El profesor debe propiciar la discusión a través del modelo de estructura completa, **“donde cada miembro tiene las mismas posibilidades de intercambiar con cualquiera de los miembros del grupo”**. (Bermúdez Zaguera, R. 1989, p.7) Debe concluir este nivel con la redacción de una valoración crítica, la cual debe tener las características de los incisos 3. y 4. de la síntesis para su construcción (p. 59) No obstante los incisos 1. y 2. están presentes y son válidos para la construcción, de ahí que se reitere la presencia de las macrorreglas de van Dijk.

“El maestro universitario, cualquiera que sea su disciplina: académica, científica o tecnológica, debe mostrarse dispuesto a acompañar a los estudiantes en los procesos de formación de la competencia lectora y escritural. Él debe asumir el compromiso de enseñar a pensar el texto como instrumento de conocimiento, debe motivar a la producción de escritos. En tal sentido, debe ser un indagador permanente, un investigador, un provocador de interrogantes, un analista y, sobre todo, un profesional

ético, comprometido en la construcción de una nueva sociedad.” (Álvaro Mina Paz, 2006, p. 4)

La retroalimentación del proceso se realizará por parte del alumno y del profesor como en el nivel anterior. El alumno se preguntará:

- a) ¿Logré captar toda la información?
- b) ¿Quiso el emisor realmente expresar...?
- c) ¿Reconozco cuando el emisor se basa en sus propios juicios?
- d) ¿Soy capaz de entender lo que quiere expresar realmente?
- e) ¿Soy capaz de codificar la información a mi lenguaje?
- f) ¿Reconozco cuando el autor se basa en hechos?
- g) ¿El autor coincide con lo que sé sobre el tema?
- h) ¿El autor aporta nuevos elementos sobre lo que sé del tema?
- i) ¿Creo que tiene razón, coincido con sus puntos de vistas?
- j) ¿No me satisface totalmente los argumentos que suministra?
- k) ¿Pienso que está equivocado en algo?
- l) ¿Tengo una opinión sobre el tema?
- m) ¿Puedo emitir mis puntos de vistas y argumentarlos?
- n) ¿Estoy convencido de mis criterios? (Manzano, m.2001, p.)

“Sólo aprendiendo a leer, aprendemos a interpretar, y es ésta sin duda, la forma más elevada de creatividad para la construcción de un nuevo pensamiento.” (Álvaro Mina Paz, 2006, p. 4)

2.2.2.3.4.- Dimensión: D- nivel de extrapolación

Dimensión: D- NIVEL DE EXTRAPOLACIÓN: Cuando el receptor aprovecha el contenido del texto, lo usa, lo aplica en otros contextos y reacciona ante lo leído y modifica su conducta, trata de resolver problemas, asume una actitud independiente y creadora que permite la desembocadura del texto en otros textos, otros códigos, otros signos, lo que hace al texto intertextual. Cuando utiliza la información en el contexto de la vida personal o profesional, cuando le encuentra la utilidad práctica para que tome sentido y se integre a su cuerpo de conocimiento. Con la aplicación a otros contextos y el

conocimiento conciente adquirido se comienza a develar los objetos o fenómenos de la vida con una nueva visión, nos permite encontrar los nexos y relaciones, o regularidades, encontrar las contradicciones. el nivel de aplicación de los conocimientos (adquiridos a través de la información escrita) permite el desarrollo del pensamiento a niveles creativos e independientes lo que conlleva a que el sujeto transforme el medio. (Manzano, M. 2001)

“Ha de manifestarse también la comprensión en la correcta aplicación práctica.” (Romeu, A. 1996, 24) Para llegar a este nivel el estudiante procesó la información del texto, esta pasó por su censura. Es el momento adecuado de incorporar el contenido a su universo cultural, utilizarlo de forma creativa, que pase a formar parte de su cuerpo de conocimiento sobre el tema.

En esta etapa se pretende que el alumno sea capaz de aplicar la información y resolver problemas relacionados con el tema y vinculados a la realidad. El alumno deja de interactuar con el texto y actúa con la realidad.

La solución de problemas es un proceso en el cual tiene lugar una serie de momentos que, en su expresión más simple comprende:

- **“Análisis del problema**
- **Ejecución acción**
- **Control valorativo”** (Labarrere, A. 1996, p.12)

El análisis del problema incluye la obtención de información sobre este, la determinación de las relaciones fundamentales, nexos y propiedades del problema no dadas directamente, así como las vías de solución.

La ejecución comprende la transformación del problema (práctica o mental) y la obtención de una respuesta.

El control valorativo incluye la determinación del curso correcto de la solución y la adecuación de la respuesta, así como la formación de un criterio sobre la solución y el grado de efectividad alcanzado.

Por lo que durante este proceso se debe tener en cuenta:

- ✓ La extensión de la información a otros contextos
Uso y aplicación de esa información
- ✓ Al análisis de situaciones problemáticas similares en la realidad.
A la comparación de estas situaciones
A la conclusión que se derive de esta comparación
Formulación del problema y determinación del objetivo
- ✓ A las sugerencias de solución posibles
Aplicación y argumentación de esas soluciones
- ✓ A los resultados
Transformación de la situación o problema práctico o mental
Control y valoración de los resultados

Por todo lo anteriormente analizado para la dimensión: extrapolación se seleccionaron los siguientes indicadores:

Tabla 28: Indicadores de la dimensión D.-

NIVEL DE EXTRAPOLACIÓN

DIMENSIONES	INDICADORES
D.- <u>NIVEL DE</u> <u>EXTRAPOLACIÓN</u>	a.-Extender la información
	b.-Analizar situaciones similares
	c.-Resolver problemas

a: -Extender la información

Utilizar la información en contexto de la vida personal o profesional, encontrarle la utilidad práctica para que tome sentido y se integre a su cuerpo de conocimiento: **"El estudiante universitario debe aprender a leer no sólo los textos, sino también la realidad del país, de la región, para luego presentar formulas de solución a los problemas, cualquiera que estos sean. Recordemos que no leer es aprender a**

perderse lo mejor de la vida, es también aprender a desconocer las leyes del universo y de la vida, es cerrar la mente al conocimiento. No leer es aprender a ignorar todo lo que está escrito. En cambio, leer es abrir los ojos a la cultura de la humanidad". (Álvaro Mina Paz, 2006, p. 5)

Se determina la siguiente acción y operaciones a desarrollar:

- ✓ La extensión de la información a otros contextos
- Uso de la información
- Aplicación de esa información

El uso y la aplicación de la información se refieren a las posibilidades de utilizar la información en el contexto de la carrera del estudiante durante la realización de un trabajo de curso, ponencia, tesis, en la solución de un problema físico o matemático en la realización de un examen, en el momento oportuno que la realidad le permita utilizar esa información como instrumento teórico o práctico para demostrar conocimientos sobre el tema. El uso se refiere al poder utilizar el conocimiento aprendido y la aplicación a la aprehensión y utilización ya de forma creativa como cuerpo de conocimiento personal del sujeto. El profesor debe suministrarle esta posibilidad a través de la enseñanza de la lectura y llevarla fuera de la clase en la práctica laboral o en convenio con los profesores del colectivo pedagógico para darle salida a la disciplina como eje transversal.

Los profesores, colectivos de asignatura, pedagógicos y de carrera tienen la tarea de la formación de los estudiantes y le corresponde acompañar al estudiante y facilitarle las herramientas **"en esta dura tarea de alfabetizar en la competencia lectora y promocionar la escritura como máxima manifestación de la inteligencia humana ... El docente debe persuadir al estudiante de las disciplinas con componente científico, social, económico, político, administrativo para que asuma el texto no como simple documento de información, sino como instrumento de conocimiento, de tal manera que aprenda a descubrir lo mejor de la vida y abrir la mente al conocimiento y, sobre todo, abrir los ojos a la cultura de la humanidad."** (Álvaro Mina Paz, 2006, p. 2)

La gran empresa, es entregar las herramientas para que el alumno se integre al mundo de la lectura y como diría Mina A. hacerlo "sin imposición, pero, eso sí, descubriendo sus hipótesis, descubriendo el edificio conceptual que subyace al interior del texto y que lo determina. El objetivo general, enseñar a pensar el texto como instrumento del conocimiento. Por lo tanto, es preciso comprender que él se construye a partir de macroproposiciones; unas, denominadas argumentales, que tienen la tarea de explicar y sustentar las tesis; otras, que por su naturaleza de causalidad, concluyen y se desprenden de las proposiciones mayores; y otras, que simple y llanamente definen términos o conceptos." (Álvaro Mina Paz, 2006, p.2)

Por lo que se seleccionaron los siguientes ítems para el cuestionario en correspondencia con las exigencias de este indicador.

Tabla 29: Ítems Da

53.	Integro información del texto a mis conocimientos previos sobre el tema.
54.	Aplico la información leída a otros contextos de la vida.
55.	Identifico las regularidades entre la información contenida en el texto y lo que conozco del tema.

b. -Analizar situaciones similares

Con la aplicación a otros contextos y el conocimiento conciente adquirido se comienza a develar los objetos o fenómenos de la vida con una nueva visión, nos permite encontrar los nexos y relaciones, o regularidades, encontrar las contradicciones. (Manzano, M. 2001)

"El último escalón según Miguel De Zubiría es la lectura metasemántica, ella permite comparar, establecer analogías y hacer correspondencias con otros sistemas. El objetivo es realizar una lectura externa. Su finalidad es contrastar, ir más allá de las circunstancias socioculturales en que está expresado el texto y someterlo a la crítica." (Álvaro Mina Paz, 2006, p.2)

Se divide esta indicador en las siguientes operaciones:

- ✓ Al análisis de situaciones problemáticas similares en la realidad.

A la comparación de estas situaciones

A la conclusión que se derive de esta comparación

Formulación del problema y determinación del objetivo

Con respecto a esta última operación recordemos lo que dice Zuleta sobre la lectura, "cada libro tiene su enigma y sólo lo descifra el buen lector; por eso hay que leer a la **luz** de un problema, hay que trabajar e investigar; por tal razón toda lectura es una búsqueda para aclarar un interrogante que nos debe interesar." (En Aprender a pensar el **texto** como instrumento de conocimiento, p.3)

Y es a partir de este planteamiento que comenzamos a pensar con matices creativos, de innovación, donde todo nuestro ser singular, particular y general se involucra y moviliza hacia la transformación del entorno: "Abordar el texto como instrumento del conocimiento es hacer de la lectura y la escritura una actividad esencial en **función** de construir conceptualizaciones sobre la naturaleza, la sociedad y sobre los proyectos de vida. Para pensar bien, hay que leer y escribir bien; es decir, para construir simbólicamente el mundo, reconstruir la cultura, expresar **emociones** y sentimientos, debemos usar la lectura y la escritura como actividades que confronten nuestro mundo cultural y social; o como herramientas para conocer sus problemas, o **medios** para expresar **soluciones**." (Álvaro Mina Paz, 2006, p. 4.)

Se escogen los siguientes ítems que responden al indicador *análisis de situaciones similares* para nuestro cuestionario

Tabla 30: Ítems Db

56. Reconozco rasgos comunes de la situación dada con situaciones similares de la realidad.
57. Encuentro nexos y relaciones entre la información leída y otros contextos.
58. Determino el futuro de situaciones similares de la realidad de no dársele solución inmediata.
59. Formulo problemas.

c: **-Resolver problemas**

El nivel de aplicación de los conocimientos (adquiridos a través de la información escrita) permite el desarrollo del pensamiento a niveles creativos e independientes lo que conlleva a que el sujeto transforme el medio. (Manzano, M. 2001)

La siguiente frase nos recuerda la esencia de las operaciones escogidas para esta acción: **"Leer y escribir es utilizar el diálogo con el otro o con otros en la solución de problemas, de modo que sea a través de la argumentación como se logran acuerdos, y son las hipótesis y las sugerencias las alternativas de solución. De cualquier forma, la competencia racional y argumental es el fundamento para alcanzar el conocimiento; premisa esencial para la superación de los problemas."** (Álvaro Mina Paz, 2006, p. 4.)

- ✓ A las sugerencias de solución posibles
Aplicación y argumentación de esas soluciones
- ✓ A los resultados
Transformación de la situación o problema práctico o mental
Control y valoración de los resultados

De ahí que se seleccionen los ítems que aparecen a continuación:

Tabla 31: Ítems Dc

60.	Doy sugerencias de solución a problemas similares de la realidad.
61.	Reconozco cuando existen condiciones objetivas para transformar la realidad a través de la solución que propongo.
62.	Doy posibles sugerencias de solución a un problema.
63.	Argumento las soluciones.
64.	Actúo sobre la realidad y la transformo.
65.	Doy soluciones que son efectivas.
66.	Obtengo resultados satisfactorios

La solución de problemas es un proceso en el cual tiene lugar una serie de momentos que, en su expresión más simple comprende:

- **“Análisis del problema**
- **Ejecución acción**
- **Control valorativo”** (Labarrere, A. 1996, 12)

El análisis del problema incluye la obtención de información sobre este, la determinación de las relaciones fundamentales, nexos y propiedades del problema no dadas directamente, así como la vía de solución.

La ejecución comprende la transformación del problema (práctica o mental) y la obtención de una respuesta.

Las demás acciones y operaciones se desarrollarán durante el proceso con situaciones que les proporcione el maestro, valorarán esas situaciones, la analizarán, compararán y sacarán sus propias conclusiones. También es posible que el profesor provoque que el estudiante llegue a reconocerlas por sí mismos. Partiendo de esas situaciones el estudiante formulará el problema al cual debe dar solución, mediante estrategias o vías de solución que este se trace, al final realizará una valoración de los resultados obtenidos que le permitirá evaluar los procesos realizados y viceversa.

El alumno y profesor se retroalimentarán con los resultados de la escala valorativa y los niveles de dominio los cuales valorarán en dependencia de las respuestas que den a las interrogantes para este nivel:

- a) **¿Sé qué dice el texto?**
- b) **¿Puedo opinar sobre él?**
- c) **¿Soy capaz de utilizar la información del texto para demostrar mis conocimientos sobre el tema?**
- d) **¿Soy capaz de aplicar esa información en diferentes esferas de la vida?**
- e) **¿Soy capaz de encontrar en la realidad situaciones parecidas?**
- f) **¿Soy capaz de encontrar rasgos comunes de la situación dada con situaciones de la realidad?**

g) ¿Soy capaz de determinar el futuro de esa realidad de no dársele solución inmediata?

h) ¿Sé formular el problema?

i) ¿Soy capaz de dar posibles sugerencias de solución al problema?

j) ¿Soy capaz de argumentar la solución?

k) ¿Me siento capaz de actuar sobre la realidad y transformarla?

l) ¿Existen condiciones objetivas para transformar la realidad a través de la solución?

m) ¿Existen condiciones objetivas para transformar la situación?

n) ¿Las soluciones que doy son efectivas?

o) ¿Los resultados son satisfactorios? (Manzano, M.,2001)

Durante el tercer nivel en la propuesta, entonces tuvimos en cuenta:

6. Saber extrapolar

- ✓ Uso la información en otros contextos
- ✓ Reconozco situaciones similares de la realidad
- ✓ Doy sugerencias de solución
- ✓ Resuelvo la situación

Si responde afirmativamente a todos los incisos puede considerarse un lector de alto o muy alto nivel de comprensión que puede enfrentar la lectura en inglés de forma independiente. Es considerado un lector crítico, creativo y transformador.

Si responde negativamente a alguno de los incisos necesita de la orientación del profesor para transitar por este nivel. Se clasifica como un lector de nivel medio que debe elevar sus conocimientos y desarrollar sus estrategias para considerarse un lector independiente, crítico, creativo y transformador.

Si responde negativamente a casi todos los incisos debe volver al nivel anterior y rectificar los pasos por este, pues es evidente que algo no quedó claro. Se considera un lector de bajo nivel. Necesita de la orientación del profesor para transitar por este nivel y llegar a ser un lector independiente, crítico, creativo y transformador.

Si responde negativamente a todos los incisos es considerado un lector de muy bajo nivel. Se le recomienda regresar al nivel anterior y rectificar los pasos por este, necesita consolidar los conocimientos, especialmente las operaciones del reconocimiento del tono y la atmósfera del texto, así como su valoración y opinión sobre este. Necesita de la orientación y ayuda del profesor para transitar por este nivel y convertirse en un lector independiente, crítico, creativo y transformador.

Este cuestionario aunque está dirigido para evaluar las estrategias de lectura en idioma inglés puede muy bien servir de instrumento para medir las estrategias de lectura en general, ya que los procesos mentales que se realizan son universales y aplicables a diferentes situaciones, esa es una de las cualidades del pensamiento- la flexibilidad. Se recomienda realizar un trabajo pedagógico de año y carrera que permita al alumno realizar trabajos independientes donde emita sus interpretaciones sobre un tema determinado asignado con antelación y extrapole esa información a situaciones problemáticas de la realidad, dé soluciones y sugiera vías para solucionarlas. El alumno discutirá trabajos de cursos y de diploma en años superiores de su carrera, lo que necesita entrenar su pensamiento y utilizar la información no para reproducirla sino para aprender a pensar, a actuar, a transformar, ser un profesional competente y pertinente.

Estas dimensiones e indicadores no tienen que estar presente en todo el proceso, ello depende del objetivo de la lectura y la demanda de la tarea. En caso de tener estudiantes lectores con destrezas en alguna de ellas, pues se pasan a desarrollar aquellas otras en las que se sientan más débiles, o se les asignan tareas que contengan varias de ellas hasta lograr el objetivo deseado, que está dirigido al desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Este cuestionario tiene como finalidad valorar los esquemas conceptuales y procedimentales en los estudiantes que deben leer fuentes publicadas en inglés de forma independiente, crítica y creativa. Es por tal motivo que se aconseja que el alumno tenga conciencia del nivel de dominio del uso de las estrategias que utiliza en el procesamiento de la información que no son más que herramientas para interactuar con el conocimiento de la naturaleza, la sociedad y la vida en general.

Como ya se ha hecho referencia, estos niveles están estrechamente relacionados, se repiten operaciones de uno en otro, así como la repetición de procesos psíquicos lógicos y formas lógicas del pensamiento, por lo que no pueden verse por separado. No obstante, en la exposición de esta propuesta para una mejor comprensión del trabajo a realizar durante la lectura de estudio de un texto es necesario separarlas. En cada acción explicada en este acápite se hace mención a operaciones específicas que juegan un papel esencial, alguna de ellas se repiten en otros niveles pero con una mayor profundidad y abstracción y con objetivos que varían en dependencia de lo que persigue cada indicador, por lo que se reitera la necesidad de graduar las actividades según los niveles de comprensión asumidos para estudiante-lectores dependientes.

Así por ejemplo, la inferencia está presente en varias de las acciones del nivel de traducción con fines diferentes ya para captar el significado de una palabra, oración, idea, el propósito o intención del autor, función comunicativa o estructura textual como objetivo dentro de ese nivel, y vuelve a aparecer en el nivel de interpretación para profundizar en la intención del autor, retoma lo inferido con anterioridad y determina si se quedó algún significado oculto con el objetivo de utilizarlo en la valoración o evaluación crítica que el lector haga del texto.

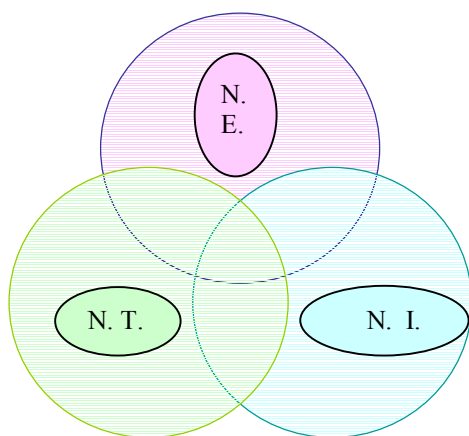
También las macrorreglas de van Dijk mencionadas en la acción de resumir del nivel de traducción están presentes durante todo el proceso, así los procesos psíquicos lógicos de análisis, síntesis, comparación, abstracción, generalización que son la esencia de estas macrorreglas. La explicación de estas en una determinada etapa de los niveles no significa que se limitan a esta parte del proceso, sino, simplemente que son operaciones importantes dentro de ellas.

Se propone trabajar cada texto mediante estos tres niveles, ya que para que se formen los esquemas adecuados es necesario una sistematización adecuada lo cual exige una frecuencia y periodicidad determinada de esas acciones y operaciones, así como, de un grado de flexibilidad y complejidad determinado lo que no significa que deban repetirse todas las operaciones en todos los textos, el profesor determinará durante su instrucción cuáles son necesarias según las características cualitativas y cuantitativas

de la sistematización para el logro de hábitos y habilidades durante la enseñanza de la lectura con fines específicos. (H. Brito, 1988)

Además, el profesor puede utilizar textos complementarios para apoyar el procesamiento de la información del texto seleccionado para la lectura de estudio a través de los niveles de interpretación y extrapolación con diferentes propósitos.

Como se ha reiterado los niveles están interrelacionados, algunas operaciones que exigen un nivel de interpretación o extrapolación pueden estar presentes en el de traducción o viceversa de forma que ellos podrían verse gráficamente de la siguiente forma:



Esquema 7: Niveles de comprensión

Se propone trabajar cada texto a través de los niveles siguiendo los momentos o estrategias escritas. Estas facilitarán lograr el propósito del proceso de comprensión lectora mediante los tres niveles de forma armónica, consecutiva, recurrente, cíclica,

gradada y lógica. Esto permitirá escalar los peldaños que conducen a la lectura eficiente y a la formación de lectores independientes, críticos, creativos y transformadores.

El análisis de la selección de categorías y constructos esenciales en este campo, así como la delimitación de sus dimensiones e indicadores nos posibilitaron la elaboración del instrumento.

2.2.2.4.- Elaboración del instrumento de evaluación de las estrategias de lectura

Anteriormente hemos realizado una descripción de todo el proceso de selección de las dimensiones, indicadores e ítems según los constructos y categorías esenciales encontradas durante la aplicación de los métodos teóricos en el análisis bibliográfico quedando en esencia de la siguiente manera: [\(se puede ver más particularmente en el Anexo VIII: dimensiones\)](#)

Tabla 32: RESUMEN DE LAS ESTRATEGIAS MENCIONADAS

DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
A- CONOCIMIENTO PREVIO	- trazarse un propósito para la lectura	1-3
	-activar los conocimientos previos	4-7
	-tener conciencia de los propios procesos de pensamiento	8-13
B- NIVEL DE TRADUCCIÓN	- Comprender globalmente	14- 17
	-Reconocer significados: explícitos, implícitos y complementarios	18- 20
	- Reconocer la estructura textual	21- 26
	-Organizar, identificar y jerarquizar ideas	27- 5
	-Resumir	36- 39
C- NIVEL DE INTERPRETACIÓN	-Inferir información implícita	40-42
	-Valorar la información	43-49
	-Emitir juicios y criterios	50-52

D- NIVEL DE EXTRAPOLACIÓN	-Extender la información	52-55
	-Analizar situaciones similares	56-59
	-Resolver problemas	60-66

Según Fox (1980), citado por Rodríguez Gómez G. (2002), señala la conveniencia de seguir un proceso que se desarrolla en fases las cuales se tienen muy en cuenta en el cuestionario que nos sirvió de muestra y que mantuvimos en la construcción de este instrumento.

- **Limitación del cuestionario**
- **Estructuración del modelo de respuesta en el mayor grado posible para reducir al mínimo lo que tengan que escribir los sujetos**
- **Redacción del material introductorio de un modo elocuente y sincero.**
- **Arbitrar algún sistema para que los sujetos conozcan, si lo desean los resultados de la investigación (p.185)**

Nuestro cuestionario de evaluación de estrategias de lectura (**ver anexo IX**), tiene la característica de ser un cuestionario extenso de 66 ítems, ya que concebimos el proceso de lectura como un proceso complejo, más amplio que la mera decodificación y codificación de la información. No obstante, su administración no supone de un gran esfuerzo para nuestra muestra. Pues durante su redacción tuvimos en cuenta que los ítems estuvieran de acuerdo con el problema, fueron claros, accesibles y comprensibles para nuestros estudiantes, seguimos los requisitos necesarios para su administración. Los estudiantes pueden conocer y evaluar el uso de sus estrategias, lo que le permite tener consciencia de sus fortalezas y debilidades en la lectura.

Para el protocolo de este Cuestionario, en la parte previa del mismo y como presentación para el alumnado, se explica de forma muy breve y concreta lo que se propone el cuestionario, para poner al estudiantado en situación, por ejemplo:

Durante el proceso de lectura en una lengua extranjera, el ser humano pone en funcionamiento una serie de estrategias de aprendizaje, tales como: estrategias metacognitivas o procedimentales, estrategias cognitivas o conceptuales de varios tipos, así como estrategias de interacción social, que le van a servir para una mejor comprensión de lo que está leyendo. Con este Cuestionario tratamos de que reflexiones sobre lo que te proponemos y nos contestes en qué medida tú lo haces.

Luego se indica:

En los apartados (A – CONOCIMIENTO PREVIO, B – NIVEL DE TRADUCCIÓN, C -- NIVEL DE INTERPRETACIÓN, D -- NIVEL DE EXTRAPOLACIÓN) que se incluyen a continuación están recogidas las diversas estrategias que pueden ser utilizadas en el proceso de comprensión de una lectura. Léelas cuidadosamente y valóralas de 1 a 6, según los siguientes parámetros:

Tabla 33: Escala del cuestionario

Valor	Parámetros
1	No lo hago nunca
2	Lo hago muy pocas veces
3	Lo hago algunas veces
4	Lo hago bastantes veces
5	Lo hago muchas veces
6	Lo hago siempre

Y se le explica: **Elige la puntuación que corresponde a lo que tú haces realmente y no a lo que piensas que deberías hacer o a lo que hacen los demás.**

Por favor no dejes ninguna respuesta en blanco

Este instrumento aporta datos necesarios e importantes en una investigación cualitativa. Esta modalidad permite abordar los problemas desde una óptica exploratoria y este es nuestro caso. Es un cuestionario cuyas preguntas responden al tipo de escala

Likert ya que los estudiantes tienen que escoger dentro de un abanico de seis opciones la que se adecue más a su realidad.

Se tuvieron en cuenta los requerimientos necesarios en la redacción, forma, instrucciones y codificación de las respuestas.

El cuestionario les explica a los sujetos los pasos a tener en cuenta para su autoevaluación. Primeramente el protocolo que ya hemos explicado y seguidamente, se introducen ante cada apartado una oración que orienta la evaluación de los ítems:

Ejemplo:

Cuando leo un texto en idioma inglés:

A.- CONOCIMIENTO PREVIO

Ítems	1	2	3	4	5	6
1. Tengo definido el propósito de mi lectura.						
2. Sé qué voy a leer y para qué voy a leerlo.						
3. Leo con un objetivo determinado.						
4. Pienso que tengo los conocimientos previos necesarios para enfrentar un texto, (conocimientos tanto lingüísticos, del tema, como generales del mundo).						
5.						

B.- NIVEL DE TRADUCCIÓN

Cuando realizo una lectura exploratoria o global:

Ítems	1	2	3	4	5	6
6. Anticipo el contenido del texto por su título.						
7. Determino la información general contenida en el texto al leer el primer párrafo y/o el último.						
8. Determino la información general contenida en el texto al pasar la vista rápidamente por el texto.						
9. Pienso en el mensaje o significado que transmite el título.						
10.						

C.-NIVEL DE INTERPRETACIÓN

Cuando el objetivo es valorar críticamente la información leída:

Ítems	1	2	3	4	5	6
-------	---	---	---	---	---	---

11. Capto información implícita.						
12. Infiero el tono, la atmósfera del texto.						
13. Reconozco lo que el escritor intenta transmitir.						
14. Reconozco cuando el emisor se basa en sus propios juicios.						
15.						

D.- NIVEL DE EXTRAPOLACIÓN

Cuando aplico información leída:

Ítems	1	2	3	4	5	6
16. Integro información del texto a mis conocimientos previos sobre el tema.						
17. Aplico la información leída a otros contextos de la vida.						
18. Identifico los nexos y relaciones entre la información contenida en el texto y lo que conozco del tema.						
19. Reconozco rasgos comunes de la situación dada con situaciones similares de la realidad.						

Tabla 34: Ejemplo de ítems por apartado o dimensión del cuestionario

Nuestro objetivo es validar el cuestionario para que nos sirva de instrumento de autoevaluación de estrategias en el futuro. En toda la fundamentación del cuestionario en el acápite anterior hemos estado haciendo referencia a la importancia del conocimiento de los propios procesos mentales o metacnocimientos por lo que consideramos aportar los elementos necesarios en nuestro instrumento para que el alumnado evalúe cada ítem, por lo que en la casilla declaramos cómo se suman los puntos por ítems y apartados.

PUNTUACIÓN

◆ Pon tu puntuación en la casilla que hay al lado de cada número
◆ Suma la puntuación de cada apartado y divide el total obtenido por el número de frases: obtendrás así tu media personal para cada apartado
◆ Cada apartado corresponde a un grupo de estrategias. Lee el resumen y compara tus medias personales con la clave para saber qué grupo de estrategias sueles utilizar con más frecuencia.

Más adelante en una escala cualitativa que transita desde un uso muy frecuente hasta un uso muy limitado aparecen las claves para la evaluación:

Tabla 35: Clave de valoración de las estrategias utilizadas

Uso muy frecuente	4,5 a 5,0 (lo hago siempre/casi siempre)
Uso frecuente	3,5 a 4,4 (lo hago a menudo)
Uso moderado	2,5 a 3,4 (lo hago a veces)
Uso limitado	1,5 a 2,4 (generalmente no lo hago)
Uso muy limitado	1,0 a 1,4 (no lo hago casi nunca / nunca)

Y se le explica las posibilidades que le concede el conocimiento del uso de las estrategias de lectura cuando se expresa: **Completar esta encuesta te ha permitido descubrir de qué estrategias te sirves para leer. Recuerda que todas las estrategias indicadas son buenas, que unas no son mejores que otras; simplemente no las empleamos todas, ni en la misma proporción, pues cada uno tiene su manera personal de comprender.**

Ten presente también que una buena utilización de las estrategias de comprensión depende de varios factores: edad, personalidad, nivel de conocimientos alcanzados, objetivos y necesidades de aprendizaje, experiencias anteriores, etc. Sin embargo, en la lista hay seguramente estrategias que tú no has utilizado hasta ahora y que te pueden ser de mucha utilidad.

Antes de su aplicación como era un instrumento elaborado por nosotros, para validar el rigor científico de las categorías seleccionadas, primeramente se decidió pasarlo por el criterio de expertos.

Se pasa a la realización del juicio de expertos. Los expertos deben ser un grupo de personas en un número no inferior a 10, que tengan relación con el contenido del cuestionario y que pertenezcan a la propia facultad donde se va a pasar el mismo y a otra/s facultad/es externas a ser posible, se puede incluir algún experto en la realización de cuestionarios, aunque no sean profesores de Lengua Extranjera, aunque estos no deben ser mayoría, por ejemplo uno o dos a lo sumo. (Hidalgo, E. 2006)

3.- Fiabilidad y validez del instrumento de evaluación de las estrategias de Lectura

La validez y la fiabilidad son constantes que deben estar presentes en el proceso de investigación, desde su diseño; y especialmente en los aspectos concernientes a la medición de las variables escogidas en el estudio y expuestas por medio de un instrumento. De ahí la necesidad de tomar las precauciones pertinentes para que éstas queden garantizadas.

Se dice que una prueba es válida en la medida que ésta mida aquello que pretende medir y no otra cosa. En nuestro caso que se miden operaciones que realiza el individuo generalmente de forma inconsciente, pues vamos a evaluar estrategias de aprendizaje, se hace necesario ser cuidadoso y riguroso en nuestro proceso no solo de elaboración y administración, sino también de validación.

“Pérez Juste y García Ramos (1989) exponen que la cualidad por excelencia de una medida es que sea válida, siendo un instrumento de medida válido en tanto en cuanto mida efectivamente aquello que pretende medir. La exigencia de esta característica hace, para Colás y Buendía (1989), compleja la propia elaboración de instrumentos adecuados de medida, determinando que se opte por uno u otro tipo de prueba.” (Olmedo, E. ma., s.a., p.99)

Según las normas establecidas por la American Psychological Association (APA) comúnmente aceptadas en sus sucesivas revisiones (1954, 1966, 1974, 1985) se plantea la validez desde una perspectiva teórica y práctica. Así desde el punto de vista

teórico se puede hablar de validez de constructo y de de contenido; y en el plano práctico de validez de criterio.

La validez de constructo es difícil de comprobar pues se hace necesario acumular una cantidad de evidencias que subyacen en la conceptualización de las variables y que requieren de procedimientos científicos para su corroboración.

La validez de contenido queda aprobada a través del ajuste del instrumento a una serie de especificaciones obtenidas mediante el juicio de expertos, acordando que los ítems son pertinentes, representativos y adecuados para medir las diversas variables.

3.1.- Estudio de validación de contenido

La validez de contenido es el tipo de validez que perseguimos a través de la carta a juicios de expertos. **"La validez de contenido resulta del juicio de expertos que analizan la representatividad de los ítems en relación con las áreas de contenido y la relevancia de los objetivos a medir"**. (Del Rincón, 1995, En Beatriz, 2002, p. 118)

En el epígrafe anterior se describió el instrumento y se argumentó cada constructo utilizado. A continuación presentaremos el análisis de los resultados del mismo.

Primeramente comenzaremos a describir un proceso que lleva años de realización en el cual se ha estado trabajando en investigaciones anteriores y que se hace necesario para demostrar la consistencia y rigor de nuestro instrumento.

Para valorar **la propuesta metodológica**, que sirvieron de bases para la elaboración de las dimensiones, indicadores e ítems del cuestionario, en estudios anteriores durante el curso 2000-2001, se utilizó la valoración de expertos, se pasó a seleccionar profesores con experiencia en la enseñanza de idiomas, específicamente del inglés. Para la selección de los expertos se escogieron una cantidad de 10 profesores con 17 o más años de experiencia en la impartición del *Inglés a Estudiantes no Filólogos*, de

los Institutos Superiores Pedagógicos y las Universidades de las provincias de Ciego de Ávila y de Camagüey, estos profesores no solo tenían experiencias como docentes, sino que también como jefes de la disciplina y categorías de Asistente o Auxiliar. Se les entregó la propuesta metodológica, con el sistema de ejercicios para ser valorada utilizando la siguiente **guía de análisis** o lo que en otro contexto llaman carta de juicio de experto:

En el protocolo se redactó lo siguiente:

Mediante las técnicas aplicadas se detectó que la comprensión lectora en estudiantes no filólogos no se desarrolla con la efectividad que requieren los objetivos de la disciplina. Por lo que se propone trabajar en la impartición de los textos a través de los tres niveles de comprensión: *traducción, interpretación y extrapolación* que esta propuesta metodológica propone.

Y se le pidió valorar la propuesta tendiendo en cuenta determinados indicadores.

Sería de mucha utilidad que basado en la experiencia teórica y práctica sobre la enseñanza del inglés y específicamente de la enseñanza de la lectura realice una valoración crítica sobre la propuesta metodológica atendiendo a:

- **Cumplimiento del objetivo general y los específicos propuestos a través de todo el contenido de la propuesta.**
- **Reflejo de la base científica-pedagógica en el desarrollo de la propuesta.**
- **Utilidad de cada acción y operación incluida en los diferentes niveles, así como de la ejercitación y las técnicas valorativas que apoyan a cada uno de estos.**
- **Novedad científica y utilidad práctica de la propuesta.**
- **Sugerencias.**
- **Algún otro aspecto al que quiera hacer referencia.**

Al finalizar le agradecería diera una evaluación a cada uno de los tres niveles: de traducción, interpretación y extrapolación, atendiendo a la consiguiente escala:

Tabla 36: Escala de valoración de la propuesta

Escala
C1- muy apropiado
C2- bastante apropiado
C3- apropiado
C4- poco apropiado
C5- inapropiado

(Ver Anexo X)

[En el análisis de los resultados en la encuesta a estos 10 profesores expertos,](#) de forma general, opinaron que se le daba cumplimiento al objetivo general de la propuesta, así como a los objetivos específicos de cada acción dentro de los niveles asumidos, opinaron además que las acciones y operaciones diseñadas para cada nivel eran adecuadas, que se mostraba una correcta estructuración metodológica ya que se proporcionaban los elementos necesarios para que los docentes pudieran ponerla en práctica y para que los alumnos desarrollaran las estrategias lectoras seleccionadas de forma consciente, consideraron que la utilidad de cada paso metodológico por los tres niveles era incuestionable, así como el beneficio, para los profesores de la disciplina, de los ejercicios y de las técnicas valorativas que evaluaban los niveles de dominio en cada estudiante, al mismo tiempo que su provecho para el propio estudiante.

Opinaron que la propuesta estaba sustentada y fundamentada por una base científica-metodológica expuesta en las citas y referencias que mostraban su valor teórico.

También consideraron que los ejercicios mostraban el valor práctico de la propuesta, estaban gradados atendiendo a las acciones y operaciones asumidas en ella durante el proceso, que los mismos posibilitaban la realización de trabajos diferenciados con los estudiantes, también permitían que el sujeto jugara un rol esencial en la

autorregulación durante el proceso lo que facilitaba el desarrollo y formación de destrezas en la comprensión lectora, además de proporcionarle al docente vías para el trabajo, sugerencias basadas no solo en la enseñanza, sino también en el aprendizaje.

A través de la propuesta, nos redactaban los profesores evaluadores se pone de manifiesto la interacción maestro-estudiante, se muestra el papel que desempeña el maestro y el estudiante durante la enseñanza-aprendizaje de la lectura. Se refleja cómo puede facilitarse la comprensión si el profesor tiene en cuenta las características de sus estudiantes, si selecciona los materiales adecuados que le ayuden a formar esquemas conceptuales y procedimentales correctos.

Los profesores de forma general opinaron que la propuesta metodológica era novedosa, facilitaba el trabajo a los docentes, estructuraba y gradaba de forma coherente las acciones y operaciones durante el proceso de comprensión, así como el sistema de ejercitación. Además le prestaba al estudiante una atención especial dentro del proceso al permitirle valorar cada invariante funcional conjuntamente con el profesor, lo que le daba la posibilidad de conocer sus limitaciones y por ende enmendarlas y mejorarlas. (Manzano, M., 2001)

Dentro de la evaluación dada al nivel de traducción, de los 10 profesores seleccionados 5 lo evalúan de apropiado, 4 de bastante apropiado y 1 de muy apropiado lo que representa un 90% de aprobación entre apropiado y bastante apropiado. Los resultados se muestran en las siguientes tabla y gráfico comparativo:

Tabla 37: Resultados del juicio de expertos

	C-5	C-4	C-3	C-2	C-1
TRADUCCIÓN	1	4	5	0	0
INTERPRETACIÓN	4	5	1	0	0
EXTRAPOLACIÓN	4	4	2	0	0
Total	9	13	8	0	0

GRÁFICA COMPARATIVA

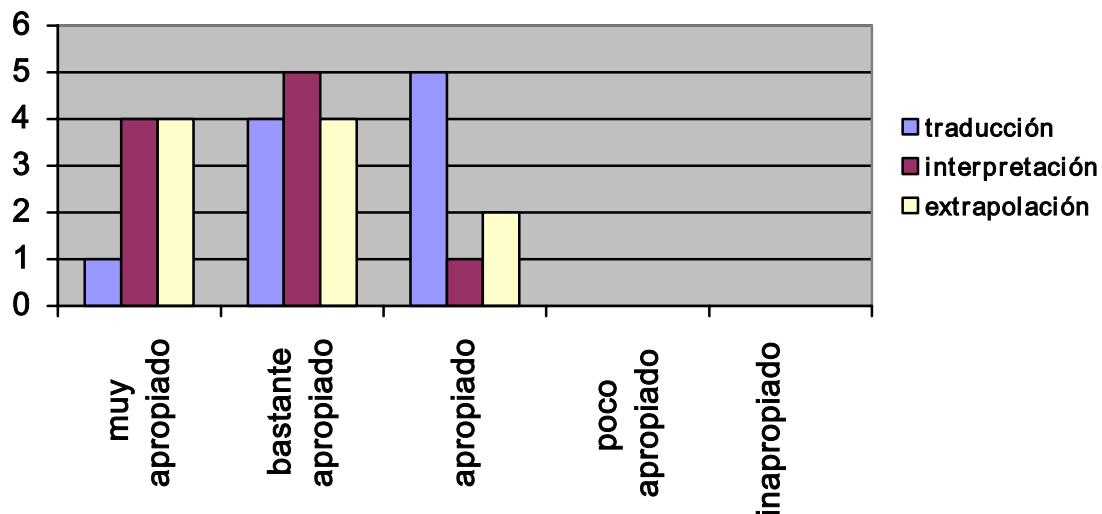


Tabla 38: Gráfico de los resultados del juicio de expertos

El nivel de interpretación, 1 profesor lo evalúa de apropiado, 5 de bastante apropiado y cuatros de muy apropiado lo que representa un 90% de aprobación entre bastante apropiado y muy apropiado.

El nivel de extrapolación fue evaluado por 2 profesores de apropiado, por 4 de bastante apropiado y por 4 de muy apropiado lo que representa un 80% de aprobación entre muy apropiado y bastante apropiado.

Como se ha podido observar los profesores seleccionados valoran en su mayoría de bastante o muy adecuados los niveles de interpretación y extrapolación lo que se interpreta como una necesidad dentro del proceso de comprensión, y como algo novedoso.

Se hace necesario reiterar que esta valoración se realizó durante la defensa de maestría de la doctoranda de esta tesis, pero que nos ha servido de base para redactar los ítems que componen nuestro **Cuestionario de evaluación de las estrategias de lectura**, en nuestro estudio actual y como parte del propio proceso investigativo y puesto

que este instrumento es uno de nuestros aportes práctico se hace necesario llevarlo al criterio de expertos. Para ello primeramente elaboramos una Carta a los jueces expertos para validar el cuestionario y en segundo lugar seleccionamos los profesores expertos.

3.1.1. - Elaboración de la carta a jueces expertos

Con respeto al protocolo para presentar el Cuestionario para la validación de jueces, se acompañó una carta dirigida a los jueces, en los siguientes términos:

Estimados colegas:

En el marco del Departamento de Idiomas, de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Ciego de Ávila, se está realizando una investigación que procura analizar: la influencia del uso de estrategias de lectura y el predominio en los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico del idioma inglés. Para ello, se está realizando un cuestionario para el alumnado a fin de descubrir las estrategias utilizadas por el estudiantado durante la comprensión de la lectura, de manera de que pueda servir al profesorado para un mejor y más fácil desempeño de sus tareas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, usted ha sido, teniendo en cuenta la orientación que le hemos indicado del instrumento, seleccionado por su calificación científica y técnica, sus años de experiencia y los resultados alcanzados en su labor profesional, como experto para validar el cuestionario, para ello, deberá evaluar el mismo según los siguientes aspectos:

- a) **UNIVOCIDAD:** de cada pregunta (ítem), es decir, ¿Se entiende?, ¿Su redacción es clara?
- b) **PERTINENCIA:** ¿Tienen las preguntas relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?.
- c) **IMPORTANCIA:** ¿Qué peso posee la pregunta con relación a la dimensión de referencia? Es decir, ¿qué grado de ajuste tiene con la

dimensión de referencia? Marque en la escala teniendo en cuenta que:
1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Totalmente

- d) **OBSERVACIONES:** Si la pregunta le parece poco comprensible para el alumnado, reformúlela e indique, si lo estima oportuno, otros aspectos que a su criterio mejorarían el cuestionario.

Sin más, agradecemos desde ya su disponibilidad y colaboración.

En segundo lugar se presenta el cuestionario en una planilla con las siguientes características que indiquen lo que le hemos solicitado y le sea a ellos, más fácil responder y a nosotros, recoger los resultados.

En la plantilla se define cada Dimensión:

Por ejemplo:

Dimensión: A.- CONOCIMIENTOS PREVIOS: Toda actividad cognoscitiva presupone partir de lo conocido, de lo actual, activar los conocimientos lingüísticos, generales del mundo, del tema de la lectura y las herramientas mentales propias que poseemos para enfrentar lo desconocido o lo potencial a diferentes niveles de asimilación y de profundidad.

A continuación se indican la frase que da entrada a los diferentes ítems, por ejemplo: Cuando leo un texto en idioma inglés: ... y se debe hacer lo mismo con todas las dimensiones, quedando de la siguiente forma:

Dimensión: A.- CONOCIMIENTOS PREVIOS: Toda actividad cognoscitiva presupone partir de lo conocido, de lo actual, activar los conocimientos lingüísticos, generales del mundo, del tema de la lectura y las herramientas mentales propias que poseemos para enfrentar lo desconocido o lo potencial a diferentes niveles de asimilación y de profundidad.

Cuando leo un texto en idioma inglés:

Ítems	Univocidad	Pertinencia	Importancia	Observaciones
-------	------------	-------------	-------------	---------------

	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	(sugerencias o correcciones)
1. Tengo definido el propósito de mi lectura.									
2. Sé qué voy a leer y para qué voy a leerlo									
3. ...									

Tabla 39: Ejemplo del cuestionario del juicio de expertos

Asimismo se realizó con todos los restantes ítems y dimensiones. (Anexo XI) y pasamos la carta a la valoración de los expertos

La **selección de los profesores expertos** responden a las siguientes características:

- Cantidad de profesores: 10
- Centros universitarios donde imparten: Universidad de Ciego de Ávila
- Facultad a la que pertenecen: Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas
- Departamentos: Idiomas, español y CEE (centro de estudios educacionales)
- Categoría docente: 2 titulares, 4 auxiliares, 4 asistentes
- Categoría Académica y Científica: 3 doctores en Ciencias de la Educación, de ellos 2 masteres, 3 Masteres en Educación Superior. Y los 10 Licenciados en Educación, 6 especialidades Lengua Inglesa y 4 Idioma Español.
- Años de experiencia: Entre 17 y 30 años de experiencia en la Enseñanza de idiomas Inglés Español y Ruso.

Se le aplicó la carta a los jueces para su valoración, al recoger el instrumento dentro de las observaciones realizadas por los profesores se recogen las siguientes sugerencias:

Observaciones o sugerencias realizadas por los expertos encuestados

1. Revisar redacción y ortografía (mayúsculas al comienzo de cada ítem, algunos acentos, la enumeración, entre otros aspectos de redacción).
2. Cambiar algunas palabras que puedan causar dificultades en la comprensión de lo que se requiere conocer en el ítem porque puede estar por encima del nivel de conocimiento del estudiante sobre este tema)

Ejemplo:

Ítem	Sugerencias
Ítem 6	Aclarar en estructuras a las estructuras a las que se refiere el ítem. Ej. Lingüísticas o textuales, etc. Y añadir antes de inglés la palabra idioma .
Ítem 8	Cambiar estrategias de procedimientos por otra frase más asequible a su nivel, Ej. Vías de comprensión o pasos .
Ítem 13	Cambiar la palabra aquí también la palabra procedimiento y utilizar el término o frase escogida en el ítem 8.
Ítem 17	Cambiar la palabra función por mensaje que transmite o significado .
Ítem 22	Aclarar en estructuras a las estructuras a las que se refiere el ítem.
Ítem 23	Cambiar la frase elementos cohesivos por conectores o palabras que expresan relaciones .

Ítem 26	Aclarar en estructuras a las estructuras a las que se refiere el ítem
Ítem 36	Cambiar la palabra irrelevante
Ítem 56	Cambiar la palabra regularidad

Tabla 40: observaciones y sugerencias del juicio de expertos

Después de haber recibido la valoración de los profesores expertos pasamos al arreglo y redacción correcta del cuestionario para evitar durante su aplicación cualquier incompreensión. Para finalmente aplicarse a los grupos de estudiantes de 2do año.

Estos pasos fueron expuestos más detalladamente en epígrafes anteriores, quedando seleccionados las siguientes dimensiones, indicadores e ítems, las cuales se ven reflejada de forma completa en la siguiente tabla:

Tabla 41: Dimensiones, indicadores e ítems del cuestionario

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Conocimiento previo y metacognición	Trazarse un propósito para la lectura.	Tengo definido el propósito de mi lectura.
		Sé qué voy a leer y para qué voy a leerlo
		Leo con un objetivo determinado
	Activar los conocimientos previos.	Pienso que tengo los conocimientos previos necesarios para enfrentar un texto, (conocimientos tanto lingüísticos, del tema, como generales del mundo).
		Creo que domino el vocabulario necesario relacionado con el tema del texto.
		Creo que domino las estructuras lingüísticas elementales del idioma inglés para enfrentar la lectura.

		Creo tener suficientes conocimientos generales para entender información complementaria.
	Tener conciencia de los propios procesos de pensamiento.	Utilizo conscientemente mis propios pasos o procedimientos para procesar la información de un texto.
		Pienso en cómo procesar la información, trazo acciones a seguir.
		Proceso la información sin ayuda.
		Proceso la información siguiendo una secuencia lógica.
		Proceso la información con destreza (independencia, rapidez, calidad).
		Rectifico mis pasos o procedimientos cuando algo no sale bien.
Nivel de traducción	Comprender globalmente.	Anticipo el contenido del texto por su título.
		Determino la información general contenida en el texto al leer el primer párrafo y/o el último.
		Determino la información general contenida en el texto Al pasar la vista rápidamente por el texto.
		Pienso en la función del título

	Reconocer significados: explícitos, implícitos y complementarios.	Reconozco la información explícitamente expresada.
		Infiero la información que intenta transmitir el autor.
		Relaciono e integro ideas.
	Reconocer la estructura textual.	Reconozco las características del texto.
		Reconozco la función comunicativa del texto, su estructura.
		Reconozco los elementos cohesivos del texto
		Reconozco la relación que expresan
		Reconozco la estructura de los párrafos
		Reconozco la estructura del texto.
	Organizar, identificar y jerarquizar ideas. .	Encuentro información relacionada a una idea que está esparcida dentro del texto.
Reconozco la posición de las ideas de un texto tradicional.		
Identifico ideas principales, ideas secundarias y detalles.		
Reconozco cuando una idea está contenida dentro de otra		
Reconozco cuando una idea generaliza o incluye otras ideas		
Identifico un grupo de ideas que están relacionadas con otra más general		
Identifico los detalles de una idea		
Jerarquizo las ideas y las sintetizo.		
Organizo correctamente las ideas en el resumen		

	Resumir.	Suprimo información irrelevante
		Integro ideas fundamentales comunes en una más amplia
		Selecciono solo lo esencial
		Redacto la información sintetizada
Nivel de Interpretación	-Inferir información implícita	Capto información implícita
		Infiero el tono, la atmósfera del texto
		reconozco lo que el escritor intenta transmitir
	-Valorar la información	Reconozco cuando el emisor se basa en sus propios juicios.
		Reconozco cuando el autor se basa en hechos
		Valoro mis conocimientos sobre el tema durante la lectura
		Extraigo conclusiones de mis inferencias.
		Comparo esa información con otras fuentes.
		Determino cuando el autor aporta nuevos elementos sobre lo que sé del tema
		Reconozco cuando el autor ofrece una fundamentación convincente.
	-Emitir juicios y criterios	Establezco y emito mis propios puntos de vista
		Emito mis puntos de vistas y los argumento
		Extraigo conclusiones de mis inferencias.
	-Extender la información	Integro información del texto a mis conocimientos previos sobre el tema
		Aplico la información leída a otros contextos de la vida.

		Identifico las regularidades entre la información contenida en el texto y lo que conozco del tema.
Nivel de Extrapolación	-Analizar situaciones similares	Reconozco rasgos comunes de la situación dada con situaciones similares de la realidad.
		Encuentro nexos y relaciones entre la información leída y otros contextos.
		Determino el futuro de situaciones similares de la realidad de no dársele solución inmediata.
		Formulo problemas
	-Resolver problemas	Doy sugerencias de solución a problemas similares de la realidad.
		Reconozco cuando existen condiciones objetivas para transformar la realidad a través de la solución que propongo. Doy posibles sugerencias de solución a un problema.
		Argumento las soluciones.
		Actuó sobre la realidad y la transformo.
		Doy soluciones que son efectivas. obtengo resultados satisfactorios

Establecidas las dimensiones, indicadores e ítems se pasó a la validación por los profesores miembros del grupo de expertos escogidos.

En el próximo acápite realizaremos la validación de contenido del cuestionario de estrategias de lectura a través de la carta de juicio de experto.

3.1.2.- Resultados de la carta a jueces expertos para validez de contenido.

Hemos realizado la validación de contenido de los apartados del cuestionario de lectura para evaluar el grado de ajuste de cada estrategia general asumida y también hemos aplicado la validez de contenido a cada ítem del instrumento para valorar el grado de ajuste de estos a las dimensiones A, B, C y D.

Hemos seguido los siguientes pasos:

1. Elaboración de dimensiones, indicadores e ítems. (Estos han sido descritos en el acápite anterior)
2. Selección de un grupo de expertos en el aprendizaje de una lengua extranjera. (También ha sido desarrollado todo el proceso de selección y características del grupo de expertos en el capítulo anterior).
3. Elaboración de la Carta de juicio de expertos para la validación de contenido. (En el Capítulo 5 se describe la carta de juicio de expertos)
4. Recogida, procesamiento de datos y análisis de los resultados de la Carta, que desarrollamos a continuación.

Para realizar la validación del cuestionario por los profesores expertos se le proporcionó a cada uno una carta donde se le pedía valoraran los ítems del cuestionario según los siguientes indicadores:

Tabla 42: UNIVOCIDAD:

Número	<u>UNIVOCIDAD</u>
1	Si
2	No

Tabla 43: PERTINENCIA

Número	<u>PERTINENCIA</u>
1	Si
2	No

Tabla 44 : IMPORTANCIA:

Número	<u>IMPORTANCIA</u>
1	Nada
2	Poco
3	Bastante
4	Totalmente

♦ **OBSERVACIONES:** Si la pregunta le parece poco comprensible para el alumnado, reformúlela e indique, si lo estima oportuno, otros aspectos, que a su criterio, mejorarían el cuestionario.

<u>OBSERVACIONES</u>

El análisis de los datos recogidos se analizaron a través del SPSS v.11.

UNIVOCIDAD

Con respecto a este indicador de los 10 profesores expertos encuestados los 10 coincidieron en que existía univocidad en los ítems del cuestionario lo que representa el 100% de los encuestados.

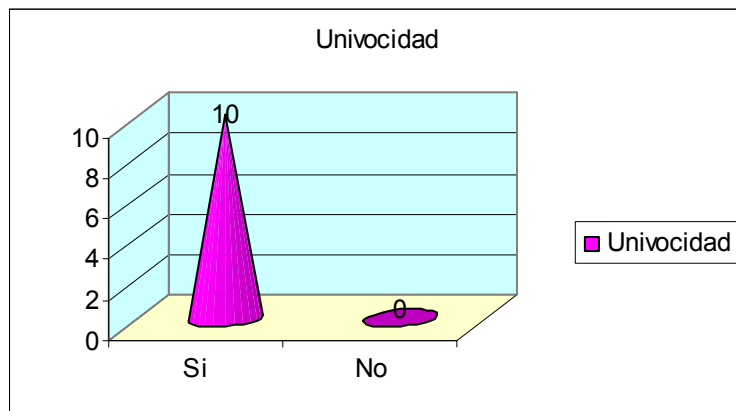


Gráfico 8: Gráfica del juicio de expertos sobre la univocidad del cuestionario

PERTINENCIA:

Con la Pertinencia sucede similar a la Univocidad, los 10 profesores expertos encuestados coincidieron en que existía pertinencia en cada uno de los ítems del cuestionario con respecto al concepto del proceso de lectura que asumimos y los objetivos que nos trazamos para nuestro estudio, lo que representa el 100% de los encuestados.

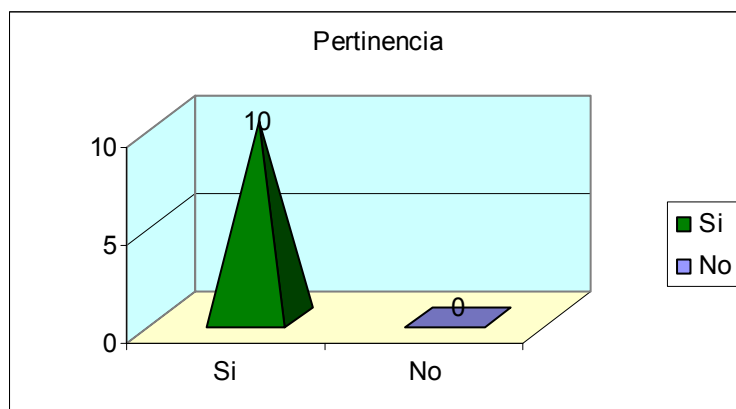
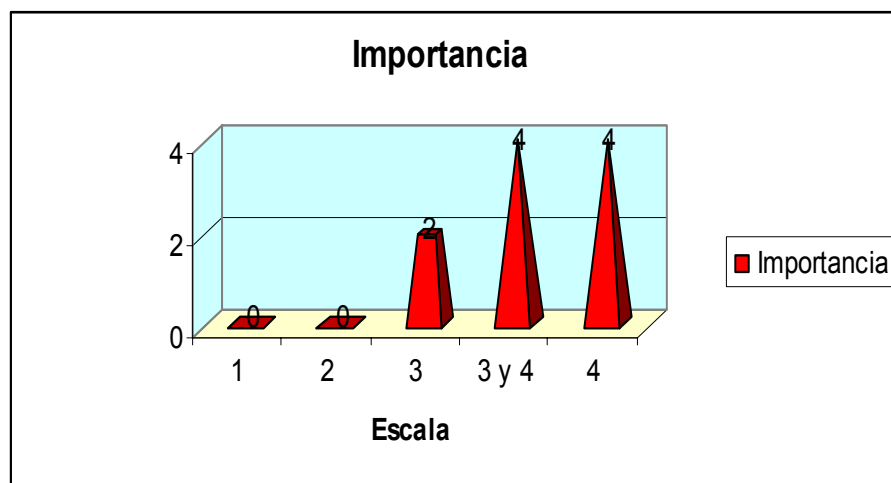


Gráfico 9: Gráfica del juicio de expertos sobre la pertinencia del cuestionario

IMPORTANCIA

Se estableció el criterio utilizado para validar las dimensiones, los indicadores y los ítems. Se tomo como punto de referencia para la eliminación de aquellas variables cuyas medias estuvieran por debajo de 3 y los resultados aparecen a continuación.

Los encuestados debían seleccionar de una escala de 4 opciones: 1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Totalmente aquella que graduara la importancia de cada ítem. De los diez profesores, ninguno graduó de *nada o poco* las preguntas, su evaluación quedó reflejada entre los rangos *bastante y totalmente* lo que representa el 100 % con una opinión favorable hacia nuestro instrumento, no obstante, dentro de estas dos escalas, dos profesores graduaron todos los ítems de 3, o sea, **bastante** importante, cuatro decidieron entre 3 y 4, con medidas de tendencia central de entre 3,0 y 3,9, es decir, estuvieron entre **bastante y totalmente** de acuerdo con su importancia y solo 4 estuvieron **totalmente** de acuerdo con que todos los ítems del cuestionario eran importantes para el estudio.



- Leyenda: 1= Nada;
2= Poco
3= Bastante
3 y 4= Entre Bastante y Totalmente
4=Totalmente

Gráfico 10: Gráfica del juicio de expertos sobre la importancia del cuestionario

Las tablas siguientes representan cada dimensión por indicadores e ítems y corroboran los resultados expuestos en los gráficos anteriores.

Tabla 45: Dimensión del Conocimiento Previo y la Metacognición

Indicadores	No de Sujetos	Ítems Iniciales	Ítems finales
Trazarse un propósito para la lectura.	10	3	3
Activar los conocimientos previos.	10	7	7
Tener conciencia de los propios procesos de pensamiento.	10	3	3

Tabla 46: Dimensión del Nivel de traducción

Indicadores	No de Sujetos	Ítems Iniciales	Ítems finales
Comprender globalmente	10	4	4
Reconocer significados: explícitos, implícitos y complementarios	10	3	3
Reconocer la estructura textual	10	7	7
Organizar, identificar y jerarquizar ideas	10	11	11
Resumir	10	4	4

Tabla 47 : Dimensión del Nivel de interpretación

--	--	--	--

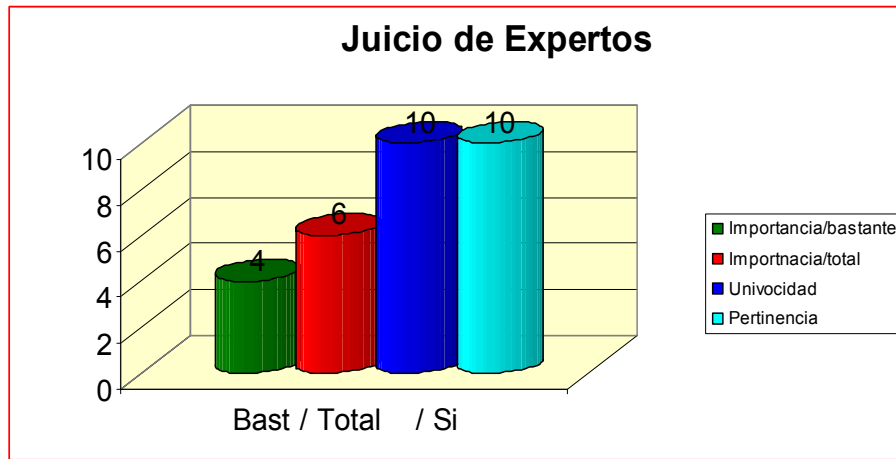
Indicadores	No de Sujetos	Ítems Iniciales	Ítems finales
-Inferir información implícita	10	3	3
-Valorar la información	10	7	7
-Emitir juicios y criterios	10	3	3

Tabla 48: Dimensión del Nivel de extrapolación

Indicadores	No de Sujetos	Ítems Iniciales	Ítems finales
-Extender la información	10	3	3
-Analizar situaciones similares	10	4	4
-Resolver problemas	10	7	7

Al evaluar todos los expertos los ítems entre los rangos 3 y 4, es decir entre bastante y totalmente importante las medias se comportaron entre 3 y 4 lo que no procedimos a cambiar ningún ítem.

De forma general la siguiente gráfica muestra el resultado de cada uno de los indicadores a medir para el criterio de experto:



Gráfica 11: Gráfica de los resultados de la carta de juicio de expertos sobre cada indicador de evaluación del cuestionario

Estos resultados confirman que los expertos concuerdan en que las preguntas contenidas dentro del cuestionario diseñado corresponden al objetivo esencial de nuestro instrumento y de nuestro estudio, lo que permite corroborar su validez de contenido.

3.2.- Análisis factorial como procedimiento para la validez de constructo.

Según García Gil y Rodríguez (1999), el análisis factorial es aconsejable para estudiar la estructura de los cuestionarios de manera que podamos afirmar que determinados ítems se expliquen mejor desde una dimensión que desde otra, incluso sugerir puedan ser eliminados aquellos ítems con escasa consistencia interna en correspondencia con otros de las diferentes dimensiones seleccionadas.

Hemos realizado el análisis factorial teniendo en cuenta:

- **Matriz de correlaciones.** Uno de los requisitos esenciales es la intercorrelación entre las variables del instrumento.
- **La prueba de esfericidad de Bartlett.** Se emplea para probar la hipótesis de que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad.

- **La medida de adecuación muestral KMO.** Este es otro indicador de la relación entre variables, los valores bajos en el índice del KMO indican que la aplicación del análisis factorial no es aconsejable. Keiser elaboró una escala en la que los índices del KMO entre 0,9 y 1 se catalogan como '*maravillosos*', entre 0,80 y 0,90 como '*meritorios*', entre 0,70 y 0,80 como '*medianos*', entre 0,50 y 0,60 como '*bajos*' y entre 0 y 0,50 como '*inaceptables*'. (Beatriz, 200'?)
- **Determinación de las comunalidades:** la comunalidad es la proporción de varianza explicada por los componentes, cuando esta se acerca a cero indica que los componentes no explican la variabilidad de una variable, mientras que un valor de uno indica que la variable queda totalmente explicada por su componente.
- **Método de extracción:** a través de este método se pretende conocer si los ítems de cada apartado se pueden resumir de alguna forma, o sea, si existe algo común entre los mismos, mediante este método se puede agrupar los ítems en componentes que puedan explicar la mayoría de la varianza observada en las respuestas ofrecidas por los encuestados.
- **Método de rotación:** el tipo de rotación que se elija dependerá del grado de correlación entre los componentes. Hemos realizado un análisis factorial varimax para cada uno de los apartados. Este método considera que los factores están relacionados entre sí, con él se reduce el número de factores.

Hemos realizado el análisis factorial mediante el programa SPSS 11, 5, el que nos ha permitido realizar un estudio confirmatorio de cada apartado (dimensiones seleccionadas) primeramente para conocer si se ajustan los ítems a cada uno de ellos y de todo el cuestionario en general para saber si existe consistencia interna entre los ítems del cuestionario.

A continuación le presentamos el análisis factorial de cada uno de las dimensiones escogidas.

3.2.1.- Análisis factorial del cuestionario por apartados

3.2.1.1- Condiciones necesarias para la aplicación del análisis factorial

3.2.1.1.1.- Matriz de correlaciones

Mediante la matriz de correlaciones entre los ítems comprobaremos si las variables son concomitantes, o sea, si los ítems se agrupan en patrones de respuestas que los definen en función del constructo que evaluamos.

La matriz de correlaciones obtenida nos muestra correlaciones entre 0,00 y 0,020, solo algunas otras correlaciones por encima de 0,20 lo que podemos interpretar que existen factores comunes y por consiguiente hay una posibilidad para seguir con el análisis factorial.

Tabla: 49 .- Matriz de correlaciones

Apartados	Determinante
Conocimientos previos y metacognición	.007
Nivel de traducción	1.418E-07
Nivel de interpretación	.000
Nivel de extrapolación	.000

Los determinantes de la matriz son muy bajo, lo que confirma que las correlaciones no son debidas al azar, lo que implica el rechazo de la hipótesis nula, esto nos sugiere continuar con el análisis factorial.

3.2.1.1.1.1.- La prueba de esfericidad de Bartlett

La prueba de esfericidad de Bartlett permite establecer la pertinencia de la realización del análisis factorial al instrumento. La hipótesis nula (H_0) establece que la matriz de correlación se corresponde con la matriz de identidad y que la hipótesis

alternativa (H1) que es la que podemos aceptar, difiere de la matriz de identidad, cuando esto ocurre el determinante de la matriz será diferente a uno. Ello indica que el análisis factorial es pertinente.

En la prueba de esfericidad de Bartlett en la **tabla 20** el valor del grado de significación es de 0, 000 este elemento con el hecho de que los valores del grado de libertad como valores teóricos son menores a los valores de Chi-cuadrado nos permite rechazar la hipótesis nula de que nuestra matriz de correlaciones es una matriz de identidad y nos admite aceptar la hipótesis alternativa lo que significa que existen intercorrelaciones significativas. Esto indica que la matriz de dato es significativa para continuar con el análisis factorial.

Tabla 50: Prueba de esfericidad de Bartlett

	Aparatados	Prueba de esfericidad de Bartlett		
		Chi-cuadrado aproximado	gl	Sig.
A	Conocimientos previos y metacognición	554.031	78	.000
B	Nivel de traducción	1710.896	325	.000
C	Nivel de interpretación	885.690	78	.000
D	Nivel de extrapolación	903.015	91	.000

3.2.1.1.1.2.- La medida de adecuación neutral kMO

De acuerdo con la escala propuesta por Kaiser los valores para un análisis factorial positivo a obtener deben acercarse a 1,00, observando que el resultado de la

medida de adecuación en la **tabla 20** de de cada dimensión o apartado está por encima de 0,800 podemos confirmar que la matriz es adecuada para realizar un análisis factorial, pues este valor confirma correlaciones *meritorias* y maravillosas entre las variables.

Tabla 51 . KMO y prueba de Bartlett

	Aparatados	Medida de adecuación muestral de Kaiser -Meyer-Olkin.	Según la escala de Kaiser
A	Conocimientos previos y metacognición	.800	Meritorios
B	Nivel de traducción	.907	Maravillosos
C	Nivel de interpretación	.883	Meritorios
D	Nivel de extrapolación	.889	Meritorios

Los resultados anteriores nos confirman que existen condiciones para continuar el análisis factorial.

3.2.1.1.1.3.-Determinación de las comunalidades

Las comunalidades como habíamos explicado es la proporción de varianza explicada en los componentes. La variabilidad de las variables se explica cuando los componentes se acercan a uno.

A continuación presentamos las tablas de comunalidades de cada una de las dimensiones o apartados de nuestro cuestionario. De forma general los valores observados en cada una de las tablas se acercan a uno por lo que podemos afirmar que nuestros ítems son explicados por los componentes principales.

Conocimiento previo y metacognición

La columna de *Extracción* de la **tabla 21** recoge las comunalidades de cada variable, los valores que aparecen en la columna se acercan a 1, siendo el *var1* de 0,472 y el *var5* de 0,481 los de menor peso, no obstante a ello, ellas nos indican que los ítems son explicados por sus componentes.

Tabla 52: Método de extracción: Análisis de Componentes principales.
Comunalidades
APARTADO A

	Inicial	Extracción n
VAR1	1.000	.472
VAR2	1.000	.688
VAR3	1.000	.694
VAR4	1.000	.600
VAR5	1.000	.481
VAR6	1.000	.650
VAR7	1.000	.632
VAR8	1.000	.624
VAR9	1.000	.668
VAR1 0	1.000	.518
VAR1 1	1.000	.532
VAR1 2	1.000	.595
VAR1 3	1.000	.647

Nivel de traducción

De manera muy similar se comporta la columna de *Extracción* de la tabla 21 donde se recogen las comunalidades de cada variable del apartado B, los valores que aparecen en la segunda columna se alejan de cero lo que nos indican que los ítems son explicados por sus componentes. En esta tabla de extracción tenemos tres ítems con valores entre 0,443 y 0,498, no obstante continuaremos con el análisis factorial, pues algunos autores asumen un valor de 0,30, mientras otros por encima de 0,40 y 0,50

Tabla 53: Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

**Comunalidades
APARTADO B**

	Inicial	Extracción
VAR1 4	1.000	.564
VAR1 5	1.000	.657
VAR1 6	1.000	.544
VAR1 7	1.000	.673
VAR1 8	1.000	.555
VAR1 9	1.000	.498
VAR2 0	1.000	.455
VAR2 1	1.000	.617
VAR2 2	1.000	.443
VAR2 3	1.000	.536
VAR2 4	1.000	.668
VAR2 5	1.000	.623
VAR2 6	1.000	.659
VAR2 7	1.000	.509
VAR2 8	1.000	.601
VAR2 9	1.000	.567
VAR3 0	1.000	.639
VAR3 1	1.000	.705
VAR3 2	1.000	.691
VAR3 3	1.000	.595
VAR3 4	1.000	.547
VAR3	1.000	.620

5		
VAR3	1.000	.600
6		
VAR3	1.000	.586
7		
VAR3	1.000	.685
8		
VAR3	1.000	.564
9		

Nivel de interpretación

En la columna de *Extracción* del apartado C (tabla 28) se recogen las comunalidades de cada variable, los valores que aparecen en la columna se acercan a 1 lo que nos indican que los ítems son explicados por sus componentes.

Tabla 54: Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Comunalidades APARTADO C

	Inicial	Extracción
VAR4	1.000	.844
0		
VAR4	1.000	.841
1		
VAR4	1.000	.658
2		
VAR4	1.000	.754
3		
VAR4	1.000	.755
4		
VAR4	1.000	.701
5		
VAR4	1.000	.606
6		
VAR4	1.000	.677
7		
VAR4	1.000	.766
8		
VAR4	1.000	.757
9		
VAR5	1.000	.774
0		

VAR5 1	1.000	.850
VAR5 2	1.000	.721

Nivel de extrapolación

De manera muy similar se comporta la columna de *Extracción* de la tabla 28 se recoge las comunalidades de cada variable, los valores que aparecen en la columna se acercan a 1 lo que nos indican que los ítems son explicados por sus componentes.

Tabla 55: Método de extracción: Análisis de Componentes principales.
Comunalidades
APARTADO D

	Inicial	Extracción
VAR5 3	1.000	.814
VAR5 4	1.000	.742
VAR5 5	1.000	.782
VAR5 6	1.000	.735
VAR5 7	1.000	.714
VAR5 8	1.000	.723
VAR5 9	1.000	.699
VAR6 0	1.000	.650
VAR6 1	1.000	.730
VAR6 2	1.000	.736
VAR6 3	1.000	.708
VAR6 4	1.000	.677
VAR6 5	1.000	.770
VAR6 6	1.000	.623

3.2.1.1.1.4.- Método de

El método de averiguar si los ítems de dimensiones seleccionadas pueden resumir lo que común entre ellas, por lo componentes principales, el permite agrupar los ítems explican la varianza total. componente va a ser el que total, el segundo aporta un residual restante y así uno de los factores dimensión del cuestionario.

Para determinar el

extracción

extracción nos permite cada una de las en nuestro cuestionario expresa que existe algo en que el método de los cual haremos escogido, nos en componentes que De este modo el primer mejor explique la varianza máximo de la varianza total sucesivamente con cada obtenidos en cada número de factores que

deben ser extraídos, se parte de la regla de conservar solo aquellos componentes cuyos autovalores son mayores que la unidad, los autovalores indican la cantidad de varianza total explicada por cada componente principal.” (Hidalgo, V., 2005)

Para cada uno de las cuatro dimensiones con la que cuenta nuestro instrumento presentamos a continuación las siguientes tablas:

- Varianza total explicada
- Grafico de sedimentación
- Matriz de componentes.

Conocimientos previos y metacognición

Varianza total explicada

En la tabla de varianza en la primera columna aparecen un total de 13 componentes, **“esto es debido a que al estar las variables expresadas en forma estandarizadas para evitar la influencia indebida de las unidades de medición en la ponderación de los componentes, la varianza es igual a uno”.** (Hidalgo, V., 2005) aparecen entonces a continuación los autovalores de cada componente cuya suma es igual a la cantidad de variables (13).

Podemos observar que son 3 los componentes que están por encima de 1 lo que nos indica que los componentes extraídos serán tres pues son los que indican casi el 60 % del total de la varianza.

El primer componente explica más del tercio de la variabilidad, el 35.113 % de varianza. Estos valores como se puede observar coinciden con la segunda parte de la tabla.

Al contemplar un máximo de 13 componentes en esta tabla nos explica que podemos extraer tantos componentes como variables tengamos que analizar.

**Tabla 56: Varianza total explicada
APARTADO A**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4.565	35.113	35.113	4.565	35.113	35.113
2	1.922	14.783	49.896	1.922	14.783	49.896
3	1.313	10.100	59.996	1.313	10.100	59.996
4	.984	7.569	67.565			
5	.775	5.962	73.527			
6	.630	4.843	78.370			
7	.516	3.967	82.337			
8	.502	3.860	86.197			
9	.444	3.415	89.612			
10	.412	3.170	92.782			
11	.389	2.990	95.772			
12	.331	2.542	98.314			
13	.219	1.686	100.000			

La combinación de las 13 variables en 3 componentes logra explicar lo establecido por Tabachnik y Fidell (1989), **“que expresa que cuando se utiliza análisis de componentes principales, el número de componentes con autovalores mayores de uno suele ser un número comprendido entre el número total de variable dividido entre tres y dividido entre cinco.”**(Hidalgo, V., 2005), además de un porcentaje casi del 60 % (59,996), el mínimo establecido para las ciencias sociales.

Gráfico de sedimentación

El gráfico de sedimentación o también llamada varianza total asociada a cada factor corrobora lo establecido de que solo son mayores que uno los autovalores de las tres primeras variables, por lo que ellas resumirán el resto representando las demás de forma coherente, ellas son los componentes principales que resumen toda la información.

Gráfico de sedimentación

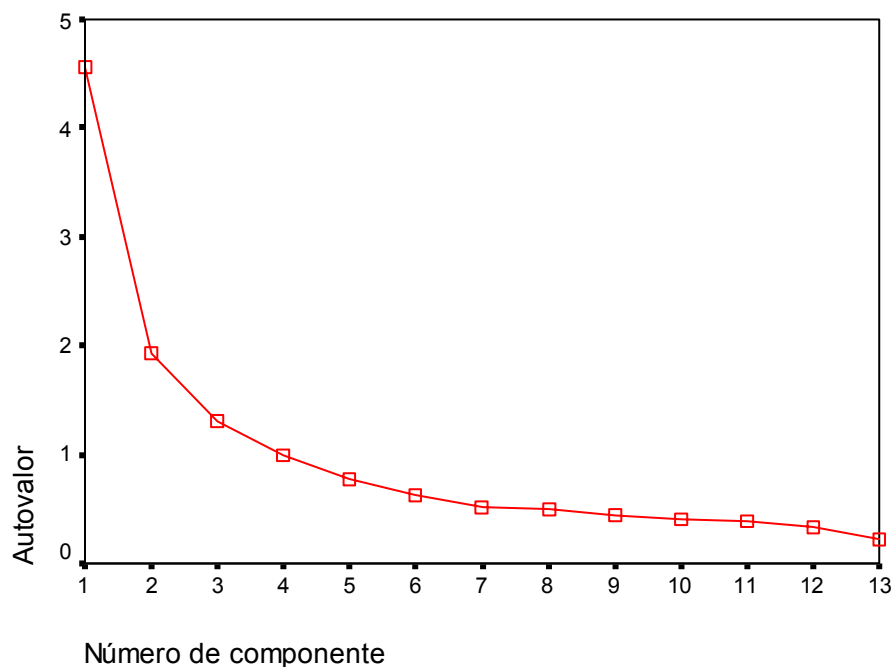


Gráfico 12: Gráfico de sedimentación A

Matriz de componentes

En la matriz de componentes se recogen los pesos factoriales de cada variable en los tres componentes extraídos, donde se recogen la carga o ponderación de cada factor, el cual nos indica el grado de correlación entre variable y componente.

“Como límite razonable se puede adoptar, por pesos factoriales ortogonales 0,3, sin embargo otros autores aluden a pesos superiores a 0,40 e incluso 0,50, para interpretar la relación entre una variable y un factor” (Hidalgo, V., 2005)

En nuestro caso, mostraremos en el análisis de extracción de componentes principales aquellos que obtienen un peso mayor de 0,30.

**Tabla 57: Matriz de componentes
APARTADO A**

	Componente		
	1	2	3
VAR1	.643		
VAR2	.654	.414	
VAR3	.632	.387	-.380
VAR4	.567		-.524
VAR5	.585		-.317
VAR6	.578	-.558	
VAR7	.566	-.544	
VAR8	.535	.555	
VAR9	.654		.454
VAR10	.617	.318	
VAR11	.565	-.317	.335
VAR12	.671	-.380	
VAR13	.376	.453	.548

Como la **tabla 21** nos muestra los ítems de la dimensión del apartado A pueden ser resumidos de alguna forma, lo que demuestra que existe algo común entre los mismos.

Nivel de traducción

Al observar la tabla de los resultados del método de extracción para la dimensión: nivel de traducción o apartado b, podemos detectar cuatro componentes extraídos, ya que son estos cuatro lo que adquieren un valor mayor que uno. Los cuatro componentes explican un 59.233% del total de la varianza, donde solo el primer componente explica el 41,221% de la variabilidad.

Existe en dicha tabla un máximo de 26 componentes lo que se interpreta como la posibilidad de escoger tantos componentes como variables tengamos que analizar.

**Tabla 58: Varianza total explicada
APARTADO B**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	10.717	41.221	41.221	10.717	41.221	41.221	10.082	38.778	38.778
2	2.257	8.679	49.900	2.257	8.679	49.900	2.717	10.449	49.228
3	1.367	5.257	55.156	1.367	5.257	55.156	1.410	5.422	54.650
4	1.060	4.077	59.233	1.060	4.077	59.233	1.192	4.583	59.233
5	.961	3.694	62.927						
6	.945	3.634	66.561						
7	.861	3.313	69.875						
8	.822	3.161	73.036						
9	.718	2.762	75.798						
10	.671	2.581	78.379						
11	.642	2.467	80.846						
12	.596	2.291	83.137						
13	.548	2.109	85.246						
14	.463	1.782	87.028						
15	.442	1.701	88.729						
16	.410	1.575	90.304						
17	.368	1.415	91.719						
18	.332	1.279	92.997						
19	.303	1.164	94.161						
20	.275	1.059	95.220						
21	.253	.973	96.194						
22	.245	.942	97.136						
23	.212	.814	97.949						
24	.191	.735	98.685						
25	.182	.701	99.385						
26	.160	.615	100.000						

Gráfico de sedimentación

En la varianza total asociada a cada valor en el gráfico de sedimentación de la figura para esta dimensión se reflejan los cuatro componentes que explican la mayoría de los ítems.

Gráfico de sedimentación

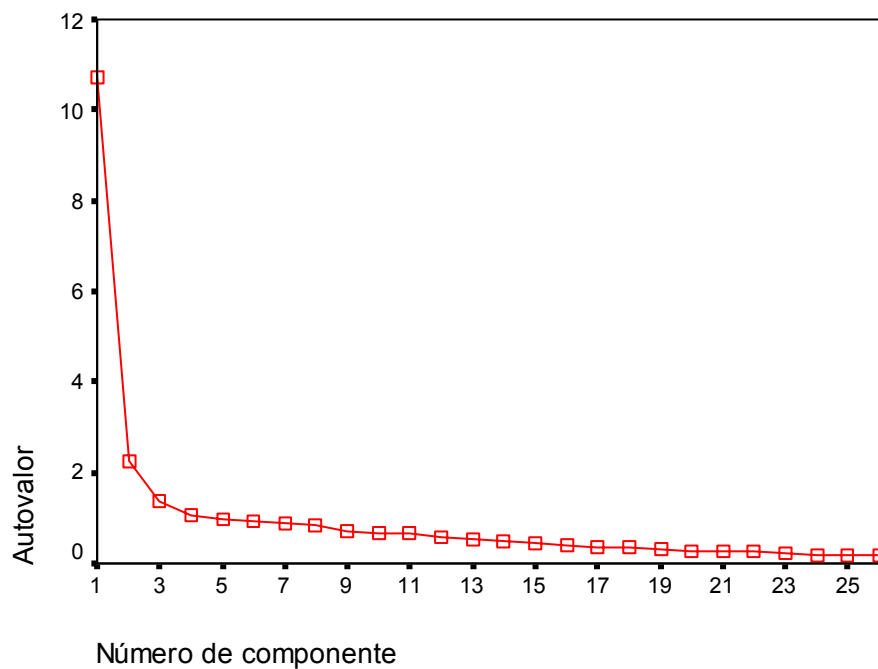


Gráfico 13: Gráfico de sedimentación B

Matriz de componentes

En la siguiente tabla se muestran los pesos factoriales de cada una de las variables en los cuatro componentes extraídos con un peso mayor que 0,30.

La **tabla 21** nos muestra como los ítems de la dimensión del apartado A pueden ser resumidos de alguna forma, lo que demuestra que existe algo común entre los mismos

Tabla 59 : Matriz de componentes APARTADO B

	Componente			
	1	2	3	4
VAR1 4	.543		-.411	.311
VAR1 5	.558			.546

VAR1 6	.646			
VAR1 7	.683		-.391	
VAR1 8	.648			
VAR1 9	.618			
VAR2 0	.599			
VAR2 1	.734			
VAR2 2	.548			
VAR2 3	.698			
VAR2 4	.699	-.327		
VAR2 5	.681		.338	
VAR2 6	.647		.437	
VAR2 7	.653			
VAR2 8	.690	-.308		
VAR2 9	.734			
VAR3 0	.662	-.325		
VAR3 1	.728	-.366		
VAR3 2	.791			
VAR3 3	.762			
VAR3 4	.710			
VAR3 5	.511	.555		
VAR3 6	.504	.519		
VAR3 7	.460	.461		.358
VAR3 8	.497	.639		
VAR3 9	.526	.524		

Nivel de interpretación

Al observar la tabla de los resultados del método de extracción para la dimensión: nivel de interpretación o apartado C, podemos detectar dos componentes extraídos, ya que son estos dos los que adquieren un valor mayor que uno. Los dos componentes explican un 61.454 % del total de la varianza, donde solo el primer componente explica el 50,100 % de la variabilidad.

Existe en dicha tabla un máximo de 13 componentes lo que se interpreta como la posibilidad de escoger tantos componentes como variables tengamos que analizar en esta dimensión.

**Tabla 60: Varianza total explicada
APARTADO C**

Com pone nte	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumul ado	Total	% de la varianza	% acumula do	Total	% de la varianza	% acumul ado
1	6.513	50.100	50.100	6.513	50.100	50.100	4.256	32.737	32.737
2	1.476	11.354	61.454	1.476	11.354	61.454	2.986	22.973	55.710
3	.915	7.041	68.495						
4	.798	6.141	74.635						
5	.633	4.869	79.505						
6	.610	4.696	84.201						
7	.406	3.125	87.326						
8	.369	2.836	90.162						
9	.336	2.587	92.749						
10	.304	2.340	95.089						
11	.249	1.916	97.005						
12	.211	1.622	98.628						
13	.178	1.372	100.000						

Gráfico de sedimentación

En la varianza total asociada o gráfico de sedimentación de la **figura** para esta dimensión se reflejan los dos componentes que explican la mayoría de los ítems.

Gráfico de sedimentación

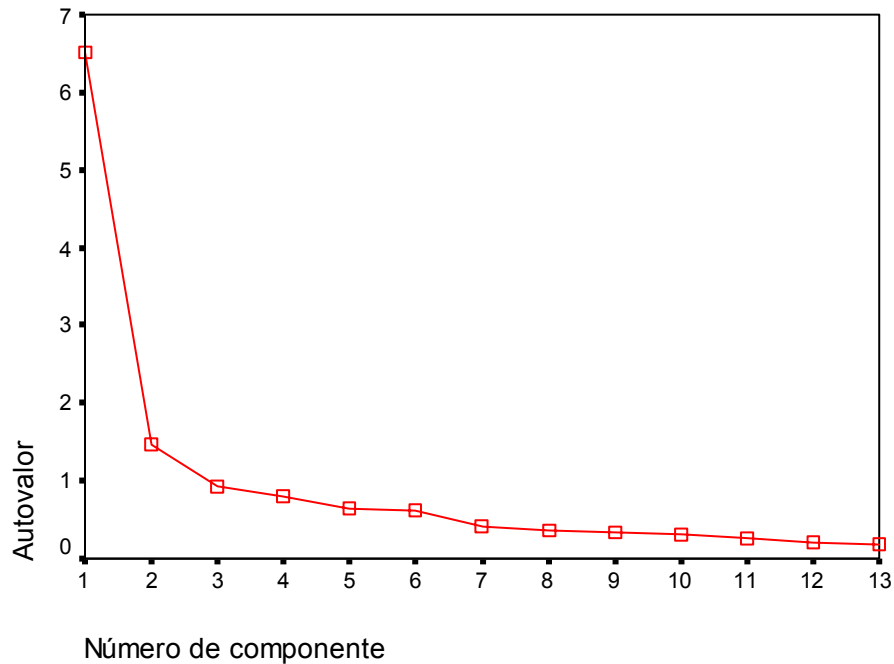


Gráfico 14: Gráfico de sedimentación C

Matriz de componentes

En la siguiente tabla se muestran los pesos factoriales de cada una de las variables en los dos componentes extraídos con un peso mayor que 0,30.

La **tabla 21** nos muestra como los ítems de la dimensión del apartado C extraídos pueden ser resumidos de alguna forma, lo que demuestra que existe algo común entre los mismos

**Tabla 61 : Matriz de componentes
APARTADO C**

	Componente	
	1	2
VAR4 0	.672	
VAR4 1	.802	
VAR4 2	.688	-.331
VAR4 3	.745	
VAR4 4	.689	
VAR4 5	.616	.315
VAR4 6	.728	
VAR4 7	.737	
VAR4 8	.706	.477
VAR4 9	.692	.502
VAR5 0	.732	-.349
VAR5 1	.663	-.542
VAR5 2	.714	-.389

Nivel de extrapolación

Al observar la tabla de los resultados del método de extracción para la dimensión: nivel de extrapolación o apartado D, podemos detectar tres componentes extraídos, ya que son estos los que adquieren un valor mayor que uno. Los tres componentes extraídos explican un 66.573% del total de la varianza, donde solo el primer componente explica el 47.867% de la variabilidad.

Existe en dicha tabla un máximo de 14 componentes lo que se interpreta como la posibilidad de escoger tantos componentes como variables tengamos que analizar.

**Tabla 62: Varianza total explicada
APARTADO D**

Com pone nte	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6.701	47.867	47.867	6.701	47.867	47.867	4.536	32.398	32.398
2	1.449	10.350	58.217	1.449	10.350	58.217	2.747	19.621	52.019
3	1.170	8.356	66.573	1.170	8.356	66.573	1.681	12.008	64.027
4	.783	5.593	72.166						
5	.630	4.501	76.667						
6	.571	4.079	80.746						
7	.511	3.648	84.394						
8	.478	3.411	87.805						
9	.425	3.033	90.838						
10	.316	2.258	93.096						
11	.290	2.072	95.167						
12	.280	1.999	97.167						
13	.229	1.636	98.803						
14	.168	1.197	100.000						

Gráfico de sedimentación

En la varianza total asociada a cada valor en el gráfico de sedimentación de la figura para esta dimensión se reflejan los tres componentes que explican la mayoría de los ítems

Gráfico de sedimentación

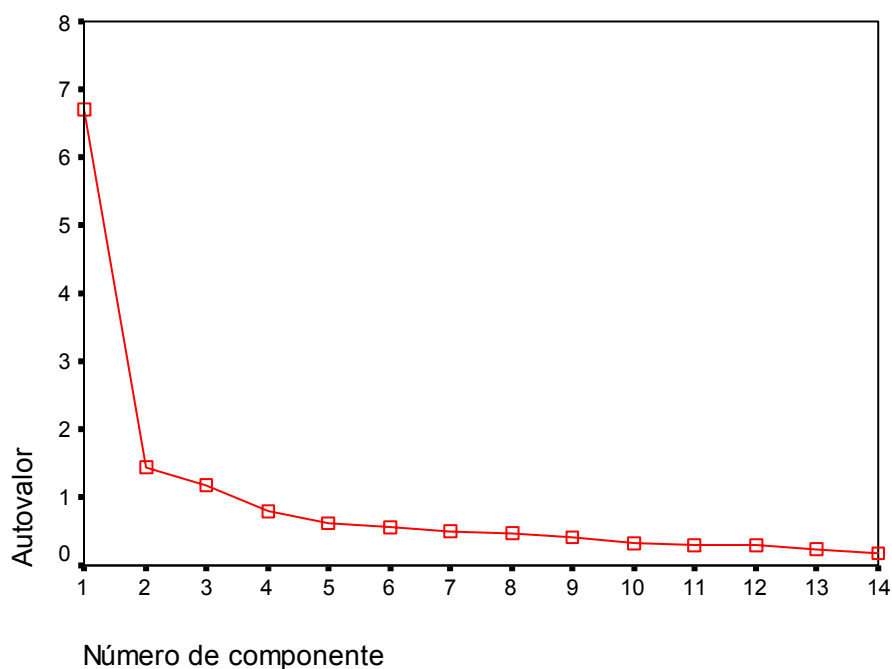


Gráfico 15: Gráfico de sedimentación D

Matriz de componentes

En la siguiente tabla se muestran los pesos factoriales de cada una de las variables en los tres componentes extraídos con un peso mayor que 0,30.

La [tabla 21](#) nos muestra como los ítems de la dimensión del apartado D pueden ser resumidos de alguna forma, lo que demuestra que existe algo común entre los mismos

Tabla 63: Matriz de componentes APARTADO D

	Componente		
	1	2	3
VAR5	.414		.654
3			
VAR5	.747		

4			
VAR5			
5	.710	-498	
VAR5			
6	.666	-532	
VAR5			
7	.665	-440	
VAR5			
8	.717		.443
VAR5			
9	.677	.366	.268
VAR6			
0	.659	.397	
VAR6			
1	.685	.331	
VAR6			
2	.768		-.338
VAR6			
3	.767		
VAR6			
4	.794		
VAR6			
5	.696		-.432
VAR6			
6	.642		

3.2.1.1.1.5.- Método de rotación

Del tipo de rotación que se elija dependerá el grado de correlación entre los componentes del cuestionario. Hemos realizado un análisis factorial varimax para cada uno de los apartados o dimensiones. Este método extrae de forma ortogonal el valor de las correlación de las varianza en el factor, maximizando las saturaciones de una variable en un componente y minimizándola en el resto, o sea que considera los factores relacionados entre sí y con él se reduce el número de factores lo que nos favorece la interpretación y la explicación de las variables de estudio.

Para la matriz de rotación hemos usado el método de extracción de análisis de componentes principales mediante el método de varimax.

Como resultado de la rotación hemos obtenido las siguientes matrices de componentes rotados para cada dimensión o apartado del cuestionario.

Conocimientos Previos y Metacognición

Como resultado de la rotación aplicada en la dimensión del apartado A hemos obtenido la siguiente matriz de factores rotados.

**Tabla 64: Matriz de componentes rotados
APARTADO A**

	Componente		
	1	2	3
AA1		.456	.460
AA2		.721	.408
AA3		.764	.331
AB4		.723	
AB5	.435	.540	
AB6	.757		
AB7	.788		
AC8		.329	.718
AC9	.666		.475
AC1 0		.302	.619
AC1 1	.675		
AC1 2	.702	.306	
AC1 3			.799

Según esta matriz obtenemos tres factores, los cuales definen la dimensión que estamos analizando: el conocimiento previo y metacognición. No obstante para poder interpretarlo estudiaremos los pesos que se obtienen en cada ítem.

Como podemos observar los tres factores que explican la varianza de esta dimensión confirman los indicadores propuestos en el apartado A

Tabla 65: Conocimiento Previo y Metacognición

Factores tras el análisis factorial	Indicadores del cuestionario
--	-------------------------------------

Planificación del proceso lector de manera consciente	Ab6 Ab7 Ac9 Ac11 Ac12	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Trazarse un propósito para la lectura. Aa ◆ Activar los conocimientos previos. Ab ◆ Tener conciencia de los propios procesos de pensamiento. Ac
Conocimientos de las condiciones necesarias para enfrentar la lectura	Aa1 Aa2 Aa3 Ab4 Ab5	
Autonomía en la lectura	Ac8 Ac10 Ac13	

Nivel de traducción

Como resultado de la rotación aplicada en la dimensión del apartado B para el nivel de traducción hemos obtenido la siguiente matriz de factores rotados.

**Tabla 66 : Matriz de componentes rotados
APARTADO B**

	Componente			
	1	2	3	4
VAR1 4		.568		.476
VAR1 5				.721
VAR1 6		.558		.392
VAR1 7		.717	.350	
VAR1 8		.633	.328	
VAR1 9		.542	.396	
VAR2 0		.575		
VAR2 1	.390	.646		
VAR2 2	.381		.328	.431
VAR2 3	.493	.417		.332

VAR2	.681	.437		
4				
VAR2	.739			
5				
VAR2	.761			
6				
VAR2	.368	.583		
7				
VAR2	.565	.529		
8				
VAR2	.534	.403		.311
9				
VAR3	.741			
0				
VAR3	.769			
1				
VAR3	.698	.302		
2				
VAR3	.479	.433		.344
3				
VAR3	.600	.356		
4				
VAR3			.744	
5				
VAR3			.729	
6				
VAR3			.527	.539
7				
VAR3			.796	
8				
VAR3			.682	
9				

Según la matriz anterior se obtienen cuatro factores, los cuales definen la dimensión que estamos analizando: el nivel de traducción. Para poder interpretarlo y explicarlo estudiaremos los pesos que se obtienen en cada ítem.

Como podemos observar los cuatro factores que explican la varianza de esta dimensión confirman los cinco indicadores propuestos en el apartado B

Tabla 67: Nivel de Traducción

Factores tras el análisis factorial	Indicadores del cuestionario
-------------------------------------	------------------------------

Estructuras lingüísticas y textuales y procesos de síntesis.	Bc23 Bc24 Bc25 Bc26 Bd28 Bd29 Bd30 Bd31 Bd32 Bd34	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Comprender globalmente. Ba ◆ Reconocer significados: explícitos, implícitos y complementarios. Bb ◆ Reconocer la estructura textual. Bc ◆ Organizar, identificar y jerarquizar ideas. Bd. ◆ Resumir. Be
Procesos de análisis, y mecanismos de deducción e inferencia.	Ba14 Ba16 Ba17 Bb18 Bb20 Bb21 Bd27 Bd33	
Organización y redacción de la información.	Bd35 Be36 Be38 Be39	
Procesos de generalización.	Ba15 Bc22 Be37	

Nivel de interpretación

Como resultado de la rotación aplicada en la dimensión del apartado C hemos obtenido la matriz de factores rotados que aparece a continuación.

**Tabla 68 : Matriz de componentes rotados
APARTADO C**

	Componente	
	1	2
VAR4 0	.459	.492
VAR4	.607	.527

1		
VAR4		.719
2		
VAR4	.338	.718
3		
VAR4	.534	.440
4		
VAR4	.660	
5		
VAR4	.675	.352
6		
VAR4	.733	.306
7		
VAR4	.838	
8		
VAR4	.846	
9		
VAR5		.762
0		
VAR5		.852
1		
VAR5		.778
2		

Según esta matriz obtenemos dos factores, estos factores definen la dimensión que estamos analizando: el nivel de interpretación. No obstante, para poder interpretarlo y explicarlo necesitaremos analizar los pesos que se obtienen en cada ítem.

Como observaremos los dos factores que explican la varianza de esta dimensión confirman los indicadores propuestos en el apartado C

Tabla 69: Nivel de Interpretación

Factores tras el análisis factorial		Indicadores del cuestionario
Procesos de Comparación y extracción de conclusiones	Ca41 Cb44 Cb45 Cb46 Cb47 Cb48 Cb49	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Inferir información implícita. Ca ◆ Valorar la información. Cb ◆ Emitir juicios y criterios. Cc

Interpretación y argumentación de juicios y criterios	Ca40 Cb42 Cc50 Cc51 Cc52	
---	--------------------------------------	--

Nivel de extrapolación

Como resultado de la rotación aplicada en la dimensión del apartado D referido a la extrapolación de la información hemos obtenido la siguiente matriz de factores rotados.

**Tabla 70: Matriz de componentes rotados
APARTADO D**

	Componente		
	1	2	3
VAR5 3			.749
VAR5 4		.757	
VAR5 5		.819	
VAR5 6		.823	
VAR5 7		.739	.320
VAR5 8	.329	.330	.708
VAR5 9	.531		.611
VAR6 0	.600		.498
VAR6 1	.662		.351
VAR6 2	.775	.346	
VAR6 3	.647	.511	
VAR6 4	.659	.345	.321
VAR6 5	.799		
VAR6 6	.658		

Según esta matriz obtenemos tres factores, los cuales definen la dimensión que estamos analizando: nivel de extrapolación. No obstante para poder interpretarlo estudiaremos los pesos que se obtienen en cada ítem.

Como podemos observar los tres factores que explican la varianza de esta dimensión confirman los indicadores propuestos en el apartado D de nuestro cuestionario.

Tabla 71: Nivel de Extrapolación

Factores tras el análisis factorial		Indicadores del cuestionario
Detección de nexos y regularidades entre la información obtenida y la realidad	Da54 Da55 Db56 Db57	<ul style="list-style-type: none"> ◆ -Extender la información ◆ -Analizar situaciones similares ◆ -Resolver problemas
Asimilación y uso de la información	Da53 Db58 Db59	
Aplicación de la información obtenida de forma creativa	Dc60 Dc61 Dc62 Dc63 Dc64 Dc65 Dc66	

3.3.- Fiabilidad del instrumento

Decimos que algo es fiable cuando su comportamiento se hace predecible, al estar de acuerdo con sus características o con las normas que lo rigen y no dependiente del azar. Es una característica básica que deben poseer todos los métodos y datos.

Para Pérez Juste y García Ramos (1989), un instrumento es fiable cuando "presenta niveles adecuados de *consistencia* en la medida de una variable, no alterándose sus resultados con el paso del tiempo, denotando *estabilidad*; y por lo tanto, no dando lugar a errores de medida. Siendo un instrumento completamente

fiable (Buendía, Colás y Hernández, 1997), aquel que, si se utiliza dos veces en las mismas circunstancias produce datos idénticos.” (Olmedo, E. Ma., s. a. , p. 101)

Por tanto un instrumento se considera fiable cuando los resultados de los dimensiones que mide son consistentes y precisas. Entre los métodos más conocidos para estimar la fiabilidad están:

- ◆ **Método de dos mitades.** Este método divide los ítems pares e impares en dos partes iguales, se correlacionan las puntuaciones obtenidas y el coeficiente resultante se corrige para una longitud doble.

- ◆ **Método de test-retest.** Se aplican los instrumentos en dos ocasiones a los estudiantes o sujetos de estudio y se correlacionan los resultados. Se debe tener en cuenta el período en que se aplican el uno y el otro.

- ◆ **Formas equivalentes.** Se aplican a los sujetos de estudios de forma dos versiones paralelas del cuestionario en momentos diferentes se correlacionan los resultados. Se debe ser cuidadoso en el formato y el grado de dificultad de los instrumentos pues deben ser equivalentes. (Hidalgo, V., 2005)

Hay una serie de elementos que nos pueden hacer disminuir la fiabilidad del cuestionario entre las que se cuentan:

- ◆ Transformación o cambios en el sujeto.
- ◆ Las condiciones de aplicación.
- ◆ La experiencia del encuestador con el grupo y las variables de estudio
- ◆ El manejo de los datos

En nuestro estudio para obtener la fiabilidad de nuestro instrumento se aplicó el alpha de Crombach a través del SPSS v. 11.0 tanto para el cuestionario completo como para cada uno de los apartados o dimensiones seleccionadas para conformar el mismo.

Cada uno de los resultados aparece en las tablas que a continuación les presentamos:

Cuestionario completo

Este muestra una alta fiabilidad representada por un coeficiente de Alpha de Crombach de 0 ,9688.

**Tabla 72 : fiabilidad por Alpha de Crombach
Cuestionario de evaluación de estrategias de lectura**

N of Cases = 119,0	N of Ítems = 66
Alpha = 0 ,9688	

Asimismo se muestra en los apartados A, B, C y D a donde el Alpha de Crombach muestra rangos adecuados.

Apartado A

**Tabla 73 : fiabilidad por Alpha de Crombach
Conocimiento previo y metacongnición**

N of Cases = 119,0	N of Ítems = 66
Alpha = 0 ,8416	

Apartado B

**Tabla 74: fiabilidad por Alpha de Crombach
Nivel de traducción**

N of Cases = 119,0	N of Ítems = 66
Alpha = 0 ,9404	

Apartado C

**Tabla 75 : fiabilidad por Alpha de Crombach
Nivel de interpretación**

N of Cases = 119,0	N of Ítems = 66
Alpha = 0,9159	

Apartado D

**Tabla 76: fiabilidad por Alpha de Crombach
Nivel de extrapolación**

N of Cases = 119,0	N of Ítems = 66
Alpha = 0,9129	

El análisis de los resultados ha demostrado ser coherentes con los del cuestionario.

De esta forma podemos concluir que el Cuestionario de Evaluación de las estrategias de Lectura es válido y fiable para medir las dimensiones que queríamos evaluar en los estudiantes de la Universidad de Ciego de Ávila.

CAPITULO VII: PROCESAMIENTO DE DATOS Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1.-Introducción

1.1.- Estadísticos utilizados

2.- Cuestionario CHAEA

2.1.- Recogida de datos del CHAEA y análisis de los resultados

2.2.- Análisis comparativo de los estilos de aprendizaje vs. Rendimiento académico de la
lengua

2.3.- Análisis comparativo de los estilos de aprendizaje vs. Otras variables

3.- Cuestionario de evaluación de las estrategias de lectura

3.1.- Recogida de datos y análisis de los resultados

3.2.- Análisis comparativo de las estrategias de lectura vs. Rendimiento en el idioma
inglés

3.3.- Análisis comparativo de las estrategias de lectura vs. Estilos

3.4.- Análisis comparativo de las estrategias de lectura vs. Otras variables

1.-Introducción

En el capítulo anterior describimos técnicamente los instrumentos utilizados y corroboramos la validez de contenido y de constructo de nuestro cuestionario de evaluación de las estrategias de lectura dándole respuesta a uno de los objetivos de la tesis.

A continuación realizaremos el procesamiento de los datos para dar contestaciones a nuestras interrogantes con relación a las variables estudiadas, además realizaremos el análisis de los resultados de la aplicación de cada instrumento: el de estrategias de lectura y del cuestionario CHAEA y su análisis con el rendimiento de la lengua en general y las habilidades que la conforman en particular.

Primeramente recordemos las variables que hemos estudiado y las dimensiones esenciales que las conforman:

VARIABLES	DIMENSIONES
ESTILOS	Activo Teórico Pragmático Reflexivo
ESTRATEGIAS DE LECTURA	Conocimientos previos y metacognición Nivel de traducción Nivel de interpretación Nivel de extrapolación
RENDIMIENTO DE LA LENGUA	Oral Audición Escritura Lectura
OTRAS VARIABLES	Género Especialidad Edad Escuela de procedencia Lugar de residencia

Tabla 76: Variables de estudio y sus dimensiones

Para las variables **estilo y estrategias** suministramos un cuestionario para cada una de ellas, *el rendimiento de la lengua* lo obtuvimos a través de las actas oficiales de secretaría y los profesores que impartieron a cada especialidad, *las variables ajenas* fueron proporcionadas conjuntamente con el cuestionario CHAEA y chequeadas en los registros oficiales de las secretarías de cada facultad.

Más adelante nos referiremos a los estadísticos utilizados, los resultados en cada instrumento y la relación manifestada entre las variables estudiadas como resultado de esta investigación.

1.1.- Estadísticos utilizados

Para analizar los resultados de cada instrumento y para dar respuestas a los objetivos 1 y 2 referidos a identificar las preferencias de *estilos* y usos de *estrategias* de lectura respectivamente, utilizamos los estadísticos a disposición en el programa SPSS v.11. Como nuestro estudio es de corte descriptivo para analizar este tipo de datos, accedimos a los Estadísticos descriptivos y de frecuencia.

Esta opción proporciona estadísticos y representaciones gráficas que resultan útiles para describir muchos tipos de variables. Es un procedimiento útil para realizar una inspección inicial de los datos. (En Análisis descriptivos y de frecuencia, (s.a., s.f.))

A través de esta opción elegimos las medidas de tendencia central: *media*, *mediana* y *moda* y de dispersión: *desviación típica* y *varianza*, *máximo* y *mínimo*.

La correlación fue utilizada para medir la relación entre las variables de estudio. Utilizamos el coeficiente de correlación de Spearman ya que nuestras variables a relacionar están medidas en nivel nominal u ordinal.

El valor de correlación oscila "entre -1 y $+1$ pasando por 0 . Los coeficientes de correlación indican dos cosas; primero indican la cuantía de la relación, para lo que se tiene en cuenta el valor absoluto del coeficiente, y que se interpreta según la siguiente tabla:

- ◆ Menor de $|0,30|$ \Rightarrow Correlación baja
- ◆ Entre $|0,30|$ y $|0,50|$ \Rightarrow Correlación moderada
- ◆ Entre $|0,50|$ y $|0,70|$ \Rightarrow Correlación alta
- ◆ Mayor de $|0,70|$ \Rightarrow Correlación muy alta

En segundo lugar, el signo del coeficiente de correlación indica el sentido de la relación. Si el signo es positivo (+), al aumentar una variable también lo hace la otra, y si es negativo (-) las variables se relacionan inversamente, al aumentar una de ellas disminuye la otra." (En Correlación, (s.a., s.f.))

Ahora pasaremos a procesar y analizar los resultados del cuestionario de estilos de aprendizaje suministrado a nuestra muestra para determinar los estilos predominantes y observar la relación con otras variables medidas.

2.- Cuestionario CHAEA

Al referimos a *estilo de aprendizaje* nos referimos al hecho de que cuando estamos aprendiendo algo cada uno moviliza el conjunto de sus características personales en el orden fisiológico, biológico, cognitivo, afectivo y social para desplegar estrategias de aprendizaje. O sea, nos referimos a aquellas condiciones con las que cuenta el individuo para interactuar con el objeto de estudio y que condicionan y caracterizan sus propios procedimientos de interacción comunicativa, tanto en la actividad cognoscitiva como en la vida en general.

Sabemos que ellos varían en dependencia de lo que queremos aprender, cada uno de nosotros tiende a desarrollar preferencias globales hacia una forma de aprender u

otras. Hay diferentes teorías sobre este tema, ahora más recientemente se están desarrollando las teorías sobre los enfoques que tiende a integrar los estilos en su esencia.

Sobre los estilos en *Estilos de aprendizaje. ¿Qué son los estilos de aprendizaje?*, (s.a., s.f.) se sintetizan las teorías desarrolladas de la siguiente forma:

- *“El aprendizaje parte siempre de la recepción de algún tipo de información. De toda la información que recibimos seleccionamos una parte. Cuando analizamos como seleccionamos la información podemos distinguir entre alumnos visuales, auditivos y kinestésicos.*
- *La información que seleccionamos la tenemos que organizar y relacionar. El modelo de los hemisferios cerebrales nos da información sobre las distintas maneras que tenemos de organizar la información que recibimos.*
- *Una vez organizada esa información la utilizamos de una manera o de otra. La rueda del aprendizaje de Kolb distingue entre alumnos activos, teóricos, reflexivos y pragmáticos.” (p.1)*

El cuestionario seleccionado, elaborado por Honey, Gallegos y Alonso, determina las preferencias de cómo el estudiante utiliza la información basada en la teoría de Kolb y los estilos por él elegidos.

En el capítulo VI hemos descrito las características de este instrumento el cual aparece en el anexo I. No obstante es necesario aclarar que el predominio en cada estilo queda evaluado de la siguiente forma:

5	Muy alto
4	Alto
3	Moderado
2	Bajo
1	Muy bajo

Tabla 77: escala de evaluación

En el siguiente acápite expondremos la evaluación de los resultados del cuestionario suministrados a nuestra muestra.

2.1.- Recogida de datos del CHAEA y análisis de los resultados

Después de haber aplicado el cuestionario a cada especialidad nos dimos a la tarea de procesarlo de forma individual y pasar los resultados a la planilla de datos para más tarde aplicar los métodos estadísticos seleccionados para realizar los análisis correspondientes a esta variable.

Como nuestro primer objetivo estaba dirigido a determinar los estilos de aprendizaje predominantes en nuestros estudiantes, expondremos a continuación los resultados obtenidos en este sentido.

Pero primeramente haremos referencia a los estilos que hemos tenido en cuenta para su evaluación:

Cuestionario CHAEA
Pragmático
Activo
Teórico
Reflexivo

Tabla 78: Estilos evaluados

De los 112 estudiantes encuestados los resultados para cada estilo según el análisis de frecuencia aplicado se manifestó de la siguiente forma:

Reflexivo

Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.00	3	2.9	2.9	2.9

2.00	13	12.4	12.4	15.2
3.00	47	44.8	44.8	60.0
4.00	22	21.0	21.0	81.0
5.00	20	19.0	19.0	100.0

Tabla 79: Frecuencia Reflexivo

Los alumnos tienen un predominio **moderado** en el estilo reflexivo, para una media de 3,4. (Ver estadísticos del CHAEA en Anexo XI), muy similar se comporta el estilo teórico donde la mayor frecuencia se ubica en el valor 3 (moderado) con una media de 3,5.

Teórico

Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2.00	11	10.5	10.5	10.5
3.00	44	41.9	41.9	52.4
4.00	31	29.5	29.5	81.9
5.00	19	18.1	18.1	100.0
Total	105	100.0	100.0	

Tabla 80: Frecuencia teórico

Sin embargo, tienen predominio en el estilo pragmático con una media de 4, o sea un **alto** predominio, esto coincide con la media del estudio realizado por la doctoranda Acosta, M. (2006) quien encuestó a los estudiantes de segundo año académico del curso 2004-05 con resultados muy similares a nuestro estudio que tiene en cuenta a los estudiantes del 2do año del curso 2005-06. O sea, los estudiantes de 3er y 4to años de las diferentes carreras universitarias en nuestra institución poseen un alto predominio en el estilo pragmático.

Pragmático

Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2.00	6	5.7	5.7	5.7
3.00	31	29.5	29.5	35.2
4.00	44	41.9	41.9	77.1
5.00	24	22.9	22.9	100.0
Total	105	100.0	100.0	

Tabla 81: Frecuencia pragmático

En el estilo activo los resultados muestran que el predominio oscila entre los rangos **moderado y alto** con una media de 3,8 (ver Anexo XI).

Activo

Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.00	2	1.9	1.9	1.9
2.00	7	6.7	6.7	8.6
3.00	33	31.4	31.4	40.0
4.00	33	31.4	31.4	71.4
5.00	30	28.6	28.6	100.0
Total	105	100.0	100.0	

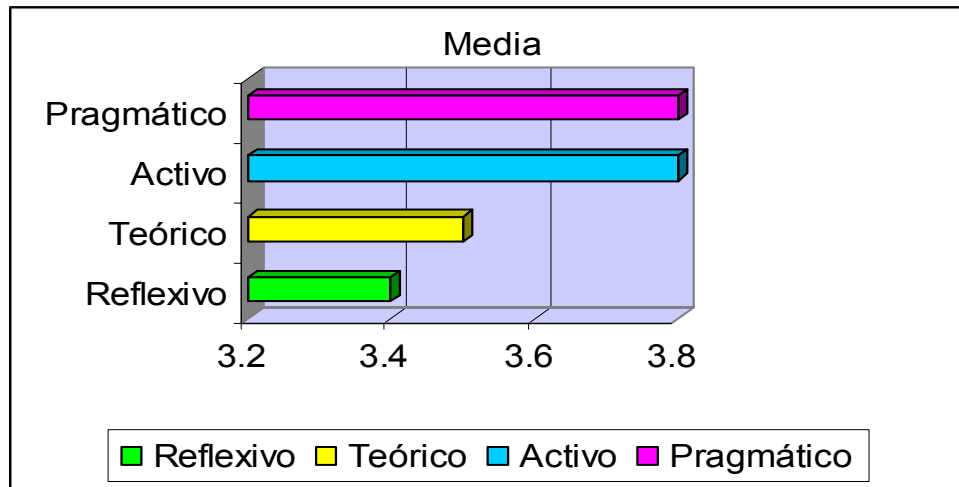
Tabla 82: Frecuencia activo

Como podemos observar los estudiantes de nuestra muestra poseen predominio en el estilo pragmático, de 112 estudiantes, 73 poseen un predominio entre **muy alto y alto**, mientras que en los demás estilos le sigue el activo con 63 estudiantes con predominio en estos rangos, más del 50 % de la muestra, mientras que solo hay 44 estudiantes con predominio reflexivo, y 50 con predominio teórico. Esto se puede ver reflejado en la tabla de frecuencias (Anexo XI), donde la moda de los estilos pragmático es de 4, mientras que en los demás estilos es de 3, la desviación típica y la varianza marcan esta preferencia hacia este estilo. La tabla a continuación muestra la preferencia de estilos en orden de jerarquía en nuestra muestra.

ESTILOS	MEDIAS
PRAGMÁTICO	3,83
ACTIVO	3,79
TEÓRICO	3,51
REFLEXIVO	3,38

Tabla 83: Medias de cada estilo

Viéndose gráficamente reflejado de la siguiente manera:



Grafica 17: Preferencia de estilos de los estudiantes

Los estilos reflexivos y activos se comportan con mayor variedad entre sus valores mínimo y máximo lo que demuestra la diversidad en el orden de preferencia por estos estilos en el grupo muestreado. (Ver Anexo XI)

En resumen, los estudiantes del grupo muestreado poseen predominio en los estilos entre los rangos altos y moderados, observándose una predilección hacia el pragmático, se observan muy pocos estudiantes entre los rangos bajo y muy bajo en los estilos pragmático, reflexivo, activo y teórico y una tendencia más alta hacia muy alto en el estilo activo con 32 estudiantes. (Tabla 84)

ESTILOS	VALORES / TOTAL		PREDOMINIO
	PRAGMATICO	3	
4		47	ALTO
5		26	MUY ALTO
ACTIVO	3	36	MODERADO
	4	35	ALTO

	5	32	MUY ALTO
TEÓRICO	3	50	MODERADO
	4	31	ALTO
	5	19	MUY ALTO
REFLEXIVO	3	50	MODERADO
	4	24	ALTO
	5	20	MUY ALTO

Tabla 84: Valores frecuentes por estilos

Recordemos que los estudiantes con preferencia en el estilo pragmático son sinceros, espontáneos, prácticos, les gusta experimentar, ir a la esencia de las cosas y fenómenos, son creativos, innovadores, utilizan la imaginación creadora y ayudan a mantener la objetividad en las discusiones y solución de problemas, son capaces, constantes y muy directos en sus juicios. Les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente. Son básicamente gente práctica, a la que le gusta tomar decisiones y resolver problemas. Los problemas son un desafío y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas. Aprenden mejor con actividades que relacionen la teoría y la práctica, cuando ven a los demás hacer algo, cuando tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo que han aprendido.

Teniendo en cuenta las características de este estilo y el activo los alumnos con predominio en ellos conjugan dos estilos que le permiten desarrollar cualidades de gestión personal y proyectos de vida prácticos adaptando sus conocimientos y experiencias al contexto y situaciones de la vida real, lo que le permite adaptar estrategias, no obstante, más adelante comprobaremos a través de los resultados del cuestionario de evaluación de estrategias de lectura y la triangulación de los resultados con su desempeño en el aprendizaje de la lengua la confirmación de si estos estilos muestran alguna relación en nuestra muestra. Sería necesario para un futuro trabajar con los estilos reflexivo y teórico, pues el balance en el predominio de los cuatro permite el éxito en las diferentes actividades docente y en la vida en general.

2.2.- Estilos versus rendimiento academico

Con respecto a la lengua de forma general se manifiesta un **alto** nivel de dominio, de 112 estudiantes encuestados 49 de ellos recibieron una evaluación de bien en la disciplina Inglés para un 43.8 % y 46 estudiantes de excelente (41.1 %) lo que representa un 84,9 % de la muestra total. Con frecuencias de tendencia central en 4, la media es de 4,26.

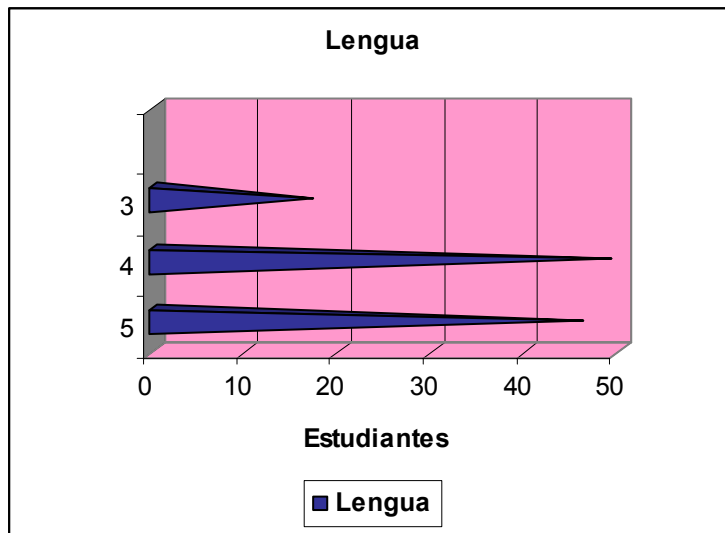


Gráfico 18: Gráfica del nivel de dominio de la lengua extranjera.

LENGUA		
N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		4.26
Mediana		4.00
Moda		4
Desv. típ.		.707
Varianza		.500
Mínimo		3
Máximo		5

Tabla 85: Estadísticos de la lengua

Con respecto a la lengua, o sea al rendimiento académico en el idioma extranjero los estilos se manifiestan de la siguiente forma: (Ver Gráfico 19)

- El estilo **reflexivo** muestra una tendencia a un predominio más **alto** mientras **mayor** es la evaluación en el nivel de dominio de la **lengua** extranjera.
- El estilo **activo** por el contrario muestra una tendencia a un predominio más **bajo** mientras **mayor** es la evaluación en el nivel de dominio de la **lengua** extranjera.
- La preferencia por el estilo **pragmático** el cual es el estilo predominante en nuestra muestra no manifiesta relación estadísticamente significativa específica alguna con el rendimiento de la lengua inglesa.
- De la misma manera se comporta el estilo **teórico**.

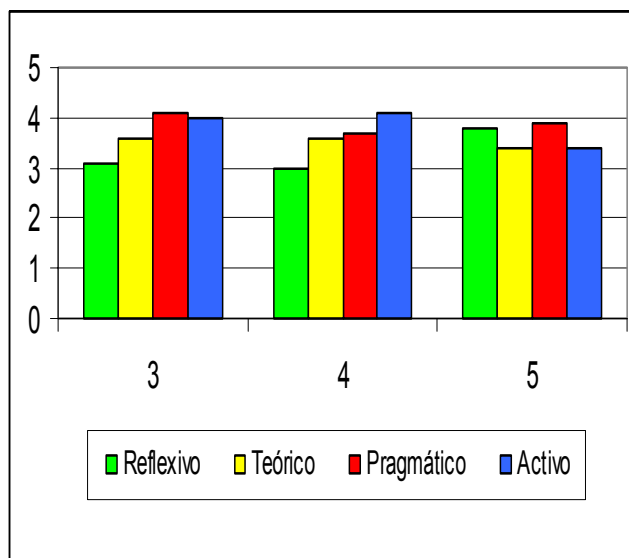


Gráfico 19: Gráfica comparativa del rendimiento académico y los estilos.

La tabla que a continuación le presentamos corrobora mediante la correlación del Rho de Spearman las afirmaciones expuestas anteriormente donde se manifiesta relaciones significativas al nivel 0,01 con los estilos **reflexivo** y **activo**.

		REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO	ACTIVO
--	--	------------------	----------------	-------------------	---------------

LENGUA	Coefficiente de correlación	.339(**)	-.081	.004	-.284(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.394	.963	.002
	N	112	112	112	112

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 86: Correlaciones entre estilos y lengua

Debemos señalar que la relación entre rendimiento académico y estilo reflexivo es considerada como **moderada** ya que está incluida entre los rangos 0,3 y 0,5 mientras que la del estilo activo, aunque significativa según lo muestra el análisis de correlación, está dentro del rango considerado bajo.

Es realmente sorprendente para nuestro estudio como se muestra cierta tendencia a que mientras mayor predominio tenga el estudiante en el estilo activo menor nivel de dominio muestra en la lengua extranjera y viceversa. (Ver tabla 87)

Al analizar el comportamiento de los **estilos** con respecto a las **habilidades** que se desarrollan **en una lengua extranjera**:

RENDIMIENTO DE LA LENGUA
Oral
Audición
Escritura
Lectura

Obtenemos los siguientes resultados:

- ◆ El estilo **reflexivo** muestra una *relación significativa* a nivel 0,01 y 0,05 con todas las habilidades, es decir, con la **expresión oral**, la **escritura**, y la **audición**, y la

lectura. Aunque las relaciones son consideradas bajas porque están por debajo de 0,30.

Correlaciones

		REFLEXIVO
ORAL	Coeficiente de correlación	.258(**)
	Sig. (bilateral)	.006
	N	112
ESCRITURA	Coeficiente de correlación	.292(**)
	Sig. (bilateral)	.002
	N	112
LECTURA	Coeficiente de correlación	.242(*)
	Sig. (bilateral)	.010
	N	112
AUDICIÓN	Coeficiente de correlación	.263(**)
	Sig. (bilateral)	.005
	N	112

** La correlación nivel 0,01

* La correlación nivel 0,05

es significativa al (bilateral).
es significativa al (bilateral).

Tabla 87:

entre estilo reflexivo y lengua

Correlaciones

- o El estilo activo muestra una relación significativa a nivel 0,05, esta correlación es negativa ya que aparece en la tabla con el signo (-) lo que significa que la correlación entre las variables es inversa. O sea entre mayor predominio en el estilo, menor calidad en el dominio de las habilidades. Aquí se incluyen con diferencias estadísticas significativas bajas las habilidades de expresión oral, audición y lectura, no siendo significativa con la escritura.

		ACTIVO
ORAL	Coeficiente de correlación	-.192(*)
	Sig. (bilateral)	.042
	N	112
ESCRITUR	Coeficiente de correlación	-.179
	Sig. (bilateral)	.059
	N	112
LECTURA	Coeficiente de correlación	-.220(*)
	Sig. (bilateral)	.020
	N	112
AUDICIÓN	Coeficiente de correlación	-.195(*)
	Sig. (bilateral)	.039
	N	112

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 88: Correlaciones entre estilo activo y lengua

Las relaciones entre los estilos teórico y pragmático y las habilidades orales, de escritura, lectura y audición no manifiestan niveles significativos de relación entre estas variables. (Ver anexo XVIII de correlaciones).

Podemos concluir que nuestra muestra con respecto a los estilos de forma general muestra **alto** predominio por el estilo **pragmático** y el **activo** y moderada preferencia por el teórico y el reflexivo.

Los estudiantes con predominio en el estilo **pragmático** tienden a ser sinceros, francos, espontáneos, prácticos, experimentadores, directos, eficaces, realistas, técnicos,

útiles, rápidos, decididos, planificadores, positivos, concretos, objetivos, seguro de sí, solucionadores de problemas, aplicadores de lo aprendido. Sin embargo, los alumnos reflexivos tienden a ser personas cuidadosas, concienzudas, receptivas, analíticas, exhaustivas, observadoras, pacientes, detallistas, elaboran bien sus argumentos, previsoras de alternativas, estudiosas de los comportamientos, investigadoras, asimiladoras, buenas redactoras de informes, son lentas, aparentemente distantes, prudentes, inquisidoras. Es por tal motivo que se muestra ese desbalance entre el predominio de uno y otro.

*“Pero la realidad siempre es mucho más compleja que cualquier teoría. La forma en que elaboremos la información y la aprendamos variará en función del contexto, es decir, de lo que estemos tratando de aprender, de tal forma que nuestra manera de aprender puede variar significativamente de una materia a otra. Por lo tanto es importante no utilizar los estilos de aprendizaje como una herramienta para clasificar a los alumnos en categorías cerradas. Nuestra manera de aprender evoluciona y cambia constantemente, como nosotros mismos.” (en *Estilos de aprendizaje. ¿Qué son los estilos de aprendizaje?*, (s.a., s.f.))*

Sin embargo, tienen predominio en estilos que no manifiestan relación con el aprendizaje de la lengua como lo es **el pragmático, y el activo** (que muestra una relación inversa). Entonces, se hace necesario trabajar sobre los estilos reflexivos y activo que muestran tener cierta influencia sobre el aprendizaje de la lengua, tratando de encontrar el equilibrio hacia la reflexión y la concientización entre tendencias a enfoques superficiales (que en esta muestra se manifiestan en el estilo activo) y profundos (en el reflexivo).

Todo este análisis da respuesta a nuestra interrogante de que determinados estilos influyen en el aprendizaje de un idioma extranjero.

Ahora haremos un análisis comparativo del comportamiento de los estilos de aprendizaje con respecto a otras variables.

2.3.- Análisis comparativo de los estilos de aprendizaje vs. otras variables

Para la descripción de la población se recogieron datos socio-culturales de los estudiantes que aportan elementos enriquecedores en nuestra tesis. Entre los datos a los que queremos hacer referencia están:

OTRAS VARIABLES	Edad
	Género
	Especialidad
	Escuela de procedencia
	Lugar de residencia

Tabla 89: Otras variables

Las edades están comprendidas entre 19 y 26, la mayor frecuencia corresponde a la edad de **21** con 48 alumnos y **20** con 38 lo que representa un total de 86 estudiantes de ellos 51 del género femenino y 35 del masculino que corresponde a un 76.7 % de la muestra, regularmente los estudiantes varones tienen más edad que las féminas porque provienen de pre-militares, en el caso de concursos y traslados los estudiantes tanto hembras como varones siempre pierden algún(os) año(s) de la carrera.

EDAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	19	7	6.3	6.3	6.3
	20	38	33.9	33.9	40.2
	21	48	42.9	42.9	83.0
	22	5	4.5	4.5	87.5
	23	9	8.0	8.0	95.5
	24	3	2.7	2.7	98.2
	25	1	.9	.9	99.1
	26	1	.9	.9	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

Tabla 90: Frecuencia de las edades.

Con respecto a las edades promedio 20 y 21 donde se enmarcan el 76.7 % de la muestra, los estilos pragmáticos y activos se comportan por encima de una media de 3,5 hasta 4 donde se muestra un equilibrio en predominio (alto) de estos estilos a estas edades. Lo mismo sucede con el teórico pero con un predominio moderado, mientras que el estilo reflexivo varía entre 3 y 3,5, no obstante, estas edades, donde está concentrada gran parte de los estudiantes de nuestra muestra, mantienen un predominio moderadamente equilibrado en los estilos de aprendizaje con respecto a las edades entre 22 y 26.

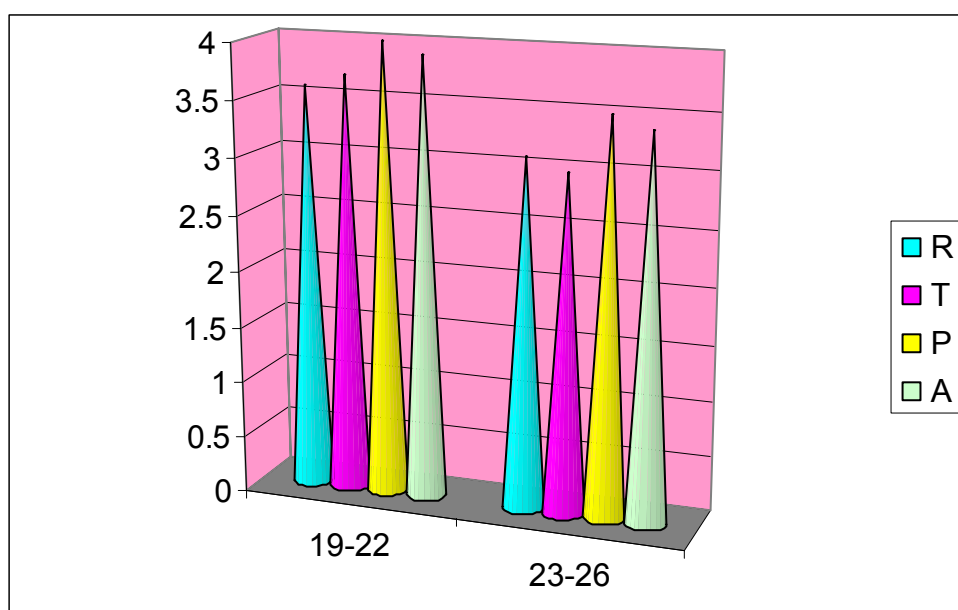


Gráfico 20: Gráfica comparativa de edad y estilos

Los estadísticos de la procedencia se comportan de la siguiente manera:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	25	22.3	22.3	22.3
	2	46	41.1	41.1	63.4
	3	13	11.6	11.6	75.0
	4	11	9.8	9.8	84.8
	5	2	1.8	1.8	86.6

	6	12	10.7	10.7	97.3
	7	3	2.7	2.7	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

Tabla 91: Frecuencia de la procedencia

Los valores de procedencia en la gráfica corresponden a:

1. **IPVCE**- Escuelas vocacionales de Ciencias Exactas. Con un 22,3 % del total de nuestra muestra. Los alumnos que proceden de estas escuelas muestran un estilo *pragmático* predominante, seguido del *reflexivo*, el *teórico* y el *activo* en último lugar. No obstante, muestran un equilibrio en todos ellos.

2. **IPUEC** – Institutos Pre-universitarios. Con un 41,1 % de la muestra, casi la mitad de ella. De manera similar a la anterior se comporta los alumnos que provienen de preuniversitarios, pero con un estilo *activo* predominante, seguido del *pragmático*, el *reflexivo* y el *teórico*.

En otros tipos de enseñanza (las que se incluyen abajo), excepto los alumnos que se preparan para concurso (5) y obtienen sus carreras por este medio, predomina el estilo *pragmático* y muestran **bajo** predominio en el *reflexivo*.

3. **IPE** - Institutos Politécnicos de Economía y otros (11,6%)
4. **ESPA** – Escuelas de deportes (9,8%)
5. **Concurso** (1,8)
6. **Pre- militar** (10,7%)
7. **Cambios de carreras** (2,7)

Los alumnos que proceden de los pre-militares y realizan traslado de carreras tienen estilos *pragmáticos* y *activos* predominantes. Estos resultados son análogos a las conclusiones de nuestra tesina de suficiencia. (M. Manzano, 2004)

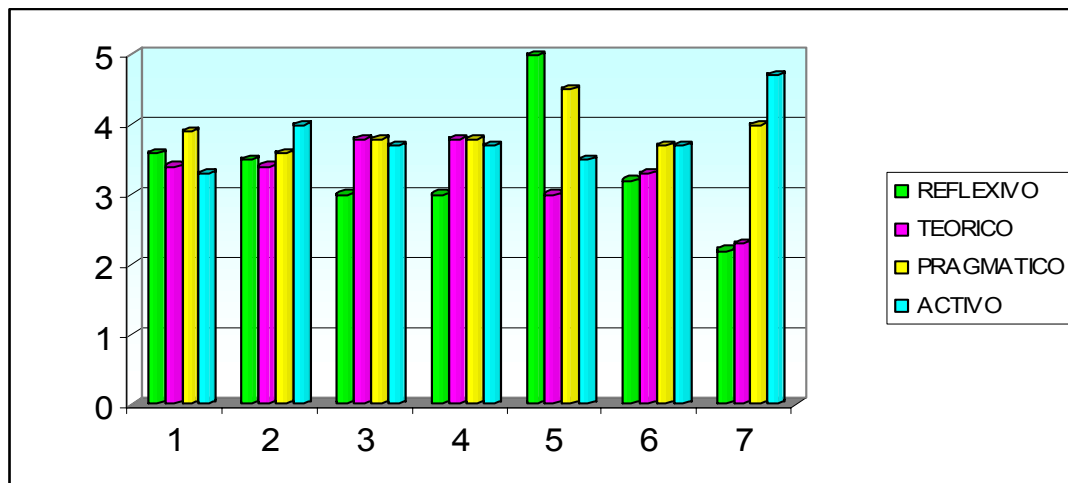


Gráfico 21: Gráfica comparativa de procedencia y estilos

El análisis de varianza (realizado por el método ANOVA de un factor) nos permite determinar las diferencias estadísticamente significativas entre variables, o sea, la influencia de una variable independiente sobre una dependiente. Al aplicar este método de análisis a los estilos (variable dependiente) y a la variable independiente - **procedencia**, estamos asumiendo, entonces, la aceptación o rechazo de las siguientes hipótesis nulas:

Ho1: No existen diferencias estadísticamente significativas en *el estilo activo con los lugares de procedencia*.

Ho2: No existen diferencias estadísticamente significativas en *el estilo teórico con los lugares de procedencia*.

Ho3: No existen diferencias estadísticamente significativas en *el estilo reflexivo con los lugares de procedencia*.

Ho4: No existen diferencias estadísticamente significativas en *el estilo pragmático con los lugares de procedencia*.

Los resultados en la tabla muestran que solamente existen diferencias estadísticamente significativas con el estilo teórico, el reflexivo y el pragmático, pues la propiedad asociada a α es menor que 0,05, esto significa que rechazamos las Ho 2, 3 y 4,

lo que nos expresa que hay instituciones de procedencia que han influido en el predominio de estos estilos y aceptamos la Ho 1. Al realizar un análisis para detectar hacia qué dirección se dan las diferencias en el anexo XIX se puede observar en las pruebas Post hoc diferencias significativas en los alumnos procedentes de la ESPA y los que han solicitado traslado para el estilo teórico no así con los demás estilos que los análisis del método de ANOVA de factor simple muestran a continuación.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
REFLEXIV	Inter-grupos	13.749	6	2.291	2.388	.033
	Intra-grupos	100.742	105	.959		
	Total	114.491	111			
TEÓRICO	Inter-grupos	15.524	6	2.587	3.648	.002
	Intra-grupos	74.467	105	.709		
	Total	89.991	111			
PRAGMÁTI	Inter-grupos	9.018	6	1.503	2.230	.046
	Intra-grupos	70.759	105	.674		
	Total	79.777	111			
ACTIVO	Inter-grupos	10.815	6	1.802	1.930	.083
	Intra-grupos	98.043	105	.934		
	Total	108.857	111			

Tabla 92: Método ANOVA

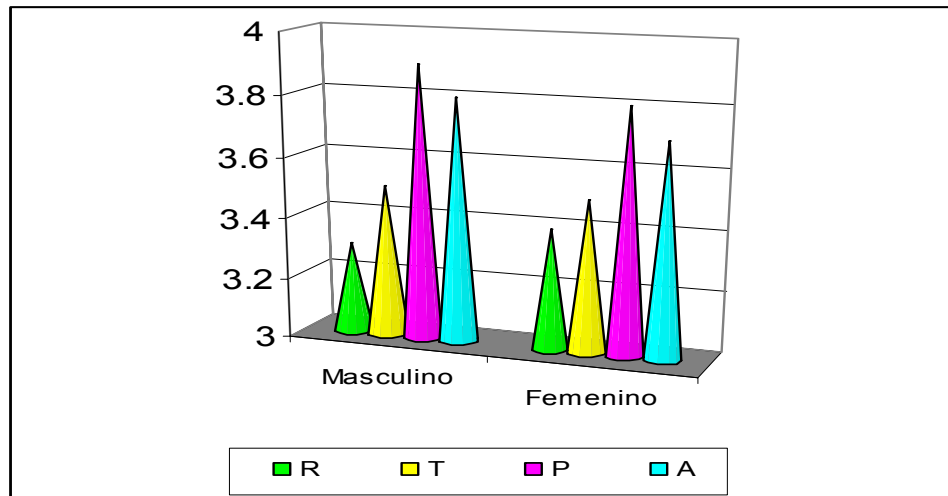


Gráfico 22: Gráfica comparativa de género y estilos

En el gráfico arriba podemos observar que tanto el género masculino como el femenino tienen predominio en los estilos *pragmáticos* y *activo*, mostrando lo contrario por el *reflexivo* y *teórico*. La diferencia en nuestra muestra entre los sujetos de un género u otro, o sea, femenino y masculino se manifiesta en los rangos de dominios. Al comparar los géneros, el femenino se corresponde con una tendencia superior de preferencia casi imperceptible en comparación con los varones hacia los estilos teórico y reflexivo (una décima mayor), no así en el activo y pragmático (una décima menor), aunque estos son los estilos predominantes en ambos géneros, la diferencia es muy pequeña. En realidad no existen diferencias estadísticamente significativas entre género y estilos según el análisis de varianzas.

Los valores por especialidades en la gráfica corresponden a:

1. **Turismo**
2. **Estudios socioculturales**
3. **Contabilidad**
4. **Informática**
5. **Cultura Física**

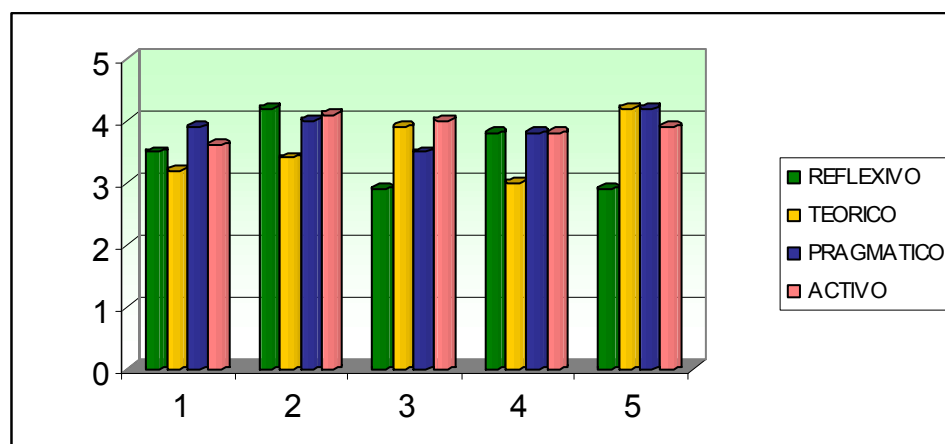


Gráfico 23: Gráfica comparativa de carreras y estilos.

Los estudiantes de la carrera de Licenciatura en **Turismo** (1) muestran un predominio en el estilo **pragmático**, seguido de los estilos *activo* y *reflexivo* manifestando preferencias más moderada por el estilo *teórico*.

A estos estudiantes les gusta experimentar, ir al grano, a la esencia de las cosas y fenómenos, les disgustan las divagaciones la irrelevancia e incoherencia, son realistas y apoyan y defienden sus criterios, son creativos, innovadores, utilizan la imaginación creadora y ayudan a mantener la objetividad en las discusiones y solución de problemas, son capaces, constantes y muy directos en sus juicios, al punto que puede ser malinterpretada su actitud. A los alumnos pragmáticos les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. Les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente, les aburren e impacientan las largas discusiones. Los problemas para ellos son un desafío y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas.

En el caso de los estudiantes de **Estudios socioculturales** (2) la preferencia por el estilo **reflexivo** es predominante, así como por los estilos: *activo* y *pragmático*, existiendo equilibrio en la preferencia de estos estilos. Muestran predominios moderados por el estilo *teórico*. Similares resultados presenta el alumnado de **Informática** (4).

Aunque estas dos especialidades no pertenecen a una misma facultad porque los contenidos de enseñanza se diferencian, una carrera es de ciencia y otra es de humanidades, social; ellas tienen elementos comunes que permiten los estudiantes desarrollen el predominio por este estilo. El predominio en el estilo reflexivo se manifiesta cuando los estudiantes adoptan una postura de observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas. Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión. Para ellos lo más importante es esa recogida de datos y su análisis concienzudo, así que procuran posponer las conclusiones todo lo que pueden. Son precavidos y analizan todas las implicaciones de cualquier acción antes de ponerse en movimiento. En las reuniones observan y escuchan antes de hablar. Disfrutan de su trabajo, lo realizan a conciencia, escuchan mucho y hablan poco, analizan los problemas y fenómenos, identifican ventajas e inconvenientes, extraen conclusiones después de un análisis riguroso, comparan, valoran varias fuentes, no se dejan llevar por la intuición, son objetivos pero perfeccionistas, les gusta saber lo que los demás piensan, por eso prefieren escuchar varias opiniones primero antes de dar la suya.

Los alumnos de la carrera de **Contabilidad** (3) revelan predominio en el estilo **activo**, seguido del *teórico* y el *pragmático*, sin embargo, al contrario de los alumnos de ESC e Informática presentan muy baja preferencia por el estilo *reflexivo*.

Los sujetos con predominio en el estilo activo son animadores, improvisadores, descubridores, arriesgados, pueden llegar a ser personas chocantes, innovadoras, conversadoras, líderes, voluntariosas, divertidas, participativas, deseosas de aprender, solucionadoras de problemas.

Al combinar su preferencia con el estilo teórico (como se puede observar en el gráfico 23) quienes tienden a ser personas muy metódicas, lógicas, objetivas, críticas, disciplinadas, planificadas, sistemáticas, ordenadas, sintéticas, razonadoras, inventoras de procedimientos, exploradoras; se logra la mezcla idónea para controlar cualquier extremo que puede ser muy dañino cuando un estilo tiene una alta preferencia sobre los demás, aunque, claro está, lo ideal sería el desarrollo de todos los estilos a la par.

En **Cultura Física** (5) ocurre una situación parecida a los estudiantes de Contabilidad, pero con predominio en el estilo **teórico**, la preferencia es bastante baja hacia el reflexivo, mostrándose armonía en la preferencia de los restantes.

Los alumnos teóricos tienden a ser personas muy metódicas, lógicas, objetivas, críticas, disciplinadas, planificadas, sistemáticas, ordenadas, sintéticas, razonadoras, inventoras de procedimientos, exploradoras. Ellos combinan esta preferencia con los estilos pragmático y activo quienes también se caracterizan por ser animadores, improvisadores, descubridores, arriesgados, pueden llegar a ser personas chocantes, innovadoras, conversadoras, líderes, voluntariosas, divertidas, participativas, deseosas de aprender, solucionadoras de problemas, cambiantes, sinceros, francos, espontáneos, prácticos, experimentadores, directos, eficaces, realistas, técnicos, útiles, rápidos, decididos, planificadores, positivos, concretos, objetivos, seguro de sí, solucionadores de problemas, aplicadores de lo aprendido. Rasgos que caracterizan a los estudiantes de esta facultad en nuestro contexto.

El análisis de varianza también fue aplicado a la variable independiente *especialidad*, por lo que estamos asumiendo, la aceptación o rechazo de las siguientes hipótesis nulas:

Ho1: No existen diferencias estadísticamente significativas en *el estilo activo con la especialidad*.

Ho2: No existen diferencias estadísticamente significativas en *el estilo teórico con la especialidad*.

Ho3: No existen diferencias estadísticamente significativas en *el estilo reflexivo con la especialidad*.

Ho4: No existen diferencias estadísticamente significativas en *el estilo pragmático con la especialidad*.

Los resultados en la tabla muestran que solamente existen diferencias estadísticamente significativas con el estilo teórico y el reflexivo, pues la propiedad asociada a α es menor que 0,05, esto significa que rechazamos las Ho 2 y 3 lo que nos

expresa que hay carreras que influyen en el predominio de determinados estilos y aceptamos la Ho 1 y 4.

Al realizar un análisis para detectar hacia qué dirección se dan las diferencias en el anexo XIX se puede observar en las pruebas Post hoc diferencias significativas en el estilo teórico en alumnos procedentes de las diferentes carreras excepto ESC, mientras en el reflexivo la tendencia es hacia todas las especialidades excepto Turismo.

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
REFLEXIVO	Inter-grupos	19.721	4	4.930	5.567	.000
	Intra-grupos	94.770	107	.886		
	Total	114.491	111			
TEÓRICO	Inter-grupos	19.451	4	4.863	7.376	.000
	Intra-grupos	70.540	107	.659		
	Total	89.991	111			
PRAGMÁTICO	Inter-grupos	5.641	4	1.410	2.035	.095
	Intra-grupos	74.136	107	.693		
	Total	79.777	111			
ACTIVO	Inter-grupos	3.355	4	.839	.851	.496
	Intra-grupos	105.502	107	.986		
	Total	108.857	111			

Tabla 93: Método ANOVA carreras/estilos

Con respecto a la zona de **residencia** de los estudiantes los estilos se comportan en el mismo orden tanto los de las zonas urbanas (1) como rurales (2) tienen un predominio por el estilo *pragmático*, seguido por el *activo*, *el teórico*, y finalmente el *reflexivo* en el que muestran preferencias moderadas. En la gráfica se observa un predominio mayor hacia todos los estilos por los estudiantes que residen en zonas urbanas. No hay diferencias estadísticamente significativas entre los estilos y la residencia. (Anexo XIX Varianzas)

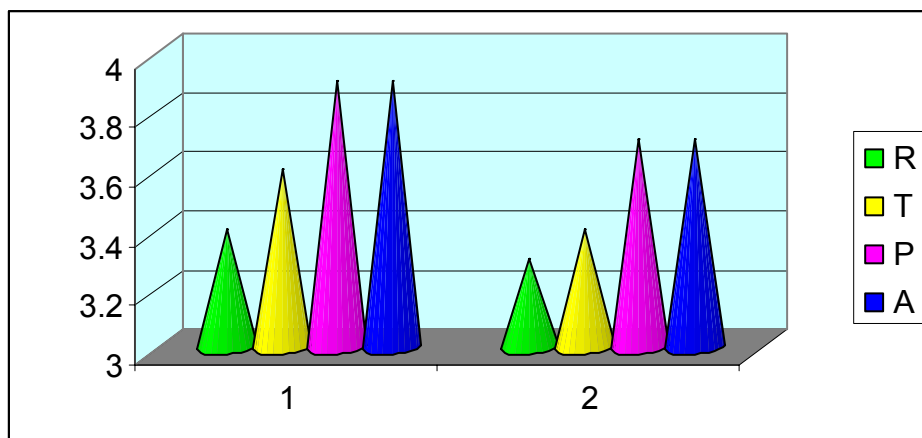


Gráfico 24: Gráfica comparativa de zonas de residencia y estilos.

Podemos concluir que dentro de las variables independientes solo la **PROCEDENCIA** y las **CARRERAS** muestran cierta dependencia con determinados estilos, especialmente el **reflexivo** y el **teórico**, no sucediendo así con los variables género, residencia y edad.

3.- Cuestionario de evaluación de las estrategias de lectura

3.1.- Recogida de datos y análisis de los resultados

De los **112** alumnos de la muestra un total de 6 estudiante usan *muy frecuentemente* estrategias de lectura, para un **5,4%**, mientras que una gran parte de los estudiantes, el **49,1,0% (55)** estudiantes) las utilizan de manera *frecuente*, más de un cuarto, **33,9% (38)** *moderadamente* y un **11,6% (13)** de forma *limitada*. (El Anexo XIII contiene los estadísticos de las estrategias de lectura)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	13	11.6	11.6	11.6
	3	38	33.9	33.9	45.5
	4	55	49.1	49.1	94.6
	5	6	5.4	5.4	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

Tabla 94: Frecuencias en el uso de estrategias de lectura

Como puede observarse en la tabla descriptiva (Tabla 94) de tendencias centrales y lo confirma la anterior (Tabla 95) la media es de 3,48 y la moda de 4 con un rango mínimo de 2 y máximo de 5 y una desviación típica de 0,771, lo que significa que gran parte de nuestra muestra utiliza estrategias de lectura entre los rangos limitado, moderado y alto.

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
POC. LECT	112	2	5	3.48	.771
N válido (según lista)	112				

Tabla 95: Estadísticos de las estrategias de lectura.

El comportamiento de las frecuencias y los estadísticos pueden ser mejor observados y son más elocuentes en la gráfica siguiente.

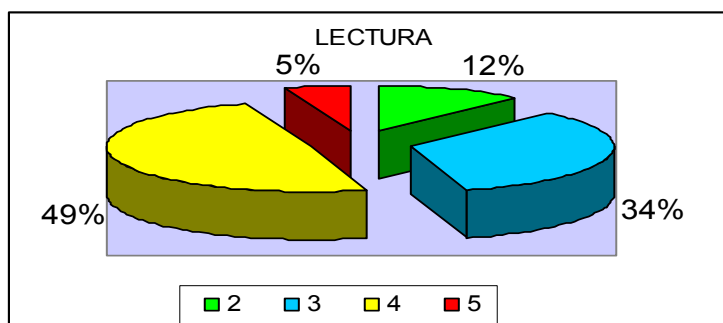


Gráfico 25: Gráfica comparativa de porcentaje de estudiantes por frecuencia.

Las tablas y gráficas de estos datos estadísticos nos permiten realizar una interpretación más detallada de los resultados de este instrumento que nos aporta elementos sobre el uso de estrategias de nuestros aprendices.

Como hemos podido observar, aunque no tenemos estudiantes con usos de estrategias muy limitados, tampoco utilizan las mismas muy frecuentemente, en realidad

un tercio de la muestra (1/3) la utiliza de forma moderada y solo un pequeño porcentaje mayor de manera frecuente.

Si tenemos en cuenta lo que expresara George Steiner, cuando le preguntaron "qué era para él una Universidad, respondió, que humildemente las consideraba como "Casas para aprender a leer". (En A. Mina, 2006, p.4) tendríamos que preocuparnos realmente por los resultados de nuestros diagnósticos, ya que solo el 50 % de nuestros estudiantes egresan con las competencias necesarias para enfrentar el conocimiento por si solo en el mundo moderno, un mundo que demanda de los profesionales el manejo eficiente de estas herramientas.

Estos mismos procedimientos estadísticos se le realizaron a cada uno de los apartados del cuestionario los cuales fueron evaluados y analizados como dimensiones que estaban dirigidos a:

- A.- Los conocimientos previos y propios procesos mentales.
- B.- A un nivel de traducción
- C.- A un nivel de interpretación
- D.- A un nivel de extrapolación

Los resultados estadísticos de cada apartado son los siguientes:

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
A	112	2	5	3.34	.789
B	112	2	5	3.20	.745
C	112	2	5	3.47	.890
D	112	2	5	3.49	.849
N válido (según lista)	112				

Tabla 96: Estadísticos descriptivos de las dimensiones de lectura

		A	B	C	D
N	Válidos	112	112	112	112

	Perdidos	0	0	0	0
Media		3.34	3.20	3.48	3.49
Mediana		3.00	3.00	4.00	4.00
Moda		3(a)	3	4	4
Desv. típ.		.789	.745	.900	.849
Varianza		.623	.556	.810	.721
Mínimo		2	2	2	2
Máximo		5	5	5	5

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla 97: Estadísticos de frecuencia de las dimensiones de lectura

Los estudiantes presentan usos **más frecuentes** de estrategias en los apartados **C** y **D**, (o sea estrategias de activación de conocimiento previo y metaconocimiento), donde las medidas de tendencia central se mantienen o acercan al valor cuatro, el rango de selección incluye cuatro valores de los cinco de la escala, se mantienen entre 2 y 5, estos varían entre usos limitados y muy frecuentes, no tenemos alumnos con usos muy limitados de estrategias. En los apartados **A**, **B** las medidas centrales se mantienen en 3, siendo menor la media de 3,5 y las de dispersión se mantienen por encima de 0,5, aunque no sobrepasan 1.00. En estos apartados, de interpretación y extrapolación, se muestra un uso de estrategias entre moderado y frecuente.

En el **apartado A** – dirigido al conocimiento previo y metaprosos- los estudiantes utilizan de forma moderada estrategias de este tipo, así lo demuestra la tabla de frecuencias, donde 45 estudiantes la utilizan moderadamente, y 17 de forma limitada, para un 55,4 % en la muestra lo que representa más de la mitad de la misma, la media es de 3,34 (Tabla 12), mientras que un 40 % la utiliza de manera frecuente y solo un 4,5 % muy frecuentemente.

A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	17	15.2	15.2	15.2
	3	45	40.2	40.2	55.4
	4	45	40.2	40.2	95.5
	5	5	4.5	4.5	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

Tabla 98: Estadísticos de frecuencias del Apartado A

Los ítems que están relacionados con los conocimientos previos (var. 4, 5) son los de menor puntuación con una moda de 2, mientras que los relacionados con sus metaprosesos (var. 8, 9, 12, 13) están evaluados con una moda de 3, excepto aquel que indica autonomía en la lectura con una moda de 2 (var. 10) (el anexo XIV le muestra estos datos estadísticos para el apartado A del cuestionario de lectura).

ÍTEMS VALORADOS EN:	APARTADO A
2	4, 5, 10
3	1, 2, 3, 7, 8, 9, 12, 13
4	6
5	11

Tabla 99: Ítems del Apartado A por valores

Esto confirma una vez más que los estudiantes necesitan apoyo del profesor o de un compañero con mayor conocimiento, del diccionario, etc. porque algunos saben y muchos piensan que no tienen los conocimientos suficientes para enfrentar este proceso de forma autónoma y es específicamente en este aspecto sobre el que queremos intervenir en nuestro estudio futuro.

Los conocimientos previos son importantísimos en el proceso de lectura, especialmente de una lengua extranjera. Se hace necesario el desarrollo del idioma en todos los sentidos simultánea y paulatinamente. El espiral de desarrollo en el aprendizaje de una lengua nos permitirá un proceso con éxito y el desarrollo del propio proceso en sí nos lleva a fases cognoscitivas superiores y a la independencia.

Mientras más conocimiento del idioma mayor comprensión y viceversa.

En el **apartado B.-** estrategias a nivel de traducción- Los estudiantes muestran usos moderados de estas estrategias siendo el valor 3 el de mayor frecuencia con un 46, 4 % de estudiantes con uso de estrategias en este rango y un 17, 9 % en frecuencia

limitada lo que representa un 64,35 del total de la muestra. Solo el 33,9 % utiliza las estrategias de forma frecuente y 1,8 muy frecuentemente.

APART B

B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	20	17.9	17.9	17.9
	3	52	46.4	46.4	64.3
	4	38	33.9	33.9	98.2
	5	2	1.8	1.8	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

Tabla 100: Estadísticos de frecuencias del Apartado B

Los estudiantes muestran dificultades en los ítems relacionados con la comprensión a nivel de traducción de forma general, pero con mayor énfasis en aquellas estrategias de reconocimiento de los significados implícito que aporta un texto y de las claves textuales, presentan problemas con el uso de los elementos cohesivos, en las estrategias de inferencia y de generalización, así como en los procesos de síntesis, o sea en el resumen. (Ver en tabla 101 los ítems evaluados de 2 y 3,)

ÍTEMS VALORADOS EN:	APARTADO B
2	16,23,24,28,30
3	15,18,20,22,25,26,27,31,32,36,37
4	17,19,29,33,34,35,38,39
5	14, 21

Tabla 101: Ítems del Apartado B por valores. (Anexo XV)

Una vez más se muestra que en aquellas estrategias que están relacionadas directamente con acciones u operaciones que vayan más allá de la simple reproducción o construcción de sus propios significados en inglés como lo exigen las estrategias de inferencia, resumen, etc. en dependencia de la información del texto, se convierte en una

dificultad para los estudiantes y esto nos lleva de nuevo a los conocimientos previos del idioma. En la medida que el alumno posea un alto dominio de los elementos lingüísticos comprenderá mejor un texto y utilizará con mayor frecuencia estrategias de lectura.

El **apartado C** – estrategias a nivel de interpretación. En este apartado gran parte de los estudiantes utilizan estrategias entre la frecuencia 4 (Alta) y muy alta con un 38,4 y 12,5 % respectivamente lo que representa un 50,9% de la muestra, mientras que el 49,1 las uso de forma moderada y limitada. Como resultado la media es de 3,49, con una moda de 4. Aunque los resultados con relación a los apartados A y B son muy ligeramente superiores, debemos tener en cuenta que no son completamente satisfactorios, por lo que muestran también que existen problemas en el uso de estrategias a este nivel.

C

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	17	15.2	15.2	15.2
	3	38	33.9	33.9	49.1
	4	43	38.4	38.4	87.5
	5	14	12.5	12.5	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

Tabla 102: Estadísticos de frecuencias del Apartado C

ÍTEMS VALORADOS EN:	APARTADO C
2	41,42,47
3	40,46,49
4	44,45,48
5	43,50,51,52

Tabla 103: Ítems del Apartado C por valores. (Anexo XVI)

Los resultados relacionados con las estrategias de inferencia poseen una moda de 2, así como los proceso de abstracción y comparación, en otras estrategias de valoración y emisión de juicios y criterios el valor más frecuente se mantiene entre 3 y 4. Toda tarea que exija al aprendiz la construcción y expresión de ideas en el idioma

extranjero le provocan temor e inseguridad por las limitaciones de los conocimientos lingüísticos previos y en algunos casos subestiman este conocimiento o no le dan el valor que tiene. Sin embargo, todo parece indicar que durante el cuestionario los alumnos olvidan el hecho de que sus ideas y fundamentaciones deben ser elaboradas en el idioma de estudio y por ello valoran con una puntuación mayor las estrategias relacionadas con el indicador de emisión de juicios y criterios.

Se hace necesario desarrollar conscientemente la competencia comunicativa en el idioma inglés para realizar un trabajo pormenorizado con las destrezas del proceso de lectura que conlleve a la autonomía de los sujetos-aprendices a altos niveles.

En el **apartado D** – estrategias a nivel de extrapolación- los alumnos muestran frecuentes uso de las mismas. Un 56,2 % de los estudiantes utilizan estrategias frecuentemente, mientras un 43, 8 la utilizan de manera moderada, si bien es cierto que en este nivel se observa usos más frecuentes de estrategias siendo la moda 4, la media 3, 48 nos indica que el uso tiende a ser moderado lo que se necesita de un trabajo mayor en nuestro PEA de la lengua.

D

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	17	15.2	15.2	15.2
	3	32	28.6	28.6	43.8
	4	54	48.2	48.2	92.0
	5	9	8.0	8.0	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

Tabla 104: Estadísticos de frecuencias del Apartado D. (Anexo XVII)

En este apartado sucede algo muy similar con el nivel de interpretación, este mayor uso de frecuencia se debe a que ven las tareas que se demandan a este nivel de forma práctica, no las ven relacionadas a la construcción de ideas en el idioma extranjero, sino más bien a la aplicación de la información leída, fuera del marco de interpretación del contenido del texto. También debemos recordar que nuestros estudiantes poseen

predominio en el estilo pragmático, les gusta experimentar, aplicar, llevar a la práctica de forma empírica, pues los resultados individuales en los ítems relacionados con la solución de problemas que está relacionada a niveles creativos las medidas de tendencia central se comportan más bajas.

ÍTEMS VALORADOS EN:	APARTADO D
2	--
3	60,62,63
4	53,56,57,58,59,61,64,65,66
5	54, 55

Tabla 105: Ítems del Apartado D por valores

Presentan un uso moderado en los ítems relacionados con la formulación de problemas, etc., porque tienen pocas destrezas en la competencia investigativa a niveles de producción y creación.

En los dos primeros apartados los estudiantes ven mucho más las estrategias relacionadas al conocimiento de la lengua y la construcción de significados en ella, mientras que en los últimos le ven más la relación con procesos mentales en sí que usan en su propia lengua. O sea, los estudiantes evalúan con valores más altos aquellas estrategias que dependen de procesos mentales de identificación, reconocimiento a un nivel reproductivo, no comportándose de la misma manera con aquellas que dependan de sus conocimientos previos sobre el idioma y del contenido del texto a un nivel de interpretación, emisión de juicios personales, etc.

Hay relación entre los apartados **A, B, C** y **D** con respecto a los resultados de estrategias de dominio de los conocimientos previos, reconocimiento, identificación, inferencia, generalización. Cuando los propios sujetos del aprendizaje realizan una autoevaluación consciente y pormenorizada con indicadores de evaluación se evalúan con mayor rigurosidad que cuando lo evalúa el propio profesor, o cuando se evalúa sin tener en cuenta determinados invariantes funcionales, muestra de ello son los resultados

del rendimiento académico de la lengua y de cada habilidad para cada estudiante, a las cuales haremos referencia en el próximo acápite.

3.2.- Análisis comparativo de las estrategias de lectura vs. rendimiento en el idioma inglés

Al realizar un análisis comparativo del comportamiento de otras variables en relación con la lectura podemos percatarnos que la **lengua** se relaciona con la **lectura** al nivel 0,05 (bilateral) por tanto la correlación es significativa, aunque a un nivel bajo, o sea, a un mayor conocimiento de la lengua, mayor es el uso de estrategias de lectura y viceversa.

Correlaciones

			POC. LECT	LENGUA
Rho de Spearman	POC. LECT	Coeficiente de correlación	1.000	.230(*)
		Sig. (bilateral)	.	.015
		N	112	112
	LENGUA	Coeficiente de correlación	.230(*)	1.000
		Sig. (bilateral)	.015	.
		N	112	112

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 106: Gráfica de correlación entre lengua y lectura

Esto puede observarse de forma mucho más comprensible a través de la siguiente gráfica donde se muestra la escala de progresión de forma significativa. Aunque los alumnos muestran tener menos habilidades en el proceso de lectura que en la lengua en general.

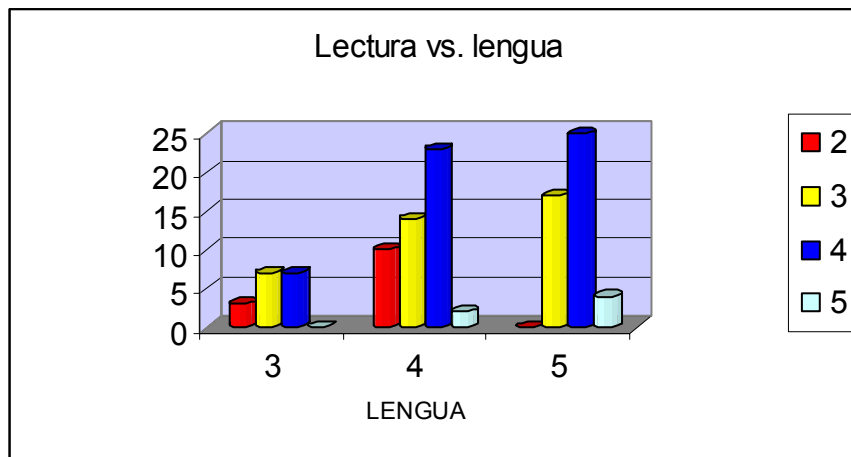


Gráfico 26: Gráfica comparativa del comportamiento de las estrategias con respecto a la lengua.

Si realizamos un estudio más profundo sobre el comportamiento de cada dimensión de la lectura tomada en cuenta en el instrumento aplicado (**A, B, C, D**) con relación al rendimiento académico podemos observar que las correlaciones entre los apartados **A y B** con la lengua son significativas al nivel 0,01 en el Rho de Spearman, mientras que los apartados **C y D** no manifiestan alguna correlación. Esto tiene sus orígenes en que la lengua, como ya hemos referido en el acápite sobre los antecedentes contextuales, la vemos más como conocimiento lingüístico, de reglas y estructuras a un nivel reproductivo y no como medio o instrumento para interactuar con el conocimiento a niveles productivos y creativos.

Correlaciones

		A	B	C	D
POC. LECT	Coeficiente de correlación	.758(**)	.755(**)	.789(**)	.794(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000
	N	112	112	112	112
LENGUA	Coeficiente de correlación	.277(**)	.343(**)	.164	.056
	Sig. (bilateral)	.003	.000	.085	.559
	N	112	112	112	112

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 107: Gráfica de correlación entre lengua y dimensiones de la lectura

En la gráfica que a continuación mostramos se observa la correspondencia de crecimiento de los apartados **A** y **B** con respecto al nivel de idioma, mientras mayor es el rendimiento académico mayor es la frecuencia del uso de **estrategias metacognitivas (A)** y de **traducción (B)**, aún cuando estas estrategias no son las más usadas frecuentemente según se observa en las medias de la propia gráfica se manifiesta un avance gradual en relación con el aprendizaje del idioma, no siendo así con las estrategias de **interpretación (C)** y **extrapolación (D)**.

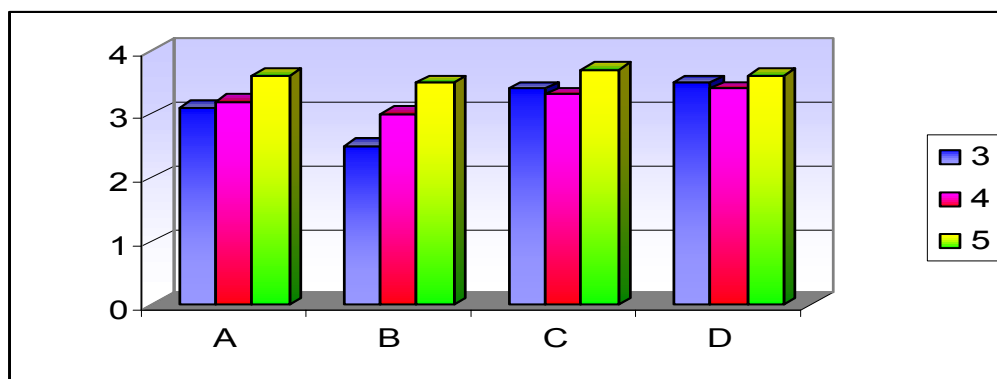


Gráfico 27: Gráfica comparativa de cada estrategia de lectura A, B, C y D con respecto a la evaluación en el idioma inglés.

Si realizamos un análisis comparativo entre las operaciones del procesamiento de la información y las habilidades particulares que conforman el aprendizaje de una lengua extranjera, podemos observar en la tabla, hay relación significativa a nivel 0,01 y 0,05 con las habilidades de *lectura* y *escritura*, esto es comprensible ya que lectura y escritura como procesos se complementan en el PEA y en la vida en general, uno es de entrada y otro de salida, y el proceso interno que ocurre entre materia prima y producto es el mismo para ambos.

		POC. LECT	LENGU A
ORAL	Coeficiente de correlación	.165	.831(**)
	Sig. (bilateral)	.083	.000
	N	112	112
ESCRITUR	Coeficiente de correlación	.228(*)	.768(**)
	Sig. (bilateral)	.016	.000
	N	112	112
LECTURA	Coeficiente de correlación	.502(**)	.701(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.000
	N	112	112
AUDICIÓN	Coeficiente de correlación	.034	.747(**)
	Sig. (bilateral)	.721	.000
	N	112	112

Tabla 108: Gráfica de correlación entre las habilidades de la lengua y la lectura

La siguiente tabla y el gráfico 28 muestran esta relación de las habilidades con cada apartado, manifestando que existe relación entre el *nivel de traducción y la expresión oral* a un nivel significativo de 0,05, quizás se debe a que en la enseñanza de las funciones comunicativas se hace énfasis en los patrones, estructuras, y se desarrolla a un nivel reproductivo.

		A	B	C	D
ORAL	Coeficiente de correlación	.186	.234(*)	.150	.053
	Sig. (bilateral)	.050	.013	.115	.581
	N	112	112	112	112

ESCRITUR	Coeficiente de correlación	.277(**)	.324(**)	.154	.087
	Sig. (bilateral)	.003	.000	.106	.359
	N	112	112	112	112
LECTURA	Coeficiente de correlación	.471(**)	.473(**)	.433(**)	.370(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000
	N	112	112	112	112
AUDICIÓN	Coeficiente de correlación	.148	.166	.057	-.120
	Sig. (bilateral)	.119	.081	.550	.206
	N	112	112	112	112

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Tabla 109: Gráfica de correlación entre las habilidades de la lengua y las dimensiones de la lectura

La *escritura* muestra relaciones significativas a nivel de 0,01 con las estrategias de *conocimiento previo y metacognitivas y de traducción*, demostrando que el conocimiento lingüístico y la planificación consciente es un elemento imprescindible para la escritura. No manifestándose relación alguna con la *audición*, la cual al igual que el proceso de lectura como proceso de comprensión requiere de determinadas operaciones mentales similares.

Lo anteriormente expuesto puede manifestarse claramente en la gráfica siguiente donde los patrones de crecimiento se ven bien marcado para el apartado **B** con respecto a la expresión oral, mientras que el **A** se mantiene la media de 3,2 para los valores 3 y 4 y solo se eleva en el valor 5, no sucede lo mismo con la *interpretación y extrapolación* cuyas medias oscilan de forma asimétrica entre los valores 3, 4 y 5. No obstante, no se logra un equilibrio en altos dominio de rendimiento del idioma inglés con respecto a las dimensiones asumidas en nuestro instrumento de evaluación de estrategias de lectura.

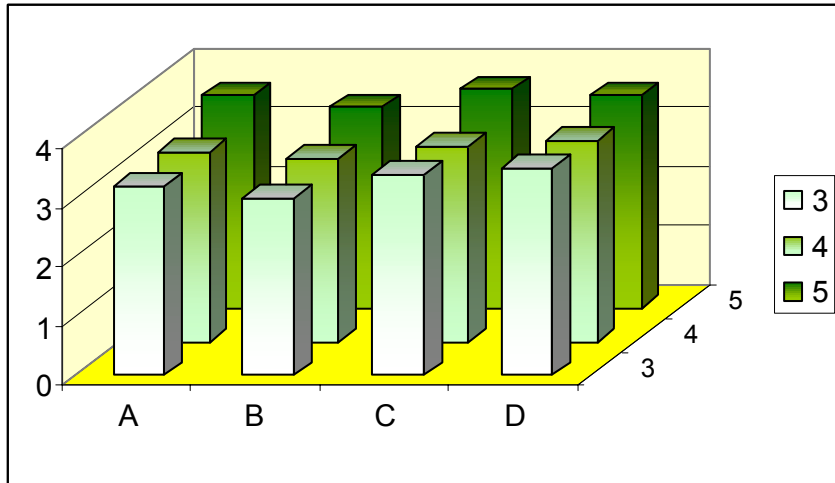


Gráfico 28: Gráfica comparativa de cada estrategia de lectura A, B, C y D con respecto a la evaluación en la habilidad oral.

Los patrones de crecimiento se ven bien marcados para cada apartado con respecto a la expresión escrita, mostrándose un equilibrio en altos dominios de rendimiento del idioma inglés con respecto a las dimensiones asumidas en nuestro instrumento de evaluación de estrategias de lectura. Esta habilidad se estudia como proceso que complementa a la lectura pues el conocimiento de uno desarrolla al otro y viceversa.

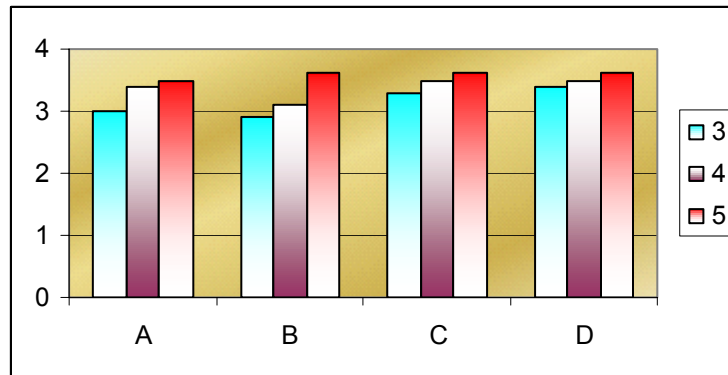


Gráfico 29: Gráfica comparativa de cada estrategia de lectura A, B, C y D con respecto a la evaluación en la habilidad de escritura.

Con respecto a la audición como puede manifestarse claramente en la gráfica siguiente los patrones de crecimiento se ven marcado para el apartado **A** y **B** con medias muy bajas, no sucede lo mismo con la *interpretación y extrapolación* cuyas medias oscilan de forma asimétrica entre los valores 3, 4 y 5. No obstante, no se logra un equilibrio en altos dominio de rendimiento del idioma inglés con respecto a las dimensiones asumidas en nuestro instrumento de evaluación de estrategias de lectura. Esta habilidad es una de las que más problemas se presentan hoy en el aprendizaje de nuestro estudiantado.

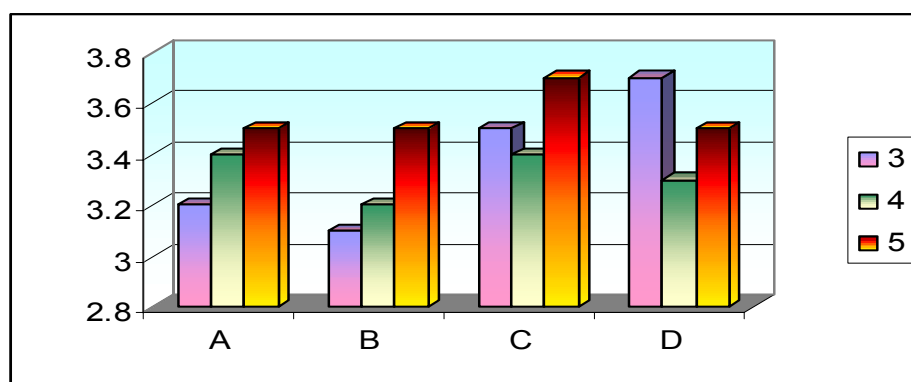


Gráfico 30: Gráfica comparativa de cada estrategia de lectura A, B, C y D con respecto la evaluación en la habilidad de audición.

Podemos concluir que con respecto a la lengua existen relaciones estadísticamente significativas entre las estrategias de lectura y el rendimiento de la lengua, en ella las relaciones más estrechas se dan entre los conocimientos previos, metaconocimientos y a niveles de traducción con las habilidades orales, de escritura y lectura.

3.3. Análisis comparativo de las estrategias de lectura vs. estilos

Como hicimos referencia en el acápite 2,2 la media de nuestra muestra con respecto al uso de las estrategias se comporta en 3,48, de manera similar se comportan las dimensiones seleccionadas, entre 3,20 y 3,49, lo que manifiesta un índice más hacia lo moderado que lo alto, este es un indicador que nos dice cuan necesario se hace un trabajo consciente con las estrategias de lectura según la hemos conceptualizado en

nuestro estudio para formar profesionales realmente autónomos que sean capaces de gestionar por si mismos el conocimiento.

Estadísticos

		A	B	C	D	POC. LECT
N	Válidos	112	112	112	112	112
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		3.34	3.20	3.47	3.49	3.48
Mediana		3.00	3.00	4.00	4.00	4.00
Moda		3(a)	3	4	4	4
Desv. típ.		.789	.745	.890	.849	.771
Varianza		.623	.556	.792	.721	.594
Mínimo		2	2	2	2	2
Máximo		5	5	5	5	5

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla 110: estadísticos de frecuencia del proceso de lectura y sus dimensiones

Para dar cumplimiento al objetivo 3 y 4 de nuestro trabajo pasaremos a realizar comparaciones entre estrategias y estilos para determinar las relaciones que se establecen entre ambas según el procesamiento, aplicación de métodos estadísticos y análisis de los resultados.

Para confirmar si existen resultados estadísticamente significativos entre las variables **estrategias de lectura y estilos** le aplicamos **la correlación** para medir la relación entre las variables estudiadas.

Correlaciones

			POC. LECT
Rho de Spearman	TEÓRICO	Coefficiente de correlación	.125

		Sig. (bilateral)	.188
		N	112
	PRAGMÁTI	Coeficiente de correlación	.206(*)
		Sig. (bilateral)	.029
		N	112
	ACTIVO	Coeficiente de correlación	-.147
		Sig. (bilateral)	.121
		N	112
	REFLEXIV	Coeficiente de correlación	.194(*)
		Sig. (bilateral)	.040
		N	112

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 111: correlación estilos y proceso de lectura

Como podemos observar en la tabla existe correlaciones significativa a nivel 0,5, aunque la relación es considerada baja, pero muestra que hay dependencia entre las variables **estrategias de lectura** y estilos *pragmático* y *reflexivo*, no comportándose de la misma manera con el activo y el teórico.

Cuando hacemos un acercamiento hacia las dimensiones seleccionadas en el cuestionario de estrategias de lectura observamos que con el **Apartado A** existe relación con todos los estilos a un nivel 0,5 de significación. El **Apartado B** muestra tener a ese mismo nivel relaciones con los estilos pragmático y reflexivo y el **Apartado D** se comporta de manera similar con el estilo pragmático.

Correlaciones

		TEÓRICO	PRAGMÁTI	ACTIVO	REFLEXIV
		O	ÁTI		IV

A	Coeficiente de correlación	.197(*)	.215(*)	-.228(*)	.200(*)
	Sig. (bilateral)	.037	.023	.016	.035
	N	112	112	112	112
B	Coeficiente de correlación	.115	.193(*)	-.167	.223(*)
	Sig. (bilateral)	.227	.042	.078	.018
	N	112	112	112	112
C	Coeficiente de correlación	.024	.147	-.152	.092
	Sig. (bilateral)	.798	.122	.109	.333
	N	112	112	112	112
D	Coeficiente de correlación	.034	.224(*)	-.038	.126
	Sig. (bilateral)	.721	.017	.688	.185
	N	112	112	112	112

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 112: correlación estilos y estrategias de lectura

Podemos concluir que los estilos reflexivo y pragmático muestran tener cierta influencia hacia las estrategias de lectura.

2.4. Análisis comparativo de las estrategias de lectura vs. otras variables

Con respecto a las edades promedios 20 y 21 en la que se enmarcan el 76.7 % de la muestra las estrategias de lectura se comportan con una media de 3,48, mientras que el rendimiento en idioma inglés está por encima de 4. En la gráfica comparativa que aparece a continuación se puede observar como el uso de las estrategias de lectura se acrecientan en la medida que se acrecienta la edad, sin embargo, las medias en la lengua se comportan por encima de 4 en casi todas no mostrándose una graduación significativa

con respecto a estas dos últimas variables (edad y lengua). Con todo, ya con las edades entre 23 y 26 el comportamiento varía en la lengua y disminuye en las estrategias de lectura, esto sucede porque los estudiantes comprendidos en estas edades no proceden directamente de los preuniversitarios, sino que han adquirido la carrera a través de otros medios, ya sea concursos, pre-militares y de una forma u otra han estado desvinculado de los estudios durante un año, lo que indudablemente ha afectado su desarrollo en este sentido.

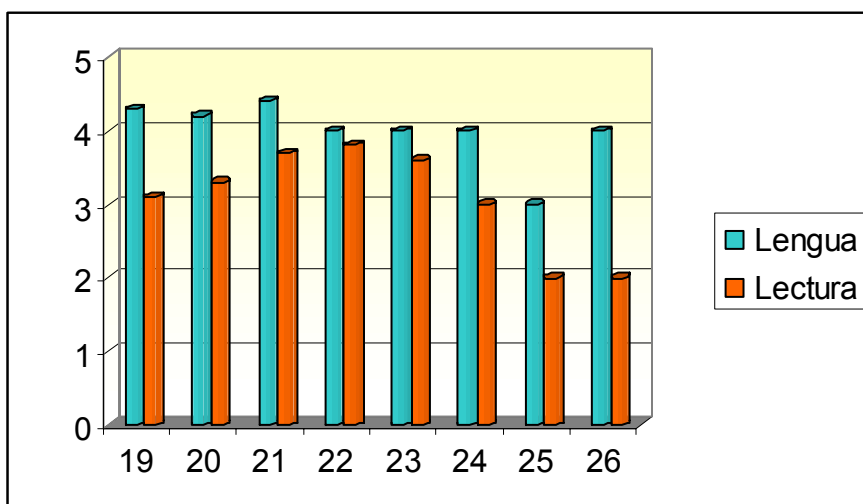


Gráfico 31: Gráfica comparativa de la edad con estrategias de lectura y la evaluación en el idioma inglés.

Con respecto a las estrategias medidas en el cuestionario **A, B, C, y D** los resultados se comportan de manera similar, la frecuencia de cada dimensión aumenta de 19 a 22 años, mientras que se muestra de forma descendente en las demás edades. (Ver grafica 32)

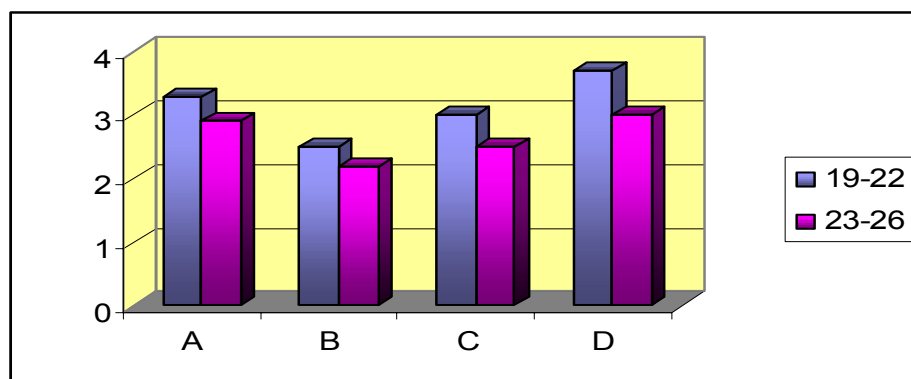


Gráfico 32: Gráfica comparativa de edad y comportamiento de cada estrategia.

El análisis de varianza también fue aplicado a la variable independiente *edad*, por lo que estamos asumiendo, la aceptación o rechazo de las siguientes hipótesis nulas:

Ho1: No existen diferencias estadísticamente significativas entre *estrategias de lectura y la edad*.

Ho2: No existen diferencias estadísticamente significativas entre *estrategias de lectura del apartado A y la edad*.

Ho3: No existen diferencias estadísticamente significativas entre *estrategias de lectura del apartado B y la edad*.

Ho4: No existen diferencias estadísticamente significativas entre *estrategias de lectura del apartado C y la edad*.

Ho5: No existen diferencias estadísticamente significativas entre *estrategias de lectura del apartado D y la edad*.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
A	Inter-grupos	8.049	7	1.150	1.959	.068
	Intra-grupos	61.058	104	.587		
	Total	69.107	111			
B	Inter-grupos	14.085	7	2.012	4.397	.000

	Intra-grupos	47.593	104	.458		
	Total	61.679	111			
C	Inter-grupos	6.996	7	.999	1.284	.265
	Intra-grupos	80.924	104	.778		
	Total	87.920	111			
D	Inter-grupos	9.191	7	1.313	1.929	.072
	Intra-grupos	70.800	104	.681		
	Total	79.991	111			
POC.LEC T	Inter-grupos	9.958	7	1.423	2.642	.015
	Intra-grupos	56.007	104	.539		
	Total	65.964	111			

Tabla 113: Varianza de las estrategias de lectura y la edad

Los resultados en la tabla muestran que solamente existen diferencias estadísticamente significativas con estrategias de lectura en general y estrategias a nivel de traducción en particular, pues la propiedad asociada a α es menor que 0,05, en estos casos, esto significa que rechazamos las H_0 1 y 3 lo que nos expresa que hay edades que influyen en el uso de determinados estrategias y aceptamos la H_0 2, 4 y 5.

Con respecto a la procedencia la frecuencia en las estrategias se comporta de la siguiente manera:

IPVCE- (1) Escuelas vocacionales de Ciencias Exactas. Los alumnos que proceden de estas escuelas muestran un uso más frecuente de estrategias de lectura que los estudiantes que provienen de otras instituciones tales como: preuniversitarios, politécnicos, etc. Esto sucede porque estas escuelas son escuelas de alto rendimiento

IPUEC – (2) Institutos Pre-universitarios. De manera similar a la anterior se comporta los alumnos que provienen de preuniversitarios, pero con un uso de las estrategias menos frecuentes.

IPE – (3) Institutos Politécnicos de Economía y otros. El comportamiento de las estrategias de lectura disminuye en este tipo de enseñanza según nos muestra la gráfica con respecto a las anteriores. Lo mismo sucede con la lengua extranjera. Y con los estudiantes procedentes de la **ESPA**.

Pre- militar- (6) un comportamiento gradualmente decreciente similar se manifiesta en las medias con los estudiantes de la Orden 18.

Sin embargo, con los estudiantes que proceden por **Concurso (5)**, la frecuencia de estrategias de lectura se muestra más alta en correspondencia con el rendimiento académico que en las demás procedencias.

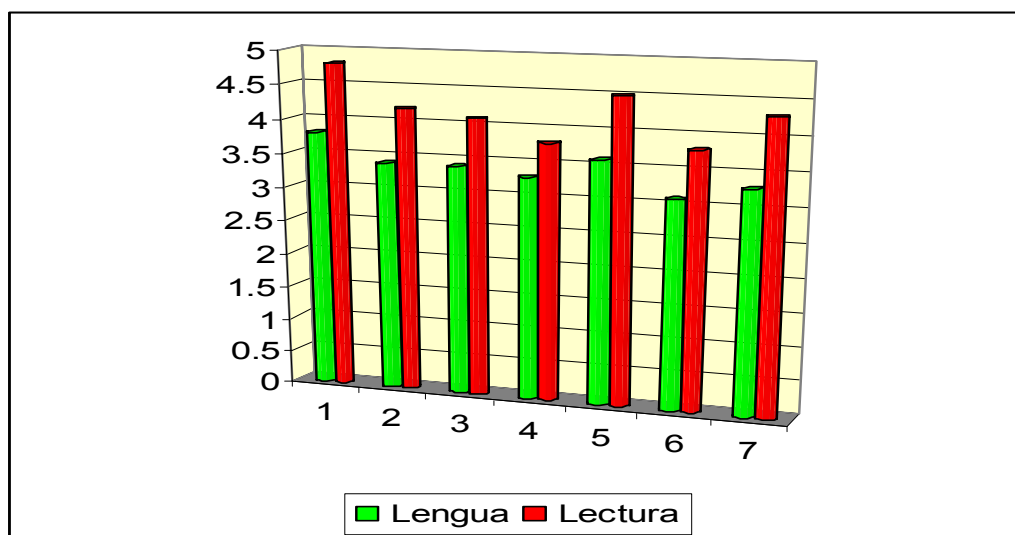


Gráfico 33: Gráfica comparativa de estrategias de lectura y la evaluación en el idioma inglés con respecto a la procedencia

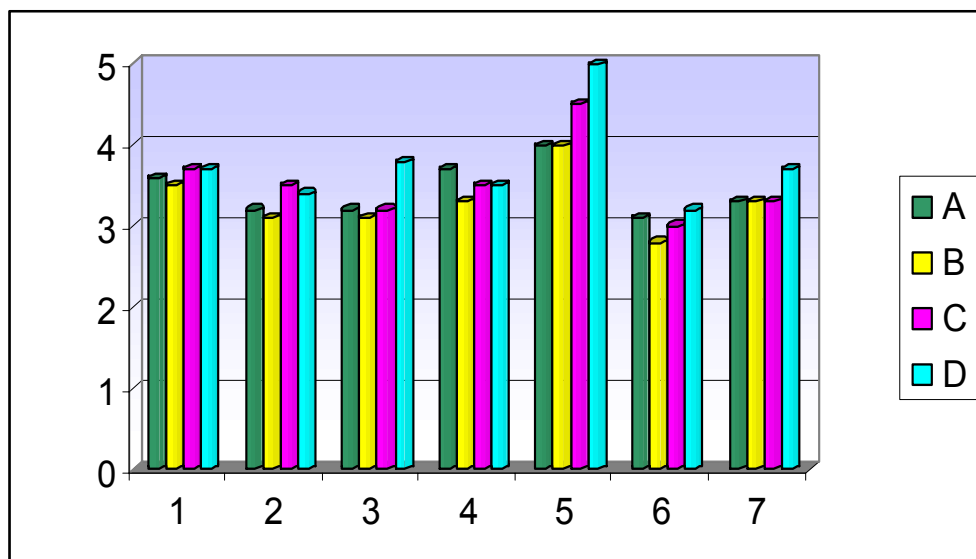


Gráfico 34: Gráfica comparativa de procedencia y estrategias A, B, C y D

La gráfica 34 muestra la frecuencia de cada estrategia por lugares de procedencia, observándose una frecuencia más elevada en las estrategias de interpretación y extrapolación en todas, excepto en los estudiantes que proceden de la ESPA donde las estrategias de aplicación de los conocimientos previos y metaconocimientos es la más elevada.

Los géneros, tanto el femenino como el masculino poseen estrategias de lectura con una media de 3,5, mientras que la media en el rendimiento académico se comporta entre 4,1 y 4, 4, siendo más elevada en las féminas.

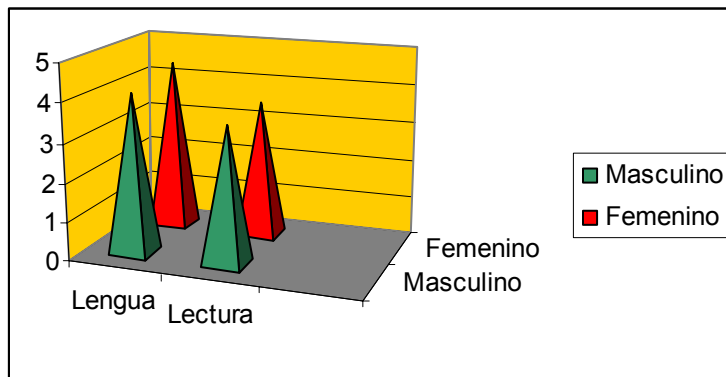


Gráfico 35: Gráfica comparativa de estrategias de lectura y La evaluación en el idioma inglés con respecto al género.

Cuando profundizamos en los géneros por estrategias medidas A, B, C y D, nos percatamos que estas se comportan de manera muy similar siendo una décima más elevada las estrategias del apartado A en los varones.

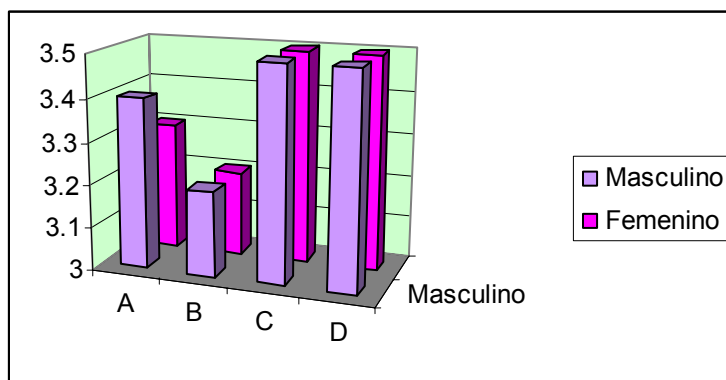


Gráfico 36: Gráfica comparativa de género y estrategias

Los estudiantes de la carrera de Licenciatura en **Turismo, Informática y cultura Física** muestran medias de frecuencias de uso de estrategias de lectura entre 3,6 y 3,8 más altas que en las carreras de **Contabilidad** y **Estudios socioculturales**.

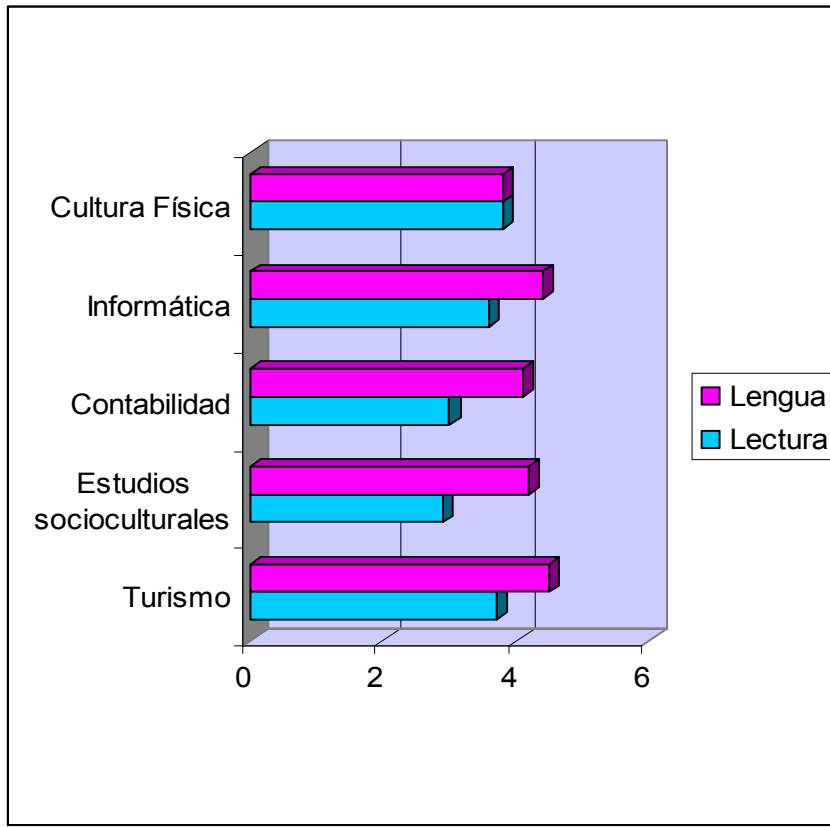


Gráfico 37: Gráfica comparativa de carreras con respecto a estrategias y lengua.

Existe equilibrio entre el comportamiento de las diferentes estrategias de forma general, excepto en la carrera de ESC, donde se muestra un uso menos frecuente en estrategias de traducción e interpretación.

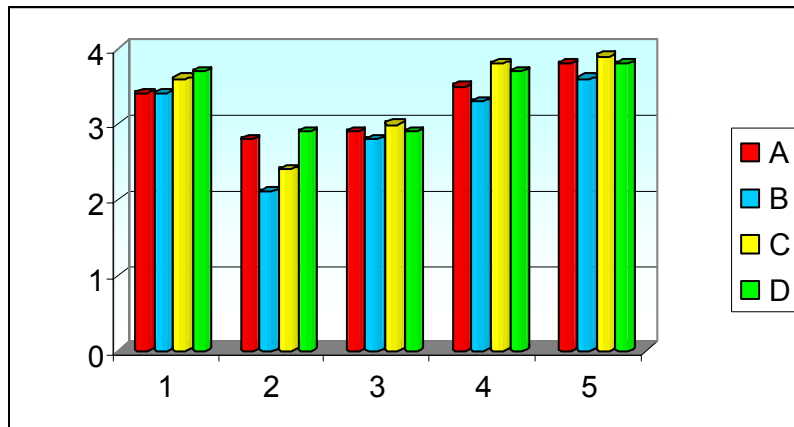


Gráfico 38: Gráfica comparativa de carreras y estrategias A, B, C y D.

El análisis de varianza aplicado a la variable independiente *especialidad*, donde asumimos, la aceptación o rechazo de las siguientes hipótesis nulas:

Ho1: No existen diferencias estadísticamente significativas entre *las estrategias de lectura y la especialidad*.

Ho2: No existen diferencias estadísticamente significativas entre *las estrategias del apartado A y a especialidad*.

Ho3: No existen diferencias estadísticamente significativas en *las estrategias del apartado B y la especialidad*.

Ho4: No existen diferencias estadísticamente significativas en *las estrategias del apartado C y la especialidad*.

Ho5: No existen diferencias estadísticamente significativas en *las estrategias del apartado D y la especialidad*.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
A	Inter-grupos	12.734	4	3.183	6.042	.000
	Intra-grupos	56.373	107	.527		
	Total	69.107	111			
B	Inter-grupos	18.431	4	4.608	11.400	.000
	Intra-grupos	43.248	107	.404		
	Total	61.679	111			
C	Inter-grupos	20.589	4	5.147	8.180	.000
	Intra-grupos	67.331	107	.629		
	Total	87.920	111			
D	Inter-grupos	15.224	4	3.806	6.288	.000
	Intra-grupos	64.767	107	.605		

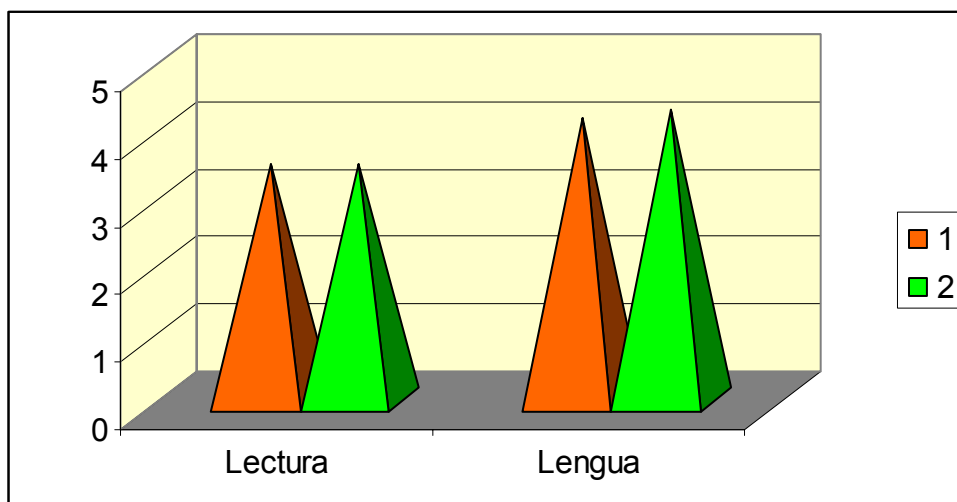
	Total	79.991	111			
POC.LEC T	Inter-grupos	13.461	4	3.365	6.858	.000
	Intra-grupos	52.503	107	.491		
	Total	65.964	111			

Tabla 114: Varianza de las estrategias de lectura y las diferentes carreras

Los resultados en la tabla muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre las estrategias de lectura y las especialidades de los estudiantes, pues la propiedad asociada a F es menor que 0,05, esto significa que rechazamos las H_0 1, 2, 3, 4 y 5 lo que nos expresa que las carreras influyen en el uso de estrategias.

Al realizar un análisis para detectar hacia qué dirección se dan las diferencias en el anexo XIX se puede observar en las pruebas Post hoc diferencias significativas en las estrategias de lectura en alumnos procedentes de las diferentes carreras excepto la ESPA.

Con respecto a la zona de residencia de los estudiantes las estrategias se comportan en el mismo orden tanto los de las zonas urbanas (1) como rurales (2). En la gráfica se observa un predominio casi imperceptiblemente mayor hacia la lengua por los estudiantes que residen en zonas rurales.



1.- Urbano. 2.- Rural

Gráfico 39: Gráfica comparativa de la edad con estrategias de lectura y la evaluación en el idioma inglés.

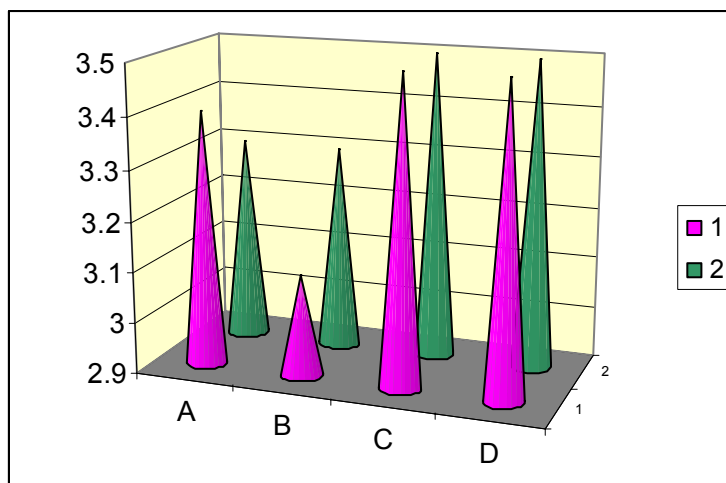


Gráfico 40: Gráfica comparativa de zonas de residencia y estrategias.

Podemos concluir que nuestra muestra referente a las estrategias de forma general muestra un predominio **moderado**, mientras que en la lengua los resultados académicos son mayores con respecto a la lectura, no obstante, se manifiesta una correlación al nivel de 0,5 entre una y otra variable.

Los estudiantes de Cultura física y de Turismo manifiestan usos más frecuentes de estrategias de lectura. Esto sucede porque dentro de nuestra muestra 27 sujetos, de la carrera licenciatura en Turismo pertenecen al tercer año, lo que le ha permitido un año más de aprendizaje en la lengua inglesa. (Ver gráfica 41)

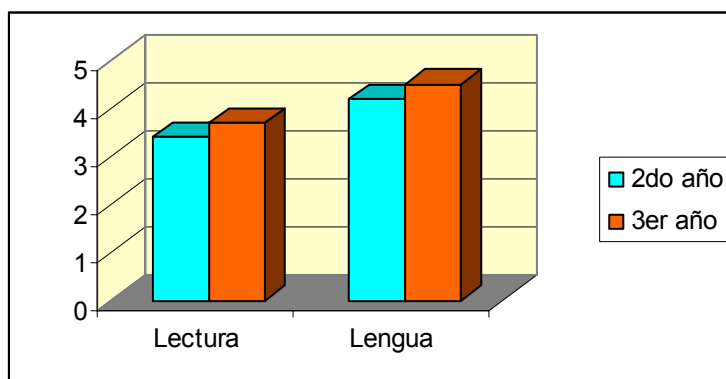


Gráfico 41: Gráfica comparativa de los años y la lectura y rendimiento de la lengua.

Al ser el análisis de varianza aplicado a la variable independiente *año*, se asume la aceptación o rechazo de las siguientes hipótesis nulas:

Ho1: No existen diferencias estadísticamente significativas entre *las estrategias de lectura y el año*.

Ho2: No existen diferencias estadísticamente significativas entre *las estrategias del apartado A con el año*.

Ho3: No existen diferencias estadísticamente significativas en *las estrategias del apartado B con el año*.

Ho4: No existen diferencias estadísticamente significativas en *las estrategias del apartado C con el año*.

Ho5: No existen diferencias estadísticamente significativas en *las estrategias del apartado D con el año*.

Los resultados en la tabla muestran que solamente existen diferencias estadísticamente significativas con las estrategias del apartado B (a nivel de traducción), el D (a nivel de extrapolación) y las estrategias de lectura en general, pues la propiedad asociada a α es menor que 0,05, esto significa que rechazamos las Ho 1,3, y 5, lo que nos expresa que el año influye en el uso de determinados estrategias y aceptamos las Ho 2 y 4.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
A	Inter-grupos	1.664	1	1.664	2.714	.102
	Intra-grupos	67.443	110	.613		
	Total	69.107	111			
B	Inter-grupos	3.691	1	3.691	7.001	.009
	Intra-grupos	57.988	110	.527		
	Total	61.679	111			
C	Inter-grupos	.002	1	.002	.003	.956
	Intra-grupos	87.917	110	.799		
	Total	87.920	111			
D	Inter-grupos	2.924	1	2.924	4.174	.043
	Intra-grupos	77.067	110	.701		
	Total	79.991	111			
POC.LECT	Inter-grupos	2.379	1	2.379	4.116	.045
	Intra-grupos	63.585	110	.578		
	Total	65.964	111			

Tabla 115: Varianza de las estrategias de lectura y el año académico

Podemos concluir que dentro de las variables independientes la **edad, el año académico y las carreras** muestran cierta dependencia con las estrategias, y especialmente con aquellas que se realizan **a nivel de traducción y de extrapolación**, no sucediendo así con los variables género, residencia y procedencia.

CONCLUSIONES

- 1.- Introducción
- 1.2.- Análisis de la bibliográfica consultada y del estudio del contexto y la población.
- 2.- Grado de consecución de los objetivos de investigación
- 2.1.- Identificación de los estilos de aprendizaje predominantes en el estudiantado de 2do año de la UNICA.
- 2.2.- Evaluación del uso de las estrategias adoptadas durante la lectura en el PEA de un idioma extranjero en este estudiantado.
- 2.2.1.- Validación del cuestionario de evaluación del uso de las estrategias de lectura.
- 2.3.- Comparación de los resultados de evaluación de las estrategias con los estilos de aprendizaje predominantes.
- 2.4.- Análisis del grado de relación o influencia del uso de estrategias de lectura y el predominio de determinados estilos en el rendimiento académico del idioma inglés.
- 2.4.1.- Estilos y rendimiento académico
- 2.4.2.- Estrategias y rendimiento académico
- 3.- Análisis del grado de relación o influencia del uso de estrategias de lectura y el predominio de determinados estilos con otras variables
- 4.-Futuras líneas de trabajo.

1.- Introducción

A continuación expondremos las conclusiones a las que hemos arribado durante nuestro proceso investigativo, en la consulta bibliográfica, y especialmente en la consecución de los objetivos propuestos en la tesis, proporcionando las respuestas a las hipótesis planteadas en el diseño metodológico.

1.2.- Análisis de la bibliográfica consultada y del estudio del contexto y la población

A través de la consulta bibliográfica realizada y del estudio del contexto hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- En la enseñanza de idiomas se desarrollan destrezas lingüísticas o comunicativas a niveles senso-perceptivos y representativos, no siempre siendo así con las habilidades intelectuales, lógicas, profesionales, etc., productos y resultados de la función del lenguaje como herramienta para gestionar el conocimiento. Viéndose la lengua asociada a la construcción de formas y estructuras lingüísticas o significados y no a sentidos y contextos a niveles de razonamiento.
- No se toma en cuenta, tanto por profesor como por estudiante, la importancia del conocimiento previo de la lengua materna y de otros conocimientos (el conocimiento estratégico, por ejemplo) que conforman la cultura del individuo y que le permite acceder a conocimientos más complejos.
- El desarrollo de un proceso de aprendizaje que promueva el pensamiento y la comunicación a niveles críticos, creativos e independientes, basados en el respeto hacia la diversidad y el amor hacia el conocimiento de sí y del género humano despliega en el sujeto toda la diversidad de estilos existentes.
- Se habla de estrategias, de habilidades, de estilos, de inteligencias de forma aislada pero no se relaciona la lógica interna de estos elementos en un todo que conforma la dinámica del propio proceso de aprendizaje.

- La enseñanza-aprendizaje de la lengua ha excluido la vivencia como unidad de lo cognitivo y lo afectivo. Se hace necesario considerar el todo y no solo la suma de las partes. O al menos aquella parte del todo que estudiemos o investiguemos debe incluir las propiedades esenciales.

Con respecto al rendimiento de la lengua

✎ Nuestra muestra posee un dominio alto en la **habilidad oral**, mientras que la tendencia es hacia un dominio *moderado* en las habilidades de comprensión de *lectura y auditiva*, así como la *expresión escrita*.

2.- Grado de consecución de los objetivos de investigación

2.1.- Identificación de los estilos de aprendizaje predominantes en el estudiantado de 2do año de la UNICA.

Para dar cumplimiento al objetivo No 1 de nuestro estudio aplicamos a nuestra muestra el cuestionario CHAEA donde los resultados nos manifestaron que:

- Existe una tendencia hacia un alto predominio del estilo **pragmático**, seguido por el **activo**, en el estudiantado, no siendo así con el *estilo reflexivo y teórico* que muestran dominio *moderado*.

2.2.- Evaluación del uso de las estrategias adoptadas durante la lectura en el PEA de un idioma extranjero en este estudiantado.

El objetivo No 2 estaba dirigido a la evaluación del uso de estrategias de lectura, al aplicar el instrumento a nuestra muestra los resultados manifestados son:

- Existe un uso entre frecuente y moderado con respecto a las **estrategias de lectura** en nuestro alumnado. Con una tendencia a disminuir el uso en *estrategias metacognitivas y de traducción*.

Más específicamente, en relación con el proceso de la lectura los resultados del análisis y procesamiento de los datos en las diferentes dimensiones manifiestan los siguientes resultados:

- Nuestro estudiantado necesita de niveles de ayuda (tanto del profesor o de un compañero con mayor conocimiento, del diccionario, etc.), porque algunos saben y muchos piensan que no tienen los conocimientos suficientes para enfrentar este activo y complejo proceso de forma autónoma.
- El alumnado muestra dificultades en aquellas estrategias de reconocimiento de los significados implícito que aporta un texto y de las claves textuales, presentan problemas con el uso de los elementos cohesivos, en las estrategias de inferencia y de generalización, así como en los procesos de síntesis.
- En los dos primeros apartados los sujetos ven mucho más las estrategias relacionadas al conocimiento de la lengua y la construcción de significados en ella, mientras que en los últimos le ven más la relación con procesos mentales en sí que usan en su propia lengua. O sea, evalúan con valores más altos aquellas estrategias que dependen de procesos mentales de identificación, reconocimiento a un nivel reproductivo, no comportándose de la misma manera con aquellas que dependan de sus conocimientos previos sobre el idioma y del contenido del texto a un nivel de interpretación, emisión de juicios personales, etc.
- Los conocimientos previos son importantísimos en el proceso de lectura, especialmente de una lengua extranjera. Se hace necesario el desarrollo del idioma en todos los sentidos simultánea y paulatinamente. Mientras más conocimiento del idioma mayor comprensión y viceversa.

2.2.1.- Validación del cuestionario de evaluación del uso de las estrategias de lectura.

Al darle respuesta a uno de los objetivos específicos de investigación relacionado a la construcción y validación del instrumento de evaluación de las estrategias de lectura podemos concluir que:

- El procesamiento de datos y análisis de los resultados en la carta de juicio de expertos confirma que los encuestados concuerdan en que las preguntas contenidas dentro del cuestionario diseñado corresponden al objetivo esencial de nuestro instrumento y de nuestro estudio. Así lo corroboran los resultados de

la consulta bibliográfica sobre la variable de estudio en cada una de las categorías seleccionadas.

- El análisis factorial demuestra ser coherentes con el criterio de expertos y permite ratificar su validez de contenido y de constructo.

2.3.- Comparación de los resultados de evaluación de las estrategias con los estilos de aprendizaje predominantes.

Para dar cumplimiento al objetivo No 3 aplicamos estadísticos de correlaciones que nos permitieran realizar comparaciones para determinar posibles relaciones entre las variables estudiadas: *los estilos de aprendizaje y las estrategias de lectura* y responder a la hipótesis siguiente:

- Determinados estilos de aprendizaje se relacionan con el uso de determinadas estrategias de lectura.

Los resultados se manifestaron de la siguiente forma:

- Existe correlaciones significativas entre las variables **estrategias de lectura** y los estilos *pragmático y reflexivo*, no comportándose de la misma manera con el activo y el teórico.

Más específicamente podemos concluir que:

- Aquellas estrategias de lectura relacionadas con el *conocimiento previo y metacognitivas* (Apartado A) muestran relación con todos los estilos.
- Las estrategias de *traducción* (Apartado B) se relacionan con los estilos **pragmático y reflexivo**.
- Las estrategias de *extrapolación* (Apartado D) *con el estilo pragmático*, no mostrándose correlación entre estilos y estrategias a nivel de interpretación.

2.4.- Análisis del grado de relación o influencia del uso de estrategias de lectura y el predominio de determinados estilos en el rendimiento académico del idioma inglés.

Para dar respuesta al objetivo 4 nos planteamos las siguientes hipótesis:

- Determinados estilos de aprendizaje influyen en el rendimiento académico de la lengua.
- El uso de estrategias de lectura influye en el rendimiento de la lengua.

Estas serán respondidas en los epígrafes que desarrollamos a continuación.

2.4.1.- Estilos y rendimiento académico

Los resultados estadísticos entre estas dos variables nos manifiestan que:

- El estilo **reflexivo** muestra una tendencia a un *predominio* más **alto** mientras **mayor** es la evaluación en el nivel de *dominio* de la **lengua** extranjera.
- El estilo **activo** por el contrario muestra una tendencia a un predominio más **bajo** mientras **mayor** es la evaluación en el nivel de *dominio* de la **lengua** extranjera.
- La preferencia por el estilo **pragmático** el cual es el estilo predominante en nuestra muestra *no manifiesta relación* estadísticamente significativa específica alguna con el rendimiento de la lengua inglesa. De la misma manera se comporta el estilo **teórico**.

Al comparar los estilos con cada una de las habilidades de la lengua obtuvimos los resultados que a continuación mostramos:

- El estilo **reflexivo** muestra una *relación significativa* con todas las habilidades, es decir, con la **expresión oral**, la **escritura**, la **audición**, y la **lectura**. Aunque las relaciones son consideradas bajas.
- El estilo **activo** muestra una *relación significativa*, esta correlación es *inversa*. O sea entre mayor predominio en el estilo, menor calidad en el dominio de las habilidades de **expresión oral**, **audición y lectura**, no siendo significativa con la escritura.
- Las relaciones entre los estilos teórico y pragmático y las habilidades orales, de escritura, lectura y audición no manifiestan niveles significativos de relación entre estas variables. (Ver anexo XXI de correlaciones).

2.4.2.- Estrategias y rendimiento académico

Al relacionar la lectura con el rendimiento académico de la lengua podemos concluir que:

- Mientras *más alto* es el **dominio de la lengua** *más alta* es la frecuencia del **uso de estrategias de lectura**, mostrándose una correlación significativa entre estas variables.

Al realizar comparaciones de cada dimensión o apartado que reflejan estrategias a diferentes niveles con las habilidades de la lengua los resultados se manifiestan de la siguiente forma:

- Existen relaciones estadísticamente significativas entre las estrategias de lectura, a nivel de los **conocimientos previos, metaconocimientos** (Apartado A) con el rendimiento de la lengua en las habilidades **orales, de escritura y lectura**. Todo esto corrobora las conclusiones anteriores en el acápite 2.2.
- Existen relaciones estadísticamente significativas entre las estrategias de a nivel de **traducción** (Apartado B) con el rendimiento de la lengua en las habilidades **orales, de escritura y lectura**.
- No mostrándose correlación entre los apartados C y D (de interpretación y extrapolación) con el rendimiento en las diferentes habilidades de la lengua, excepto la de lectura.

3.- Análisis del grado de relación o influencia del uso de estrategias de lectura y el predominio de determinados estilos con otras variables.

Con respecto a las variables extrañas, aunque no forman parte de nuestros objetivos de estudio, nos propusimos las siguientes hipótesis para mantener cierto control sobre las mismas, ya que entendemos que el PEA es un proceso complejo el cual es condicionado e influido por un sinnúmero de variables:

Ho1: No existen diferencias estadísticamente significativas entre *los estilos asumidos en nuestra tesis con determinadas variables extrañas*.

Ho2: No existen diferencias estadísticamente significativas entre *las estrategias de lecturas asumidas en nuestra tesis con determinadas variables extrañas*.

Con respecto a las estrategias de lectura:

- Las variables independientes **edad, año académico y las carreras** muestran cierta dependencia con las estrategias, y especialmente con aquellas que se realizan **a nivel de traducción y de extrapolación**, no sucediendo así con los variables *género, residencia y procedencia*. Por lo que rechazamos la Ho1

Más particularmente los resultados obtenidos se muestran de la siguiente forma:

- Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre **estrategias de lectura** en general y estrategias a nivel de traducción en particular con las **edades**, lo que nos expresa que hay edades que influyen en el uso de determinados estrategias.

- Los resultados manifiestan que existen diferencias estadísticamente significativas entre las **estrategias de lectura** y las especialidades de los estudiantes, lo que nos expresa que las **carreras** influyen en el uso de estrategias.

- Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre las estrategias del apartado B (a nivel de traducción), el D (a nivel de extrapolación) y las **estrategias de lectura** en general con el **año académico** del estudiantado, lo que nos expresa que el año influye en el uso de determinados estrategias.

Con respecto a los estilos de aprendizaje los resultados son los siguientes:

- Las variables independientes **procedencia** y las **carreras** muestran dependencia con determinados estilos, especialmente el **reflexivo y el teórico**, no sucediendo así con los variables género, residencia, año y edad. Por lo que rechazamos la Ho2

- Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas con el estilo **teórico, el reflexivo y el pragmático**, lo que nos expresa que hay instituciones de **procedencia** que han influido en el predominio de estos estilos.

- Los resultados manifiestan que solamente existen diferencias estadísticamente significativas con el estilo **teórico y el reflexivo**, lo que nos expresa que hay carreras que influyen en el predominio de determinados estilos.

4.-Futuras líneas de trabajo.

Después de analizar los resultados en nuestro estudio creemos que se hace necesario un trabajo dirigido a:

- Trazar toda una estrategia de intervención en las variables *estilos de aprendizaje y estrategias de lectura* para lograr un alto desarrollo o nivel de dominio en la lengua inglesa.
 - Como nuestros estudiantes tienen una tendencia hacia predominios moderados en el estilo reflexivo, comprobándose que existen relaciones significativas entre este estilo, las estrategias de lectura y el rendimiento de la lengua, nos sugiere un futuro trabajo dirigido a elevar el predominio de este estilo y por consiguiente conseguir mejores resultados en el uso de estrategias y el aprendizaje de la lengua inglesa.
 - Los resultados en el uso de estrategias del conocimiento previo, las metacognitivas y las de traducción muestran relaciones significativa con las habilidades de expresión oral y escrita, lo que nos sugiere un futuro trabajo dirigido a elevar el uso de estas estrategias en el desarrollo de estas habilidades para conseguir mejores resultados en el aprendizaje de la lengua inglesa.
- Realizar un estudio más detallado sobre las creencias tanto por el profesorado como por el alumnado de determinadas estrategias de la habilidad de lectura desde enseñanzas previas hasta la Universidad.
- Extender este trabajo a una muestra más amplia en la Universidad de Ciego de Ávila y a otras universidades de la provincia,
- Proyectar una estrategia que desarrolle la autonomía en el proceso de la comprensión de lectura.
- Elaborar otros instrumentos de autoevaluación que permitan diagnosticar las limitaciones y potencialidades en las habilidades de la lengua extranjera.

BIBLIOGRAFIA

ABBOT, GERRY, (1997). *"The teaching of English as an International Language: a practical guide"*. Ed. Revolucionaria. La Habana.

ACOSTA, M. (2007). *Estudio exploratorio de variables relacionadas con la habilidad escritura de la Lengua Inglesa en alumnos de segundo año de la Universidad de Ciego de Ávila*. Tesis de Programa de Doctorado "Aportaciones educativas a las ciencias sociales y humanas." Universidad de Granada - UNICA.

ACOSTA PADRÓN, A. et al, (2000). Enseñanza centrada en el alumno. En *Revista Glosas Didácticas*. No 9. Verano-otoño.

ACOSTA PADRON, R., (1997). *Communicative Language Teaching*. Ed. Sumptibus Publications. Australia.

Actitudes y motivación. (2001). Disponible en: <http://www.galeon.hispavista.com/aprenderaaprender/actitudes/actmotivacion.htm> [On line]

ALMANZA, G., (2001). *Alternativa Metodológica para una Enseñanza Participativa de la Lengua Inglesa con Fines Específicos en la Facultad de Contabilidad y Finanzas*. Tesis (Maestría en Ciencias de la Educación Superior). Universidad deniego de Ávila.

ALBERTERI, O. (1999). *Un modelo para resumir: alternativa para elevar la eficiencia del proceso lector*. Tesis (Master en teoría y práctica de la enseñanza del inglés contemporáneo). ISP José Martí. Camagüey.

ALONSO, C. (1993). Hemisferios cerebrales y aprendizaje según la perspectiva de Despins. Disponible en: www.sld.cu/libros/distancia/referen.html [On line]

ALONSO, C., HONEY, y GALLEGOS (2000). Cuestionario Money-Alonso de Estilos de Aprendizaje. CHAEA. Disponible en: [Http://www.ice.deusto.es/guiaaprend/test0.htm](http://www.ice.deusto.es/guiaaprend/test0.htm) [On line]

ALONSO C., GALLEGO D. C., y HONEY, J. (1994), "Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora". Ediciones Mensajero. Bilbao.

ÁLVAREZ, V. I. (2000). El proceso y sus movimientos. Modelo de la dinámica del proceso docente educativo en la Educación Superior. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.

ÁLVAREZ de ZAYA, C. (1999). *La escuela en la vida. Didáctica*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.

ALVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1985): Evaluación y medición. En *Didáctica, Curriculum y Evaluación*. Alamex, Barcelona.

ÁLVAREZ de ZAYA, R. M. (1997). *Hacia un Currículo Integral y Contextualizado*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana

ANDERSON, R. C., et al, (1984). *A Schema-theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension: handbook of reading research*. Ed. Academic Press. New York.

ANTICH LEÓN, R., et al, (1986). *Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*: Ed. Pueblo y Educación. La Habana.

ARELLANO, C. Una aproximación a los estilos de aprendizaje. http://www.iomarista.cl/noticias/publicaciones/estilos_apren.htm [On line]

ARTILES ARMADA, K. Una nueva mirada al problema: la evaluación personalizada

ASCUY, A. B. y col. (2005). Estrategia para el Perfeccionamiento de la Expresión Oral y la Escritura en Lenguas Extranjeras. Proyecto CITMA. Informe Parcial. UNICA, Ciego de Ávila.

ASKEW, M. (2000). Cinco modelos de estilos de aprendizaje. Disponible en: <http://members.tripod.com/elhogar/200/2000-10/> [On line]

BARRÓN RUIZ, A. (1997). *Aprendizaje por descubrimiento. Análisis crítico y reconstrucción teórica*. Amarrú Ediciones, 2da edición. Salamanca. España.

DÍAZ BARRIGA, A. (1977). "Currículo y evaluación escolar". Instituto de estudio y acción social, México.

BARRIOS ESPINOSA, M. E. and GARCÍA MATA, J. (2005). "Teaching and Learning Foreign Language", (C. 3. 114-153 pp), in McLaren, N., Madrid, D. and Bueno, A. (eds.): *TEFL in Secondary School*. Ed. Universidad de Granada. España.

BARSH, J. (1994). En English Teaching FORUM. Revisions by Evelyn C. Davis. Appendix A - Barsh Learning Style Inventory. (16-17pp.)

BARSH, J. (1994). En English Teaching FORUM. Revisions by Evelyn C. Davis. Appendix B - Barsh Learning Style Inventory. (18-19 pp.)

BARSH, J. (1994). En English teaching FORUM. Revisions by Evelyn C. Davis.

BAUS ROSET, T. (2003): Estilos de Aprendizaje. Disponible en: <http://www.monografia.com/trabajos12/losetils/losestils.shtml> [On line]

BERMÚDEZ ZAGUERA, R. y PÉREZ REBUSTILLO, M. (1989). Teoría y Metodología del Aprendizaje. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.

BRITO FERNÁNDEZ, H. (1987). *Psicología General para los Institutos Pedagógicos: tomo 2*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.

BRITO FERNÁNDEZ, H. (1988). *Habilidades y Hábitos: consideraciones psicológicas para su manejo pedagógico*. En *Revista Varona*. No. 20. p. 53-60. La Habana.

BRUNER, J. (1962) *Proses Obuchenia*. Ed. Moscú

BRUNER, J. (1969). *Hacia una psicología de la instrucción*. Editorial Hispanoamericana. México D. F.

BUENDÍA, L., COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1997) *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill, Madrid.

BUENDÍA EISMAN, L (1992) *Técnicas e instrumentos de recogida de datos*. En *Investigación Educativa*. Colección Ciencias de la Educación. Ed. Alfar S.A. Sevilla.

BUENDÍA, L. (2003). *Curso: La evaluación de programas educativos*. Programa de Doctorado: Aportaciones educativas de las Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Granada.

CABRERA, J. S. (2003). *La comprensión del aprendizaje desde la perspectiva de los estilos aprendizaje*. Disponible en: <http://www.monografía.com/trabajos14/comp.aprendizaje.shtml> [On line]

CAMPANARIO, J. M. (2002). *La enseñanza de las ciencias en preguntas y respuestas. ¿Qué es la metacognición y por qué se empieza a hablar tanto de ella*. Disponible en: <http://www2.uah.es/jmc/webens/108.html> [On line]

CAMPECHANO COVARRUBIAS J. (2001). El pensamiento complejo y el pensar lo educativo. Disponible en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/educa5.htm> [On line]

CAMPO, Y. (1999). Estilos de aprendizaje. Disponible en: <http://personales.com/mexico/cursoitcam/estilo1.htm> [On line]

CARDENAS, B. (2007). *Hacia el desarrollo de la habilidad de expresión escrita y sus implicaciones didácticas en el proceso de adquisición del idioma español como segunda lengua*. Tesis de Programa de Doctorado "Aportaciones educativas a las ciencias sociales y humanas." Universidad de Granada – UNICA.

CARRIEDO LÓPEZ, N. y TAPIA. A. (1992). *¿Cómo enseñar a comprender un texto? Un programa para enseñar al profesorado estrategias para entrenar la comprensión lectora*. Madrid.

CARRIEDO LÓPEZ, NURIA. (1994). Revisión de los Programas Instruccionales Desarrollados para Enseñar a Comprender las Ideas Principales. En Revista Tarbiya. p. 27-53, No. 8, Madrid.

CARMENATE, L. (2001). Modelación de una tipología de ejercicios y su tratamiento para el desarrollo de la habilidad de lectura. Tesis (Maestría en Educación Superior). Univ. Ciego de Ávila.

CAZAU, P. (2001a). Estilos de aprendizaje. Generalidades. Disponible en http://www.galeon.com/pcazau/guia_esti01.htm [on line]

CAZAU, P. (2001b). Estilos de aprendizaje: el modelo de la programación neurolingüística. Disponible en: http://galeon.hispavista.com/pcazau/guia_esti02.htm [on line]

CAZAU, P. (2001c). Estilos de aprendizaje: el modelo de las inteligencias multiples. Disponible en: <http://galeon.hispavista.com/pcazau/guia.esti.htm> [on line]

CAZAU, P. (2003a). Estilos de aprendizaje: El modelo de los hemisferios cerebrales. Disponible en: <http://galeon.hispavista.com/pcazau/guia.esti03.htm> [on line] también en: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=8&texto=362>

CAZAU, P. (2003b). Estilos de aprendizaje: el modelo de los cuadrantes cerebrales. Disponible en: <http://galeon.hispavista.com/pcazau/guia.esti04.htm> [on line] También en: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=8&texto=351>

Estilos de aprendizaje. ¿qué son los estilos de aprendizaje?. (s.a., s.f). Disponible en: <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/vak/queson.htm> [on line]

CASTAÑEDA FIGUEIRAS, S., et al, (1997). La comprensión de Textos Expositivos de Contenido en Estudiantes de..... En Pedagogía. Vol. 4, No 9. ene.-mar. p. 33-38. México.

CASTILLO MORALES F. **juan silvio**, et al . (2003). hacia una autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Disponible en: www.monografias.com/trabajos14/aprend-lenguas/aprend-lenguas.shtml [on line]

CASTRO PIMIENTA, O. (1996): Evaluación y excelencia educativa personalizada. MINED, La Habana.

CELCE-MURCIA Y OLSHTAIN (2000). *Discourse and Context in Foreign Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge.

CERIONI M. (s.a). Propuestas de evaluación metacognitiva. Revista *Contextos*
<http://www.unrc.edu.ar/>

COLÁS, M. P. Y BUENDÍA, L. (1994). Investigación Educativa. Ed. ALFAR. 2da edición. Sevilla.

Cuestionario de Evaluación de las estrategias de aprendizaje. Cuestionario adaptado de R.L Oxford (1989): *Strategy Inventory For Language Learning*. Nueva York, Newbury House (en *Profesor en acción I*). Disponible en: <http://www.santurtzieus.com> [On line

CUEVAS JIMÉNEZ, A. (2001). La formación de los alumnos como sujetos de alto y bajo rendimiento escolar en educación primaria. En Revista Cubana de Psicología. Vol. 18, No. 1.

D'ANGELO de SANZ, E. (1998). La Lectura Comprensiva como Lista de Destrezas. ISP: E. J. Varona. La Habana.

DIERSHAVA, G. I. et al, (1983). Metodología de la Enseñanza del Idioma Ruso a Extranjeros en la Primera Etapa. Ed. Russkii Yazik. Moscú.

ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press. Oxford.

Estrategias Psicopedagógicas para el Uso del Texto Instruccional. (Sin mención de autor). En Pedagogía. Vol. 4, No. 1, jul.-sep., 1987. México.

Estrategias de Aprendizaje. (s.a, s.f.). Disponible en: <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/estrategias/estrategias.htm>. [On line].

EVALUACIÓN CON REFERENCIA CRITERIAL

- FARIÑAS LEÓN, G. (1995.). *Maestro, una estrategia para la enseñanza*, Editorial Academia, La Habana.
- FARIÑAS LEÓN, G. (2003). Retos de la investigación educativa: un enfoque histórico culturalista. *Revista Cubana de Psicología*. Vol. 20, No. 2.
- FERREIRO, E. y GÓMEZ PALACIO, M. (1982). *Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. Ed. Siglo Veintiuno. México.
- FLAVELL, ROGER H. y VICENT M. (1986). *Developing Reading Skills*. Macmillan Publishers. Londres.
- FREIRE, P. (1998). *Educación y calidad*. Editores S.A. México.
- FONSECA M. C. (2005). "Individual Characteristics of Secondary School Students", (C. 2. 79-110 pp), in McLaren, N., Madrid, D. and Bueno, A. (eds.): *TEFL in Secondary School*. Ed. Universidad de Granada. España
- FUENTES, H. (2000). *Didáctica de la Educación Superior*. CeeS "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente
- GARCÍA ALZOLA, E. (1992). *Lengua y Literatura*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
- GARCÍA LUPIÓN, B. (2001). *La cultura de la Evaluación como proceso de mejora en un centro educativo*. Tesis doctoral no publicada. Granada: Universidad de Granada.
- GARCÍA SÁIZ M. (2005). *La gestión por competencias*. Disponible en: www.canalwork.com [On line].
- GARCÍA J. E., GIL J. Y RODRÍGUEZ G. (2000). *Análisis Factorial*. Ed. La Muralla S. A. Madrid:

GARCÍA SANCHEZ, E., et al. (2005). "Reading", (C. 9. 349-374 pp), in McLaren, N., Madrid, D. and Bueno, A. (eds.): *TEFL in Secondary School*. Ed. Universidad de Granada. España

GARDNER, H. (1993): *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. Basic Books. New York.

GONZÁLEZ DÍAZ C. et al, (2003). El diseño curricular por competencias en la educación médica. En Revista: *Educación Medica Superior*. Vol. 17. No 4. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=0864-214120030004&script=sci_issuetoc [On line]

GONZÁLEZ HALCONES M. Á. Y PÉREZ GONZÁLEZ N., (2000). La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentos básicos.

GONZALEZ, F. (2000). Vygotsky: Presencia y continuidad de su pensamiento. Disponible en: http://www.ideasapiens.com/autores/Vygotsky/presenciay_%20continuidad_%20supensamiento.%20vygotsky.htm

GONZALEZ, F. (1992). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.

GONZÁLEZ PÉREZ M (2001). Procedimientos para la selección de textos en la enseñanza del Inglés con fines específicos en Ciencias Agrícolas de la Universidad de Ciego de Ávila. Tesis (Maestría en Educación Superior). Univ. Ciego de Ávila

GONZÁLEZ M. (1995): *Acreditación vs. Conocimientos*. CEPES Universidad de La Habana.

GONZÁLEZ PÉREZ M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. En *REVISTA PEDAGÓGICA UNIVERSITARIA*. Vol. 5 NO 2. Disponible en:

http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/docencia_e_investigacion/4/evaluacion_halcones.doc.

GONZÁLEZ SUCH, J. (s.a.) "Algunas notas sobre la docencia universitaria"
Universitat de València. España

GONZALEZ, V. et al. (1999). *Psicología para Educadores*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.

GOODMAN, K. (1994). Conocimiento de los Procesos Psicolingüísticos por Medio del Análisis de la Lectura en Voz Alta. 179-194 pp. En *El aprendizaje de la lengua en la escuela*. Universidad Pedagógica Nacional, México

GOODMAN, K. (1967). "Reading: a psycholinguistic guessing game". *Journal of the Reading Specialist*. Vol. 6, No. 1, 126-135pp.

GRELLET F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge University Press. Great Britain.

GUZMÁN, H. (1990). *Leer, texto y realidad*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.

HARRIS, T. and HEWITT, E. (2005). "Listening Comprehension", (C. 7. 281-320 pp), in McLaren, N., Madrid, D. and Bueno, A. (eds.): *TEFL in Secondary School*. Ed. Universidad de Granada. España.

HERNANDEZ PINA, F. (1995): *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Murcia PPU.

HERNANDEZ PINA, F. (1995): *Evaluación de centros educativos*. Congreso Nacional sobre Orientación y Evaluación Educativa.

HERNANDEZ PINA, F. (1996): La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista RIE*, 14 (2).

HIDALGO, E. (1996): La evaluación en la educación secundaria obligatoria en el nuevo sistema educativo en Andalucía. En *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2). Murcia AIDIPE.

HIDALGO, E. (2000): La evaluación de los programas de formación: Una necesidad y un reto. En *Revista IN-FORMACION.*, 8. Madrid. IFES.

HIDALGO, E. (2001): *Informe final de Evaluación de la Licenciatura de Psicopedagogía*. Granada. Edit. Universidad de Granada.

HIDALGO, E. (2001): *Informe final de Evaluación de la titulación de Maestro: Audición y Lenguaje*. Granada. Edit. Universidad de Granada.

HIDALGO, E. (2006): La Investigación Educativa en Logopedia. En *Enciclopedia temática de Logopedia*. Málaga. Edit. Aljibe.

HIDALGO HERNÁNDEZ, V. (2003). La mejora de un centro multicultural: de la ciudad autónoma de Ceuta. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

HERNÁNDEZ RUIZ, L., (2004). La importancia de los estilos de aprendizaje en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero27/estilosa.html> [On line]

HEWITT, G. (1995). Toward Student's Autonomy in Reading. En FORUM. Vol. 33, No, 48-49 pp. Oct.-dic. USA.

KASUGA, L. GUTIÉRREZ, C. MUÑOZ, J. D. (2001). *Aprendizaje Acelerado. Estrategias para la potencialización del aprendizaje*. Grupo Editorial Tomo, S. A. C. V. Impreso en México.

- KEEFE, J. (1988). Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: manual de examinador, Reston, VA : Asociacion Nacional de Principal de Es. La Habana.
- LEONTIEV, A. (1981). Actividad. Conciencia. Personalidad. Editorial Pueblo y Educación. La habana. Cuba.
- LEONTIEV, A. (1975). "El pensamiento". En *Psicología para maestros*. Ed. Instituto cubano del libro. Cuba.
- LÓPEZ CAMPOS, M. D. y otros. (2003). Estilos de aprendizaje en Orientación Educativa. Disponible en: <http://www.cnice.mecd.es/recursos2/orientacion/01apoyo/op04.htm> [On line]
- LÓPEZ FRÍAS, B. S. y HINOJÓSA KLEEN E. M. (2000). "Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos". México: Editorial Trillas.
- LOPEZ, G. E. (s.f.). La lectura: estrategias de comprensión de textos. Univalle
- LOVEY, D. et al. (2001). English Language Teaching: Changing perspectives in context. Cádiz. Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz. 395-408
- LOWERY M., et al (2005). Communicative Approaches to Evaluation in foreign languages. British Columbia Teachers' Federation. Canada.
- MACIEL M. A. (2005). Comunicación Educativa: Dispositivo Holístico, Autorreferencial y de Duda, en la Construcción de Nuevas Competencias para la Formación y Desarrollo de lo Humano en la era Posmoderna. Revista: *Razón y Palabra*. No 36.Enero 2004 - Diciembre 2003. Disponible en: <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n36/onajera.html>

- MADRID, D. (1999), Cuestionarios para el control de las variables relacionadas con la motivación"
- MADRIGAL, I. (1998). La sinonimia en la comprensión y la construcción de la permanencia y la progresión temática del discurso en los estudiantes de séptimo grado. Tesis (Master en Didáctica del Español y la Literatura). ISP J. E. Varona, La Habana.
- MAJMUTOV M. I. (1983). La enseñanza problémica. Ed. Pueblo y Educación, La Habana
- MAÑALICH SUÁREZ, R. et al. (1999). Taller de la palabra. Ed. Pueblo y Educación. La Habana
- MANZANO, M. (2004). Estilos de aprendizaje vs. Estrategias de lectura. Tesina de suficiencia del Doctorado Curricular: Aportaciones Educativas en Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Granada. Ciego de Avila.
- MANZANO, M. (2001). Propuesta metodológica para la comprensión lectora en la enseñanza del inglés con fines específicos. Tesis (Master en teoría y metodología de la enseñanza del inglés contemporáneo. ISP: José Martí de Camagüey.
- MARIANI, L. (1996). Investigating Learning Styles. *Perspectives*, a Journal of TESOL-Italy - Vol. XXI, No. 2/Vol. XXII, No. 1, Spring 1996.
- MARTI, J. (1995). Cuadernos Martianos. Secundaria. Compilador Cintio Vitier. Ed. Pueblo y Educación. La Habana
- MATÍAS CRESPO, R. M. y BETANCOURT, L. (2005). La comunicación en la enseñanza de la escritura en Inglés. Disponible en: <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EEEuEpucluuvGIKctl.php> [On line]

McLAREN et al, (2005). TEFL in Secondary School. Ed. Universidad de Granada. España

MILÁN LICEA M. R. y FUENTES, H. (2005) La evaluación como un proceso participativo

MINA PAZ, A. (2005). *Aprende a pensar el texto como instrumento de conocimiento*. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos13/> [On line]

MONTEJO, M. (1999). Metodología para la Corrección de Fallas en la Comprensión de la Lectura. Tesis (Master en Educación Superior). ISP: José Martí, Camagüey.

MONTES de OCA RECIO, N. et al, (2003). La formación y desarrollo de habilidades en el proceso docente-educativo. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos15/habilidades.docentes/habilidades.docentes.html> [On line]

MORENO, M. "La evaluación y sus funciones." *En Didáctica. Fundamentación y práctica. Editorial Progreso. México*

NICHAEVA, V. M. (1998). Idioma Ruso para Extranjeros: manual de artículos metodológicos. Ed. Ruskii Yazik. Moscú.

Niveles de Desempeño en la Lectura y Activación de Esquemas durante los Procesos de Codificación y Recuperación. (1997). En *Pedagogía*. No. 49. ene.-mar. 29-48 pp. Caracas

NUNEZ, R. y TESO del, E. (s.a.). Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos. (Material mimeografiado). La Habana

OLMEDO MORENO, E. M. (2003) Investigación-acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Programa de Doctorado "Aportaciones educativas a las ciencias sociales y humanas."

OXFORD, R. L (1992). Oxford. Language learning styles: Research and practical considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL/EFL classroom. *System*, Vol. 20, No. 4, 439-456.

PARRA, M. (s.a.). La lingüística textual y su aplicación. La enseñanza del español en el nivel universitario (material mimeografiado)

PERALES, J.: Las estrategias de aprendizaje de los estudiantes adultos de Euskera. Revista de Psicodidáctica Enero- junio No 13 Universidad del País vasco. España (2002).

PEREZ-PEREDEZ, P. RUBIO, F. (2005). "Testing and Assessment", (C. 17 606- 638 pp), in McLaren, N., Madrid, D. and Bueno, A. (eds.): *TEFL in Secondary School*. Ed. Universidad de Granada. España

PÉREZ REQUERA, E. (1977). English Reader 1. Ed. de libros para la educación. La Habana.

PÉREZ JIMÉNEZ J (2001) "Programación Neurolingüística y sus estilos de aprendizaje", disponible en <http://www.aldeaeducativa.com/aldea/tareas2.asp?which=1683>

PIKADSITSKI, P. I. (1986). La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.

PLATTOR E. (1981). English Skills Program. [S. L.]. Ed. Gage.

- RAMIREZ CASTILLO, M. A. (2003). Curso: *Intervención psicopedagógica*. Programa de Doctorado: Aportaciones educativas de las Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Granada.
- REASONER, R. (1982). *Building self-esteem: a comprehensive Program for Schools*. Ed. Consulting Psychologists Press. Palo Alto.
- REID, J. M. (1995). "Learning Styles: Issues and Answers." (3-34 pp.). En *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Ed. Heinle & Heinle Publishers U.S.A.
- REVILLA, D. (1998). "Estilos de aprendizaje". Temas en Educación. Segundo Seminario Virtual del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Disponible en: <http://www.pucp.edu.pe/~temas/estilos.html> [On line]
- RINAUDO, M. C. (1998). Metacognición y estrategias de aprendizaje. Disponible en: www.angelfire.com/tx/moradita/metacog.html [On line]
- RODRIGUEZ, G., et al. (2002). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ed. PROGRAF. Santiago de Cuba.
- ROMEU ESCOBAR, A. (1996). Folleto: Modelo de comprensión de las ideas principales en que se fundamenta el programa comprensión lectora. ISP. E. J. Varona. La Habana.
- ROMEU ESCOBAR, A. (1998). Folleto: Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media. Comprensión, análisis y construcción de textos. ISP: J. Varona, La Habana.
- RUBINSTEIN, S, L. (1996). *El proceso del pensamiento: el pensamiento y los caminos de su investigación. Las leyes del análisis, la síntesis y la generalización*. Ed. Universitaria. La Habana.

- RUBINSTEIN S. L. (1964). El desarrollo de la psicología. Principios y Métodos. Ed. Nacional de Cuba. Editora del Consejo Nacional de Universidades. La Habana.
- RUMELHART, D. E. (1980). "Schemata: The building blocks of cognition", (38-58 pp.), In Spiro, R., Bruce, B. and Brewer, W. (eds.): *Theoretical issues in Reading Comprehension*. Ed. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, N. J
- SANZ SAINZ, I. (1999). El examen de selectividad a examen. GRETA. Revista para profesores de inglés 7-2-(1999): 16-21
- SANZ SAINZ, I. (2003). Curso: *Diseño de instrumentos para la evaluación criterial en el área de la enseñanza del inglés*. Programa de Doctorado: Aportaciones educativas de las Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Granada
- SAINZ LEYVA L. (1998). La comunicación en el proceso pedagógico: algunas reflexiones valorativas. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*. Vol.12, No.1, 26-34pp.
- Selección de lecturas de Psicología III y IV. [s.n, s.a.]. 143 pp. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
- SEQUERA, W. (1995). Construct validity in English tests. En FORUM. Vol. 33. No 1. 48-49 pp. ene.-mar. USA
- SEYLER, DOROTHY U. (1987). Read, Reason, Write. 2nd ed. Ed. Random House. New York
- SCHMECK , R. (1988) Individual Differences and Learning Strategies in Learning & Study Strategies Issues in Assessment, Instruction & Evaluation, New York, Academic Press.

SMITH, F. (1971). *Understanding Reading*. Ed. Holt, Rinehart, and Winston. New York.

SYRQUIN, M. (1995). Selecting, organizing, and presenting reading materials by genre. . En FORUM. Vol. 33. No 4. 33 pp. oct.-dic.. USA.

TERROUX, G. and ABBOTS H. (1991). *Teaching English in a World at Peace: professional handbook*. Ed. McGill University. Canada

Universidad para todos. Curso de Español. [: s.n., 2001.]. La Habana

USHINSKI, K. D. (1950) *Sabranie sachinieni. (1948 -1950)*. Ed. Moscú - Leningrado.

VAN DIJK, T. A. y KINTSCH W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Ed. Academic Press. New York

VAN DIJK, T. (1992): *Estructuras y Funciones del discurso*. Siglo XXI, Ediciones S.A. de C. V. México.

VAN DIJK, T. A. (1989). *La ciencia del texto*. Buenos Aires. Ed. Paidos. Barcelona.

VÉLEZ, G. (1996). *El enfoque cooperativo en la enseñanza universitaria. Nuevas alternativas para el aprendizaje y la evaluación*. Informe final de Proyecto Pedagógico Innovador. Secretaría Académica. Universidad Nacional de Río Cuarto.

VIDAL-ABARCA GÓMEZ, E. y PÉREZ, G. (1995). *Comprender para Aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Ed. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Madrid.

VIGOTSKI, L. S. (1987): "Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas

Superiores". Ed. Científico-Técnica, La Habana.

VIGOTSKI, L. S. (1982a). Pensamiento y Lenguaje. Ed. Pueblo y Literatura. La Habana.

VILLARDON, L. Y YANIZ, C. (2003). Efectos del aprendizaje cooperativo en los estilos de aprendizaje y otras variables. Disponible en: http://giac.upc.es/material.interes/03/htm/villardon_form_at3_11.htm [Online]

WALLACE, C. (1996). Reading. New York: University Press.

Webster's Seventh New Collegiate Dictionary. (1975). 2nd Based on Webster's. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.

ZULETA, E. (1985). Sobre la lectura" en: Sobre la idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos. Editorial Procultura.

ÍNDICE DE FIGURAS

ESQUEMAS

Capítulo 1

Esquema 1: El Aprendizaje de una lengua como actividad cognoscitiva.....	18
Esquema 2: Estructura de la actividad.....	48
Esquema 3: Componentes de la competencias.....	58
Esquema 4: Modelo clásico de la comunicación.....	76

Capítulo 3

Esquema 5: Estructura de la propuesta.....	185
--	-----

Capítulo 5

Esquema 6: Componentes a estudiar.....	261
Esquema 7: Esquema del proceso de investigación.....	291

Capítulo 6

Esquema 8: Niveles de comprensión.....	362
--	-----

TABLAS

Capítulo 1

Tabla 1: Tipos de estrategias.....	68
------------------------------------	----

Capítulo 2

Tabla 2: Tipología de estilos de aprendizaje.....	112
---	-----

Capítulo 5

Tabla 3: Variables Socioculturales.....	276
Tabla 4: Población.....	278
Tabla 5: Muestra.....	279
Tabla 6: Tabla de frecuencia de género.....	280
Tabla 7: Comportamiento de la media en el género con respecto a la edad.....	282
Tabla 8: Tabla de contingencia GÉNERO * EDAD * PROCEDE.....	283
Tabla 9: Informe de la media en la lengua inglesa vs. Procedencia.....	285
Tabla 10: Medias de residencia.....	286
Tabla 11: Media de residencia vs. desempeño académico en la lengua inglesa.....	286
Tabla 12: Estadísticos.....	287

Capítulo 5

Tabla 13: DIMENSIONES.....	322
Tabla 14: Indicadores seleccionados: dimensión A.- CONOCIMIENTOS PREVIOS.....	323
Tabla 15: Ítems Aa.....	327
Tabla 16: Ítems Ab.....	330
Tabla 17: Ítems Ac.....	331
Tabla 18: Indicadores de la dimensión B.-NIVEL DE TRADUCCIÓN.....	332
Tabla 19: Ítems Ba.....	334
Tabla 20: Ítems Bb.....	336
Tabla 21: Ítems Bc.....	339
Tabla 22: Ítems Bd.....	341
Tabla 23: Ítems Be.....	344
Tabla 24: Indicadores de la dimensión C,-NIVEL DE INTERPRETACIÓN.....	346
Tabla 25: Ítems Ca.....	347
Tabla 26: Ítems Cb.....	349

Tabla 27: Ítems Cc.....	350
Tabla 28: Indicadores de la dimensión D.- NIVEL DE EXTRAPOLACIÓN.....	353
Tabla 29: Ítems Da.....	355
Tabla 30: Ítems Db.....	357
Tabla 31: Ítems Dc.....	358
Tabla 32: RESUMEN DE LAS ESTRATEGIAS MENCIONADAS.....	364
Tabla 33: Escala del cuestionario.....	365
Tabla 34: Ejemplo de ítems por apartado o dimensión del cuestionario.....	366
Tabla 35: Clave de valoración de las estrategias utilizadas.....	368
Tabla 36: Escala de valoración de la propuesta.....	372
Tabla 37: Resultados del juicio de expertos.....	373
Tabla 38: Ejemplo del cuestionario del juicio de expertos.....	377
Tabla 39: observaciones y sugerencias del juicio de expertos.....	378

Capítulo 6

Tabla 40: Dimensiones, indicadores e ítems del cuestionario.....	380
Tabla 41: UNIVOCIDAD.....	385
Tabla 42: PERTINENCIA.....	385
Tabla 43: IMPORTANCIA.....	385
Tabla 44: Dimensión del Conocimiento Previo y la Metacognición.....	388
Tabla 45: Dimensión del Nivel de traducción.....	389
Tabla 46: Dimensión del Nivel de interpretación.....	389
Tabla 47: Dimensión del Nivel de extrapolación.....	390
Tabla: 48.- Matriz de correlaciones.....	393
Tabla 49: Prueba de esfericidad de Bartlett.....	394
Tabla 50: KMO y prueba de Bartlett.....	394
Tabla 51: Método de extracción: Análisis de Componentes principales. Comunalidades APARTADO A.....	395
Tabla 52: Método de extracción: Análisis de Componentes principales. Comunalidades APARTADO B.....	396
Tabla 53: Método de extracción: Análisis de Componentes principales. Comunalidades APARTADO C.....	397
Tabla 54: Método de extracción: Análisis de Componentes principales. Comunalidades APARTADO D.....	398
Tabla 55: Varianza total explicada APARTADO A.....	400
Tabla 56: Matriz de componentes APARTADO A.....	402
Tabla 57: Varianza total explicada APARTADO B.....	402

Tabla 58: Matriz de componentes APARTADO B.....	404
Tabla 59: Varianza total explicada APARTADO C.....	406
Tabla 60: Matriz de componentes APARTADO C.....	407
Tabla 61: Varianza total explicada APARTADO D.....	409
Tabla 62: Matriz de componentes APARTADO D.....	410
Tabla 63: Matriz de componentes rotados APARTADO A.....	411
Tabla 64: Conocimiento Previo y Metacognición.....	412
Tabla 65: Matriz de componentes rotados APARTADO B.....	413
Tabla 66: Nivel de Traducción.....	414
Tabla 67: Matriz de componentes rotados APARTADO C.....	414
Tabla 68: Nivel de Interpretación.....	415
Tabla 69: Matriz de componentes rotados APARTADO D.....	416
Tabla 70: Nivel de Extrapolación.....	416
Tabla 71: Fiabilidad por Alpha de Crombach.....	418
Tabla 72: Fiabilidad por Alpha de Crombach Conocimiento previo y metacognición.....	418
Tabla 73: Fiabilidad por Alpha de Crombach Nivel de traducción.....	419
Tabla 74: Fiabilidad por Alpha de Crombach Nivel de interpretación.....	419
Tabla 75: Fiabilidad por Alpha de Crombach Nivel de extrapolación.....	419

Capítulo 7

Tabla 76: Variables de estudio y sus dimensiones.....	422
Tabla 77: escala de evaluación.....	424
Tabla 78: Estilos evaluados.....	425
Tabla 79: Frecuencia Reflexivo.....	426
Tabla 80: Frecuencia teórico.....	426
Tabla 81: Frecuencia pragmático.....	426
Tabla 82: Frecuencia activo.....	427
Tabla 83: Medias de cada estilo.....	427
Tabla 84: Valores frecuentes por estilos.....	429
Tabla 85: Estadísticos de la lengua.....	430
Tabla 86: Correlaciones entre estilos y lengua.....	432
Tabla 87: Correlaciones entre estilo reflexivo y lengua.....	433
Tabla 88: Correlaciones entre estilo activo y lengua.....	434
Tabla 89: otras variables.....	436
Tabla 90: Frecuencia de las edades.....	436

Tabla 91: Frecuencia de la procedencia.....	438
Tabla 92: Método ANOVA procedencia/estilos.....	440
Tabla 93: Método ANOVA carreras/estilos.....	445
Tabla 94: Frecuencias en el uso de estrategias de lectura.....	446
Tabla 95: Estadísticos de las estrategias de lectura.....	447
Tabla 96: Estadísticos descriptivos de las dimensiones de lectura.....	448
Tabla 97: Estadísticos de frecuencia de las dimensiones de lectura.....	449
Tabla 98: Estadísticos de frecuencias del Apartado A.....	449
Tabla 99: Ítems del Apartado A por valores.....	450
Tabla 100: Estadísticos de frecuencias del Apartado B.....	451
Tabla 101: Ítems del Apartado B por valores.....	451
Tabla 102: Estadísticos de frecuencias del Apartado C.....	452
Tabla 103: Ítems del Apartado C por valores.....	452
Tabla 104: Estadísticos de frecuencias del Apartado D.....	453
Tabla 105: Ítems del Apartado D por valores.....	454
Tabla 106: Gráfica de correlación entre lengua y lectura.....	455
Tabla 107: Gráfica de correlación entre lengua y dimensiones de la lectura.....	456
Tabla 108: Gráfica de correlación entre las habilidades de la lengua y la lectura.....	458
Tabla 109: Gráfica de correlación entre las habilidades de la lengua y las dimensiones de la lectura.....	459
Tabla 110: estadísticos de frecuencia del proceso de lectura y sus dimensiones.....	462
Tabla 111: correlación estilos y proceso de lectura.....	463
Tabla 112: correlación estilos y estrategias de lectura.....	463
Tabla 113: Varianza de las estrategias de lectura y la edad.....	466
Tabla 114: Varianza de las estrategias de lectura y la especialidad.....	472
Tabla 115: Varianza de las estrategias de lectura y el año académico.....	475

GRÁFICOS

Capítulo 5

Gráfico 1. Gráfico del por ciento de la muestra por carreras.....	279
Gráfico 2: Gráfico del por ciento que ocupa la muestra dentro de la población....	280
Gráfico 3: Gráfico de por ciento de género.....	281
Gráfico 4: Gráfico de frecuencia de edades por género.....	281
Gráfico 5. Procedencia (IPVCE -1, IVPUEC - 2, POLITÉCNICOS –3, ESPA -- 4, CONCURSO -- 5, PRE-MILITAR --- 6, TRASLADOS -- 7).....	284
Gráfico 6 Resultados académicos de la asignatura inglés vs. Género.....	284
Gráfico 7: Habilidades de la actividad verbal.....	287

Capítulo 6

Gráfico 8: Gráfico de los resultados del juicio de expertos.....	374
Gráfico 9: Gráfica del juicio de expertos sobre la univocidad del cuestionario.....	386
Gráfico 10: Gráfica del juicio de expertos sobre la pertinencia del cuestionario...	387
Gráfico 11: Gráfica del juicio de expertos sobre la importancia del cuestionario..	388
Gráfica 12: Gráfica de los resultados de la carta de juicio de expertos sobre cada indicador de evaluación del cuestionario.....	390
Gráfico 13: Gráfico de sedimentación A.....	401
Gráfico 14: Gráfico de sedimentación B.....	404
Gráfico 15: Gráfico de sedimentación C.....	407
Gráfico 16: Gráfico de sedimentación D.....	408

Capítulo 7

Gráfica 17: Preferencia de estilos de la muestra.....	428
Gráfico 18: Gráfica del nivel de dominio de la lengua extranjera.....	430
Gráfico 19: Gráfica comparativa del rendimiento académico y los estilos.....	431
Gráfico 20: Gráfica comparativa de edad y estilos.....	437
Gráfico 21: Gráfica comparativa de procedencia y estilos.....	439
Gráfico 22: Gráfica comparativa de género y estilos.....	441
Gráfico 23: Gráfica comparativa de carreras y estilos.....	442
Gráfico 24: Gráfica comparativa de zonas de residencia y estilos.....	446
Gráfico 25: Gráfica comparativa de por ciento de estudiantes por frecuencia.....	447

Gráfico 26: Gráfica comparativa del comportamiento de las estrategias con respecto a la lengua.	456
Gráfico 27: Gráfica comparativa de cada estrategia de lectura A, B, C y D con respecto la evaluación en el idioma inglés.....	457
Gráfico 28: Gráfica comparativa de cada estrategia de lectura A, B, C y D con respecto la evaluación en la habilidad oral.....	460
Gráfico 29: Gráfica comparativa de cada estrategia de lectura A, B, C y D con respecto la evaluación en la habilidad de escritura.....	460
Gráfico 30: Gráfica comparativa de cada estrategia de lectura A, B, C y D con respecto la evaluación en la habilidad de audición.....	461
Gráfico 31: Gráfica comparativa de la edad con estrategias de lectura y la evaluación en el idioma inglés.	465
Gráfico 32: Gráfica comparativa de edad y comportamiento de cada estrategia.....	465
Gráfico 33: Gráfica comparativa de estrategias de lectura y la evaluación en el idioma inglés.....	468
Gráfico 34: Gráfica comparativa de procedencia y estrategias A, B, C y D.....	468
Gráfico 35: Gráfica comparativa de estrategias de lectura y la evaluación en el idioma inglés con respecto al género.....	469
Gráfico 36: Gráfica comparativa de género y estrategias.....	470
Gráfico 37: Gráfica comparativa de carreras con respecto a estrategias y lengua.....	469
Gráfico 38: Gráfica comparativa de carreras y estrategias A, B, C y D.....	471
Gráfico 39: Gráfica comparativa de la edad con estrategias de lectura y la evaluación en el idioma inglés.....	473
Gráfico 40: Gráfica comparativa de zonas de residencia y estilos.....	473
Gráfico 41: Gráfica comparativa de los años y la lectura y rendimiento de la lengua.....	474

ANEXOS

ANEXO I: CUESTIONARIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE; CHAEA C. M. ALONSO, D. J. GALLEGU Y P. HONEY

- 1.- Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
- 2.- Estoy seguro de lo que es bueno y lo que es malo, lo que esta bien y lo que esta mal.
- 3.- Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
- 4.- Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
- 5.- Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
- 6.- Me interesa saber cuales son los sistemas de valores de los demás y con que criterios actúan.
- 7.- Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan valido como actuar reflexivamente.
- 8.- Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
- 9.- Procuo estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
- 10.- Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
- 11.- Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
- 12.- Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar como ponerla en práctica.
- 13.- Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.
- 14.- Admito y me ajusto a las normas solo si me sirven para lograr mis objetivos.
- 15.- Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
- 16.- Escucho con más frecuencia que hablo.
- 17.- Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
- 18.- Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
- 19.- Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
- 20.- Crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
- 21.- Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
- 22.- Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
- 23.- Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
- 24.- Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
- 25.- Me gusta ser creativo, romper estructuras.
- 26.- Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
- 27.-La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
- 28.- Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.

- 29.- Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
- 30.-Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
- 31.-Soy cauteloso a la hora de sacar conclusiones.
- 32.-Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
- 33.-Tiendo a ser perfeccionista.
- 34.-Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
- 35.-Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
- 36.-En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
- 37.-Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.
- 38.-Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
- 39.-Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
- 40.-En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
- 41.-Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
- 42.-Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
- 43.-Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
- 44.-Pienso que son más conscientes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
- 45.-Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
- 46.-Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
- 47.-A menudo caigo en cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
- 48.-En conjunto hablo más que escucho.
- 49.-Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
- 50.-Estoy convencido que deber imponerse la lógica y el razonamiento.
- 51.-Me gusta buscar nuevas experiencias.
- 52.-Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
- 53.-Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
- 54.-Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
- 55.-Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
- 56.-Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.
- 57.-Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
- 58.-Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
- 59.-Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.

60.- Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.

61.- Cuando algo va mal le quito importancia y trato de hacerlo mejor.

62.- Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.

63.- Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.

64.- Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro.

65.- En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa.

66.- Me molestan las personas que no actúan con lógica.

67.- Me resulta incomodo tener que planificar y prever las cosas.

68.- Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.

69.- Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.

70.- El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.

71.- Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.

72.- Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.

73.- No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.

74.- Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.

75.- Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.

76.- La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.

77.- Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.

78.- Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.

79.- Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.

80.- Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

Anexo: II

PERFIL DE APRENDIZAJE

- 1.- Rodee con una línea cada uno de los números que ha señalado con un signo más (+)
- 2.- Sume el número de círculos que hay en cada columna.
- 3.- Coloque estos totales en la gráfica. Así comprobará cual es su estilo o estilos de aprendizaje preferentes.

I	II	III	IV
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12
9	19	11	14
13	28	15	22
20	31	17	24
26	32	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	59
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72
75	70	78	73
77	79	80	76

Totales:

	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Grupo				

Anexo III.- ESTRATEGIAS DE LECTURAS

1. Hacer uso del conocimiento existente del mundo
2. Predecir mientras lee
3. Leer con un propósito
4. Inferir el significado de una palabra a través del contexto
5. Predecir la estructura textual y el contenido de un género
6. Analizar la estructura textual: comparación y contraste, argumentos, enumeración...
7. Identificar puntos de vistas narrativos
8. Predecirla dirección de la historia
9. Realizar una lectura de información para encontrar la idea principal
10. Explorar para encontrar información específica
11. Analizar la estructura textual para encontrar las partes principales
12. Inferir el significado de palabras por analogía
13. Inferir el significado de palabras, de prefijos y familias de palabras
14. Inferir el significado de palabras a través del análisis de palabras compuestas.
15. Observar las partes del discurso
16. Identificar el sujeto de una oración
17. Identificar los referentes personales o de objetos
18. Reconocer frases o palabras transicionales
19. Reconocer escenas de la historia
20. Hacer uso de claves visuales
21. Aplicar información textual a mapas, tablas...
22. Relacionar información del texto a mapas, cuadros...
23. Reconocer organización cronológica
24. Identificar las relaciones de tiempo
25. Interpretar la información categorizada
26. Reconocer información argumentativa
27. Reconocer el texto descriptivo
28. Reconocer la función de un texto
29. Reconocer la crítica
30. Parafrasear las oraciones y párrafos

31. Resumir el texto
32. Distinguir entre oración tópico y oraciones de apoyo en un párrafo
33. Reconocer y distinguir retrospectivas
34. Identificar la idea principal de un artículo
35. Reconocer relaciones entre diferentes elementos de un texto
36. Reconocer la perspectiva del autor
37. Reconocer la opinión del autor y como está expresada.
38. Identificar estrategias narrativas
39. Interpretar el lenguaje figurado
40. Reconocer y analizar el tono, estilo y atmósfera del texto

Anexo: IV.- UNIÓN DE LAS OPERACIONES ENCONTRADAS

1. Reconocer la escritura de la lengua
2. Deducir significado y uso de aspectos del vocabulario que no son familiares
3. Comprender la información explícitamente expresada
4. Comprender la información implícitamente expresada
5. Comprender significados conceptuales
6. Comprender valores comunicativos o funcionales de oraciones y expresiones
7. Comprender las relaciones dentro de la oración
8. Comprender las relaciones existentes entre las partes de un texto mediante elementos lexicales
9. Comprender las relaciones entre las partes de un texto a través de elementos gramaticales cohesivos
10. Reconocer los indicadores de un discurso
11. Reconocer los puntos principales de los detalles
12. Interpretar el texto yéndose fuera de este
13. Reconocer los puntos principales o más importantes de la información en un fragmento de discurso
14. Extraer puntos salientes para resumir el texto o la idea
15. Seleccionar puntos relevantes de un texto
16. Codificar mediante esquemas o diagramas el contenido del texto
17. Habilidades básicas de referencia
18. Lectura informativa para obtener información global
19. Lectura de exploración para localizar información específica requerida
20. Anticipación del contenido y de la lectura
21. Identificación de la idea principal
22. Reconocer y relatar los detalles específicos
23. Reconocimiento de la relación entre la idea principal y la secundaria
24. Seguir una secuencia de hechos, etapas, razones u otras enumeraciones
25. Inferir del texto otras informaciones
26. Arribar a conclusiones
27. Reconocer el propósito del autor y su posición o actitud
28. Hacer uso del conocimiento existente del mundo

29. Predecir mientras lee
30. Leer con un propósito
31. Inferir el significado de una palabra a través del contexto
32. predecir la estructura textual y el contenido de un género
33. Analizar la estructura textual: comparación y contraste, argumentos, enumeración...
34. Identificar puntos de vistas narrativos
35. Predecirla dirección de la historia
36. Realizar una lectura de información para encontrar la idea principal
37. Explorar para encontrar información específica
38. Analizar la estructura textual para encontrar las partes principales
39. Inferir el significado de palabras por analogía
40. Inferir el significado de palabras, de prefijos y familias de palabras
41. Inferir el significado de palabras, del análisis de palabras compuestas.
42. Observar las partes del discurso
43. Identificar el sujeto de una oración
44. Identificar los referentes personales o de objetos
45. Reconocer frases o palabras transicionales
46. Reconocer escenas de la historia
47. Hacer uso de claves visuales
48. Aplicar información textual a mapas, tablas...
49. Relacionar información del texto a mapas, cuadros...
50. Reconocer organización cronológica
51. Identificar las relaciones de tiempo
52. Interpretar la información categorizada
53. Reconocer información argumentativa
54. Reconocer el texto descriptivo
55. Reconocer la función de un texto
56. Reconocer la crítica
57. Parafrasear las oraciones y párrafos
58. Resumir el texto
59. Distinguir entre oración tópico y oraciones de apoyo en un párrafo
60. Reconocer y distinguir retrospectivas
61. Identificar la idea principal de un artículo

- 62. Reconocer relaciones entre diferentes elementos de un texto
- 63. Reconocer la perspectiva del autor
- 64. Reconocer la opinión del autor y como está expresada.
- 65. Identificar estrategias narrativas
- 66. Interpretar el lenguaje figurado
- 67. Reconocer y analizar el tono, estilo y atmósfera del texto

Anexo V: TÉCNICA VALORATIVA ANALÍTICO-SINTÉTICA

Niveles de dominio (para el estudiante)

Para enfrentar el procesamiento de la información de un texto el alumno debe saber:

Durante el primer nivel:

14.El objetivo de la lectura.

- ✓ Qué voy a leer
- ✓ Para qué voy a leer

15.Las características de un texto.

- ✓ Conozco la función del título
- ✓ Conozco la posición de las ideas en un texto
- ✓ Reconozco la función comunicativa del texto, su estructura.

16.Conocimientos lingüísticos y generales del mundo.

- ✓ Tengo conocimientos del tema tratado en el texto
- ✓ Tengo suficientes conocimientos generales para entender cualquier información complementaria.
- ✓ Domino el vocabulario necesario relacionado con el tema del texto
- ✓ Domino las estructuras elementales del inglés

17.Conocimiento de sus propias estrategias de procedimientos.

- ✓ Sé cómo procesar la información
- ✓ Lo hago con destreza
- ✓ Sigo una secuencia lógica en el procesamiento de la información
- ✓ Rectifico mis procedimientos cuando algo no sale bien.

6. Saber jerarquizar las ideas y sintetizarlas.

- ✓ Reconozco las ideas P. las S. y los detalles
- ✓ Suprimo información irrelevante
- ✓ Reduzco la información a lo esencial
- ✓ Se como redactar la información sintetizada

Si responde afirmativamente a todos los incisos puede enfrentarse a la lectura de forma independiente por lo que puede considerarse un lector de alto o muy alto nivel de comprensión, y puede pasar a los otros niveles sin problemas.

Si responde negativamente a alguno de ellos es porque aun no tiene conocimientos suficientes para manejar con destrezas la información de un texto, necesita de modelos de instrucción y depende de la orientación del profesor. Se considera un lector de nivel medio.

Si responde a la mayor parte de los incisos 2, 3, 4 y 5 negativamente es porque no tiene conocimientos para manejar con destrezas la información de un texto, necesita de modelos de instrucción y de sistematización en la ejercitación. Debe considerarse un lector de bajo nivel y muy dependiente de la orientación del maestro.

Si responde a los incisos 2, 3, 4 y 5 negativamente es porque no tiene conocimientos para manejar la información de un texto, necesita de modelos de instrucción claros y concisos, un entrenamiento sistemático, y se mantendrá muy dependiente de la orientación y ayuda del maestro. Debe considerarse un lector de muy bajo nivel.

Durante el segundo nivel:

7. Saber interpretar

- ✓ Puedo inferir el tono, la atmósfera del texto
- ✓ Extraigo conclusiones de mis inferencias.
- ✓ Comparo esa información con otras fuentes.
- ✓ Establezco y emito mis propios puntos de vista

Si responde afirmativamente a todos los incisos puede pasar al tercer nivel y se considera un lector de alto o muy alto nivel de comprensión.

Si responde negativamente a alguno de los incisos necesita de la orientación del profesor para transitar por este nivel y pasar al tercero. Se considera un lector de nivel medio.

Si responde negativamente a casi todos los incisos debe volver al nivel anterior y rectificar los pasos por este, pues es evidente que algo no quedó claro. Necesita de la orientación del profesor para transitar por este nivel y pasar al tercero. Se considera un lector de bajo nivel.

Si responde negativamente a todos los incisos es considerado un lector de muy bajo nivel. Se le recomienda regresar al nivel anterior y rectificar los pasos por este, necesita consolidar los conocimientos del primer nivel, especialmente las operaciones del reconocimiento de los significados implícitos, el reconocimiento de las estructuras textuales y el resumen. Necesita de la orientación y ayuda del profesor para transitar por este nivel.

Durante el tercer nivel

8. Saber extrapolar

- ✓ Uso la información en otros contextos
- ✓ Reconozco situaciones similares de la realidad
- ✓ Doy sugerencias de solución
- ✓ Resuelvo la situación

Si responde afirmativamente a todos los incisos puede considerarse un lector de alto o muy alto nivel de comprensión que puede enfrentar la lectura en inglés de forma independiente. Es considerado un lector crítico, creativo y transformador.

Si responde negativamente a alguno de los incisos necesita de la orientación del profesor para transitar por este nivel. Se clasifica como un lector de nivel medio que debe elevar sus conocimientos y desarrollar sus estrategias para considerarse un lector independiente, crítico, creativo y transformador.

Si responde negativamente a casi todos los incisos debe volver al nivel anterior y rectificar los pasos por este, pues es evidente que algo no quedó claro. Se considera un

lector de bajo nivel. Necesita de la orientación del profesor para transitar por este nivel y llegar a ser un lector independiente, crítico, creativo y transformador.

Si responde negativamente a todos los incisos es considerado un lector de muy bajo nivel. Se le recomienda regresar al nivel anterior y rectificar los pasos por este, necesita consolidar los conocimientos, especialmente las operaciones del reconocimiento del tono y la atmósfera del texto, así como su valoración y opinión sobre este. Necesita de la orientación y ayuda del profesor para transitar por este nivel y convertirse en un lector independiente, crítico, creativo y transformador.

Anexo VI: NIVELES DE DOMINIO

Invariantes funcionales	MUY ALTO	ALTO	MEDIO	BAJO	MUY BAJO
Conocimiento previo					
Reconocimiento del significado explícito, implícito y complementario					
Reconocimiento de la estructura textual					
Organización e identificación de las ideas principales.					
Resumen					
Nivel de traducción					
Inferir información implícita					
Valorar la información					
Emitir juicios y criterios					
Nivel de interpretación					
Extender la información					
Analizar situaciones similares					
Resolver problemas					
Nivel de extrapolación					

NIVEL DE TRADUCCION

Conocimiento previo.

(Muy alto) - el estudiante debe tener un excelente dominio lingüístico, amplios conocimientos del tema y un rico nivel cultural.

(Alto) – debe tener un buen dominio lingüístico, conocimientos del tema y amplio nivel cultural.

(Medio) - debe tener un conocimiento elemental del vocabulario, estructuras gramaticales y características textuales, así como del tema y general del mundo que le permitan tener una comprensión general de lo leído.

(Bajo) – no tiene conocimientos lingüísticos suficientes para enfrentar la lectura, poseen pocos conocimientos del tema y general del mundo

(Muy Bajo) – no tiene conocimientos elementales de la lengua

inglesa, sabe muy poco sobre el tema y posee un pobre nivel cultural.

Reconocimiento de los significados explícito, implícito y complementario

(Muy Alto) – Comprende rápidamente y excelentemente la información explícita, capta con rapidez toda la información implícita y entiende perfectamente cualquier información complementaria.

(Alto) – Comprende y capta con rapidez la información explícita, implícita y complementaria

(Medio) – Comprende la información explícita, reconoce información implícita y complementaria, pero con dificultades

(Bajo) – Reconoce la información explícita, pero no es capaz de inferir información implícita y complementaria .

(Muy Bajo) – Reconoce con dificultad la información explícita, no es capaz de captar o entender información implícita o complementaria.

Reconocimiento de la estructura textual

(Muy Alto) – Reconoce rápidamente las características del texto, identifica su estructura y por ende reconoce la función del texto.

(Alto) – Reconoce las características del texto, su estructura y función.

(Medio) – Reconoce con las características del texto, estructura y función bajo la orientación del profesor.

(Bajo) –Reconoce algunas características del texto, por lo que tiene dificultades en identificar su estructura y función. Se muestra dependiente de la ayuda del profesor.

(Muy Bajo) – No es capaz de reconocer las características del texto, por lo que no puede identificar su estructura y función. Depende de la ayuda directa del ,maestro.

Organización e identificación de las ideas del texto

(Muy Alto) – Reconoce inmediatamente la posición que ocupan las ideas en el texto por lo que clasifican acertadamente las I.P., I.S. y los detalles.

(Alto) – Reconoce la posición de las ideas dentro del texto y las clasifican correctamente en I.P., I.S. y detalles.

(Medio) – Reconoce la posición de las ideas en el texto, pero tienen algunas dificultades en su clasificación.

(Bajo) –Reconoce la posición de las ideas guiados por el profesor y se les dificulta clasificar las ideas en I.P., I.S. y detalles.

(Muy Bajo) – No logra reconocer la posición de las ideas y clasificarlas en I.P., I.S. y detalles.

Resumen

(Muy Alto) – Suprime, generaliza y construye de forma excelente y con rapidez las macroproposiciones del texto.

(Alto) – Suprime, generaliza y construye las macroproposiciones del texto.

(Medio) – Es capaz de suprimir, generalizar o construir con la ayuda del maestro.

(Bajo) Se le dificulta realizar las acciones anteriormente mencionada. Se muestra muy dependiente.

(Muy Bajo) No es capaz de realizar las acciones anteriormente mencionada

NIVEL DE INTERPRETACIÓN

Inferir lo implícito

(Muy Alto) - Es capaz de captar rápidamente información implícita, tono, atmósfera, estilo y extraer conclusiones de forma independiente.

(Alto) – capta información implícita, tono, atmósfera, estilo y extrae conclusiones de forma independiente.

(Medio) – capta con dificultades información implícita, tono, atmósfera, estilo y extrae conclusiones bajo la orientación del maestro.

(Bajo) – no es capaz de captar toda la información implícita, tono, atmósfera, estilo, por lo que se le dificulta extraer conclusiones.

(Muy Bajo) – No es capaz de captar la información implícita, tono, atmósfera, estilo, ni de extraer conclusiones.

Valorar la información

(Muy Alto) – Analiza y compara la información contenida con otras fuentes de forma rápida e independiente.

(Alto) – Analiza y compara la información contenida con otras fuentes.

(Medio)- Tiene dificultades en la comparación de las fuentes y se muestra dependiente.

(Bajo) - Tiene grandes dificultades en la comparación de las fuentes y se muestra lento y muy dependiente.

(Muy Bajo) – No es capaz de comparar y analizar la información contenida.

Interpretar

(Muy Alto) – Establece puntos de vistas propios y emite su opinión con sólidos argumentos rápida e independientemente.

(Alto) – Establece criterios propios y emite opiniones con argumentos sólidos.

(Medio) – Emite sus criterios con dificultades, necesita de la orientación del profesor.

(Bajo) – Tiene grandes dificultades al emitir los criterios personales, pues no puede argumentarlos por falta de conocimientos. Necesita de la orientación y ayuda del profesor,

(Muy Bajo) – No es capaz de establecer criterios propios. Se muestra muy dependiente de la orientación y ayuda del maestro.

NIVEL DE EXTRAPOLACIÓN

Extender la información

(Muy Alto) –Usa y aplica la información contenida en el texto en otros contextos de forma independiente.

(Alto) – Usa y aplica la información del texto en otros contextos.

(Medio) – Tiene dificultades en la aplicación de la información a otros contextos, necesita de la orientación del maestro

(Bajo) – Tiene grandes dificultades para utilizar la información en otros contextos, se muestra muy dependiente de la orientación del maestro.

(Muy Bajo) – No es capaz de aplicar la información del texto a otros contextos. Depende de la orientación y ayuda del maestro.

Analizar situaciones similares

(Muy Alto) – Extrapola con rapidez e independencia la situación dada a situaciones de la vida, determina y analiza la situación problemática.

(Alto) – Extrapola la situación dada a situaciones de la vida, determina la situación problemática y la analiza.

(Medio) - Extrapola pero con dificultades la situación dada a situaciones de la vida, determina la situación problemática bajo la orientación del maestro.

(Bajo) – Tiene grandes dificultades para extrapolar la información, depende de la orientación y ayuda del profesor.

(Muy Bajo) – No es capaz de extrapolar y predecir la situación problemática.

Resolver problemas

(Muy Alto) – Formula el problema con rapidez e independencia, estableciendo las estrategias correctas para solucionar el problema y valora los resultados.

(Alto) – Formula el problema, estableciendo las estrategias correctas para solucionar el problema y valora los resultados.

(Medio) – Formula el problema pero tiene dificultades para establecer estrategias y solucionar el problema, depende de la orientación del maestro.

(Bajo) – Tiene dificultades en formular, establecer estrategias y por ende en la solución adecuada del problema, necesita de la ayuda y orientación del maestro.

(Muy Bajo) . No es capaz de formular y resolver el problema.

Anexo VII: CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS UTILIZADAS DURANTE LA COMPRESIÓN DE LECTURA

Durante el proceso de lectura en una lengua extranjera, el ser humano pone en funcionamiento una serie de estrategias de aprendizaje, tales como: estrategias metacognitivas o procedimentales, estrategias cognitivas o conceptuales de varios tipos, así como estrategias de interacción social, que le van a servir para una mejor comprensión de lo que está leyendo. Con este Cuestionario tratamos de que reflexiones sobre lo que te proponemos y nos contestes en qué medida tú lo haces.

En los apartados (A –B –C -D) que se incluyen a continuación están recogidas las diversas estrategias que pueden ser utilizadas en el proceso de comprensión de una lectura. Léelas cuidadosamente y valóralas de 1 a 6, según los siguientes parámetros:

1. No lo hago nunca.
2. Lo hago muy pocas veces.
3. Lo hago algunas veces.
4. Lo hago bastantes veces.
5. Lo hago muchas veces.
6. Lo hago siempre.

Elige la puntuación marcando con una X la que corresponde a lo que tú haces realmente y no a lo que piensas que deberías hacer o a lo que hacen los demás.

Por favor no dejes ninguna respuesta en blanco.

Cuando leo un texto en idioma inglés:

A.- CONOCIMIENTO PREVIO

ítems	1	2	3	4	5	6
20. Tengo definido el propósito de mi lectura.						
21. Sé qué voy a leer y para qué voy a leerlo.						
22. Leo con un objetivo determinado.						
23. Pienso que tengo los conocimientos previos necesarios para enfrentar un texto, (conocimientos tanto lingüísticos, del tema, como generales del mundo).						
24. Creo que domino el vocabulario necesario relacionado con el tema del texto.						
25. Creo que domino las estructuras lingüísticas elementales del idioma inglés para enfrentar la lectura.						
26. Creo tener suficientes conocimientos generales para entender información complementaria.						
27. Utilizo conscientemente mis propios pasos o procedimientos para procesar la información de un texto.						
28. Pienso en cómo procesar la información, trazo acciones a seguir.						
29. Proceso la información sin ayuda.						
30. Proceso la información siguiendo una secuencia lógica.						
31. Proceso la información con destreza (independencia, rapidez, calidad).						
32. Rectifico mis pasos o procedimientos cuando algo no sale bien.						

B.- NIVEL DE TRADUCCIÓN

Cuando realizo una lectura exploratoria o global:

ítems	1	2	3	4	5	6
33. Anticipo el contenido del texto por su título.						
34. Determino la información general contenida en el texto al leer el primer párrafo y/o el último.						
35. Determino la información general contenida en el texto al pasar la vista rápidamente por el texto.						
36. Pienso en el mensaje o significado que transmite el título.						
37. Reconozco la información explícitamente expresada.						
38. Infiero la información que intenta transmitir el autor....						
39. Relaciono e integro ideas.						
40. Reconozco las características del texto.						
41. Reconozco la función comunicativa del texto, su estructura textual.						
42. Reconozco los conectores o palabras relacionantes en un texto.						
43. Reconozco la relación que expresan.						
44. Reconozco la estructura de los párrafos.						
45. Reconozco la estructura textual del texto como conjunto.						
46. Encuentro información relacionada a una idea que está esparcida dentro del texto.						
47. Reconozco la posición de las ideas de un texto tradicional.						
48. Identifico ideas principales, ideas secundarias y detalles.						
49. Reconozco cuando una idea está contenida dentro de otra.						
50. Reconozco cuando una idea generaliza o incluye otras ideas.						
51. Identifico un grupo de ideas que están relacionadas con otra más general.						
52. Identifico los detalles de una idea.						
53. Jerarquizo las ideas y las sintetizo.						
54. Organizo correctamente las ideas en el resumen.						
55. Suprimo la información que no es importante.						
56. Integro ideas fundamentales comunes en una más amplia.						
57. Selecciono solo lo esencial.						
58. Redacto la información sintetizada.						

C.-NIVEL DE INTERPRETACIÓN

Cuando el objetivo es valorar críticamente la información leída:




ítems	1	2	3	4	5	6
59. Capto información implícita.						
60. Infiero el tono, la atmósfera del texto.						
61. Reconozco lo que el escritor intenta transmitir.						
62. Reconozco cuando el emisor se basa en sus propios juicios.						
63. Reconozco cuando el autor se basa en hechos.						
64. Valoro mis conocimientos sobre el tema durante la lectura.						
65. Extraigo conclusiones de mis inferencias.						
66. Comparo esa información con otras fuentes.						
67. Determino cuando el autor aporta nuevos elementos sobre lo que sé del tema.						
68. Reconozco cuando el autor ofrece una fundamentación convincente.						
69. Establezco y emito mis propios puntos de vista.						
70. Emito mis puntos de vistas y los argumento.						
71. Extraigo conclusiones de mis inferencias.						

D.- NIVEL DE EXTRAPOLACIÓN

Cuando aplico información leída:

ítems	1	2	3	4	5	6
72. Integro información del texto a mis conocimientos previos sobre el tema.						
73. Aplico la información leída a otros contextos de la vida.						
74. Identifico los nexos y relaciones entre la información contenida en el texto y lo que conozco del tema.						
75. Reconozco rasgos comunes de la situación dada con situaciones similares de la realidad.						
76. Encuentro nexos y relaciones entre la información leída y otros contextos.						
77. Determino el futuro de situaciones similares de la realidad de no dársele solución inmediata.						
78. Formulo problemas.						
79. Doy sugerencias de solución a problemas similares de la realidad.						
80. Reconozco cuando existen condiciones objetivas para transformar la realidad a través de la solución que propongo.						
81. Doy posibles sugerencias de solución a un problema.						
82. Argumento las soluciones.						
83. Actúo sobre la realidad y la transformo.						
84. Doy soluciones que son efectivas.						
85. Obtengo resultados satisfactorios.						

PUNTUACIÓN

-  Pon tu puntuación en la casilla que hay al lado de cada número
-  Suma la puntuación de cada apartado y divide el total obtenido por el número de frases: obtendrás así tu media personal para cada apartado
-  Cada apartado corresponde a un grupo de estrategias. Lee el resumen y compara tus medias personales con la clave para saber qué grupo de estrategias sueles utilizar con más frecuencia.

RESUMEN DE LAS ESTRATEGIAS MENCIONADAS

DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
A- CONOCIMIENTO PREVIO	- trazarse un propósito para la lectura -activar los conocimientos previos -tener conciencia de los propios procesos de pensamiento	1-13
B- NIVEL DE TRADUCCIÓN	- Comprender globalmente -Reconocer significados: explícitos, implícitos y complementarios - Reconocer la estructura textual -Organizar, identificar y jerarquizar ideas -Resumir	14-39
C- NIVEL DE INTERPRETACIÓN	-Inferir información implícita -Valorar la información -Emitir juicios y criterios	40-52
D- NIVEL DE EXTRAPOLACIÓN	-Extender la información -Analizar situaciones similares -Resolver problemas	52-66

Clave de valoración de las estrategias utilizadas

Uso muy frecuente	Uso moderado	Uso limitado
4,5 a 5,0 (lo hago siempre/casi siempre)	2,5 a 3,4 (lo hago a veces)	1,5 a 2,4 (generalmente no lo hago)
Uso frecuente 3,5 a 4,4 (lo hago a menudo)		Uso muy limitado 1,0 a 1,4 (no lo hago casi nunca / nunca)

Completar esta encuesta te ha permitido descubrir de qué estrategias te sirves para leer. Recuerda que todas las estrategias indicadas son buenas, que unas no son mejores que otras; simplemente no las empleamos todas, ni en la misma proporción, pues cada uno tiene su manera personal de comprender.

Ten presente también que una buena utilización de las estrategias de comprensión depende de varios factores: edad, personalidad, nivel de conocimientos alcanzados, objetivos y necesidades de aprendizaje, experiencias anteriores, etc. Sin embargo, en la lista hay seguramente estrategias que tú no has utilizado hasta ahora y que te pueden ser de mucha utilidad.

Anexo VIII: GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE EXPERTOS

Mediante las técnicas aplicadas se detectó que la comprensión lectora en estudiantes no filólogos no se desarrolla con la efectividad que requieren los objetivos de la disciplina. Por lo que se propone trabajar en la impartición de los textos a través de los tres niveles de comprensión: traducción, interpretación y extrapolación que esta propuesta metodológica propone.

Sería de mucha utilidad que basado en la experiencia teórica y práctica sobre la enseñanza del inglés y específicamente de la enseñanza de la lectura realice una valoración crítica sobre la propuesta metodológica atendiendo a:

- Cumplimiento del objetivo general y los específicos propuestos a través de todo el contenido de la propuesta.
- Reflejo de la base científica-pedagógica en el desarrollo de la propuesta.
- Utilidad de cada acción y operación incluida en los diferentes niveles, así como de la ejercitación y las técnicas valorativas que apoyan a cada uno de estos.
- Novedad científica y utilidad práctica de la propuesta.
- Sugerencias.
- Algún otro aspecto al que quiera hacer referencia.

Al finalizar le agradecería diera una evaluación a cada uno de los tres niveles atendiendo a los siguientes indicadores:

C1- muy apropiado

C2- bastante apropiado

C3- apropiado

C4- poco apropiado

C5- inapropiado

Anexo IX: CARTA A LOS JUECES EXPERTOS PARA VALIDAR EL CUESTIONARIO

Estimados colegas:

En el marco del Departamento de Idiomas, de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Ciego de Ávila, se está realizando una investigación que procura analizar: la influencia del uso de estrategias de lectura y el predominio en los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico del idioma inglés. Para ello, se está realizando un cuestionario para el alumnado a fin de descubrir las estrategias utilizadas por el estudiantado durante la comprensión de la lectura, de manera de que pueda servir al profesorado para un mejor y más fácil desempeño de sus tareas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, usted ha sido, teniendo en cuenta la orientación que le hemos indicado del instrumento, seleccionado por su calificación científica y técnica, sus años de experiencia y los resultados alcanzados en su labor profesional, como experto para validar el cuestionario, para ello, deberá evaluar el mismo según los siguientes aspectos:

- **a) UNIVOCIDAD:** de cada pregunta (ítem), es decir, ¿Se entiende?, ¿Su redacción es clara?
- **b) PERTINENCIA:** ¿Tienen las preguntas relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?.
- **c) IMPORTANCIA:** ¿Qué peso posee la pregunta con relación a la dimensión de referencia? Es decir, ¿qué grado de ajuste tiene con la dimensión de referencia? Marque en la escala teniendo en cuenta que: 1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Totalmente
- **d) OBSERVACIONES:** Si la pregunta le parece poco comprensible para el alumnado, reformúlela e indique, si lo estima oportuno, otros aspectos que a su criterio mejorarían el cuestionario.

Sin más, agradecemos desde ya su disponibilidad y colaboración.

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO-JUICIO DE EXPERTOS

Dimensión: A.- CONOCIMIENTOS PREVIOS: Toda actividad cognoscitiva presupone partir de lo conocido, de lo actual, activar los conocimientos lingüísticos, generales del mundo, del tema de la lectura y las herramientas mentales propias que poseemos para enfrentar lo desconocido o lo potencial a diferentes niveles de asimilación y de profundidad.

Cuando leo un texto en idioma inglés:

ITEMS	UNIVOCIDA D		PERTINENCI A		IMPORTANCI A				OBSERVACION ES (Sugerencias o correcciones)
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
4. Tengo definido el propósito de mi lectura.	X		X					X	
5. Sé qué voy a leer y para qué voy a leerlo	X		X					X	
6. Leo con un objetivo determinado	X		X					X	
7. Pienso que tengo los conocimientos previos necesarios para enfrentar un texto, tanto lingüísticos, del tema, como generales del mundo.	X		X				X		
8. Creo que domino el vocabulario necesario relacionado con el tema del texto	X		X					X	
9. Creo que domino las estructuras elementales del inglés para enfrentarlo	X		X					X	
10. Creo tener suficientes conocimientos generales para entender información complementaria.	X		X					X	

11. Utilizo conscientemente mis propias estrategias de procedimientos.	X		X					X	
12. Pienso en cómo procesar la información, trazo acciones a seguir.	X		X					X	
13. Proceso la información sin ayuda	X		X					X	
14. Proceso la información siguiendo una secuencia lógica.	X		X					X	
15. Proceso la información con destreza (independencia, rapidez, calidad)	X		X					X	
16. Rectifico mis procedimientos cuando algo no sale bien.	X		X					X	

Dimensión: B.- NIVEL DE TRADUCCIÓN: Este nivel exige del lector construir con sus propios códigos lo que el texto dice. Todo texto aporta varios significados: explícitos, implícitos y complementarios, y posee estructuras textuales que nos permiten desarrollar esquemas o mapas conceptuales, favoreciendo se desarrollen procesos de análisis-síntesis, que conllevan al procesamiento de la información a niveles de más altos razonamiento y exigen un análisis de la organización lógica de las ideas en el texto, para poder clasificar, seleccionar, suprimir, generalizar, es a partir de las partes – el análisis y de la síntesis – la esencia cuando podemos llegar al todo.

Cuando realizo una lectura exploratoria o global:

ITEMS	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		IMPORTANCIA				OBSERVACIONES (Sugerencias o correcciones)
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
17. Anticipo el contenido del texto por su título.	X		X					X	
18. Determino la	X		X					X	

información general contenida en el texto al leer el primer párrafo y/o el último.									
19. Determino la información general contenida en el texto Al pasar la vista rápidamente por el texto.	X		X					X	
20. Pienso en el mensaje o significado que transmite el título.	X		X					X	
21. Reconozco la información explícitamente expresada.	X		X					X	
22. Infero la información que intenta transmitir el autor.	X		X					X	
23. Relaciono e integro ideas	X		X					X	
24. Reconozco las características del texto.	X		X					X	
25. Reconozco la función comunicativa del texto, su estructura.	X		X					X	
26. Reconozco los elementos cohesivos del texto	X		X					X	
27. Reconozco la relación que expresan	X		X					X	
28. Reconozco la estructura de los párrafos	X		X					X	
29. Reconozco la estructura del texto.	X		X					X	
30. Encuentro información relacionada a una idea que está esparcida dentro del texto.	X		X				X		
31. Reconozco la posición de las ideas de un texto tradicional.	X		X					X	
32. Identifico ideas principales, ideas secundarias y detalles.	X		X					X	
33. Reconozco cuando una idea está contenida dentro de otra	X		X					X	

34. Reconozco cuando una idea generaliza o incluye otras ideas	X		X					X	
35. Identifico un grupo de ideas que están relacionadas con otra más general	X		X					X	
36. Identifico los detalles de una idea	X		X					X	
37. Jerarquizo las ideas y las sintetizo.	X		X					X	
38. Organizo correctamente las ideas en el resumen	X		X					X	
39. Suprimo información irrelevante	X		X					X	
40. Integro ideas fundamentales comunes en una más amplia	X		X					X	
41. Selecciono solo lo esencial	X		X					X	
42. Redacto la información sintetizada	X		X					X	

Dimensión: C.- NIVEL DE INTERPRETACIÓN: Este nivel se pone de manifiesto cuando el receptor emite sus juicios y valoraciones sobre lo que el texto dice, asume una posición ante él, opina, actúa como lector crítico. Inferir requiere comprender las intenciones, analizar los aspectos contextuales, socioculturales que influyen en la visión del escritor que yacen de forma oculta en el subtexto. y que también están presente en el lector y por ende intervienen en la interpretación. Valorar requiere del análisis y la comparación, del conocimiento previo del tema, de saber diferenciar entre hecho y opinión y llegar a conclusiones propias. Exige materializar la valoración desde matices personales, argumentados, fundamentados.

Cuando el objetivo es valorar críticamente la información leída:

ITEMS	UNIVOCIDA		PERTINENCI		IMPORTANCI				OBSERVACIONES (Sugerencias o correcciones)
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
43. Capto información implícita	X		X					X	
44. Infiero el tono, la atmósfera del texto	X		X					X	
45. reconozco lo que el escritor intenta transmitir	X		X					X	
46. Reconozco cuando el emisor se basa en sus	X		X				X		

56. Integro información del texto a mis conocimientos previos sobre el tema	X		X					X	
57. Aplico la información leída a otros contextos de la vida.	X		X					X	
58. Identifico las regularidades entre la información contenida en el texto y lo que conozco del tema.	X		X					X	
59. reconozco rasgos comunes de la situación dada con situaciones similares de la realidad..	X		X					X	
60. encuentro nexos y relaciones entre la información leída y otros contextos.	X		X					X	
61. Determino el futuro de situaciones similares de la realidad de no dársele solución inmediata.	X		X					X	
62. Formulo problemas	X		X					X	
63. doy sugerencias de solución a problemas similares de la realidad.	X		X					X	
64. Reconozco cuando existen condiciones objetivas para transformar la realidad a través de la solución que propongo.	X		X					X	
65. Doy posibles sugerencias de solución a un problema.	X		X					X	
66. Argumento las soluciones.	X		X					X	

67. Actuó sobre la realidad y la transformo.	X		X						
68. Doy soluciones que son efectivas	X		X					X	
69. Obtengo resultados satisfactorios	X		X					X	

Anexo X.- Tabla de datos socioculturales

Leyendas:

Años: 2.- Segundo año,

3.- Tercer año

Carreras:

1. Turismo
2. ESC
3. Contabilidad
4. Informática
5. Cultura física

Género:

1. Masculino
2. Femenino

Zona de Residencia:

1. Urbano
2. Rural

Procedencia:

1. IPVCE
2. IPUEC
3. Politécnicos
4. ESPA
5. Concurso
6. Pre-militar
7. Traslados

Alumno	Año	Facultad	Edad	Género	Zona Resid.	Procedencia
1	2	1	19	2	2	1
2	2	1	20	2	2	1
3	2	1	20	2	2	1
4	2	1	21	2	1	2
5	2	1	24	1	1	6
6	2	1	19	2	2	1
7	2	1	20	2	1	1
8	2	1	20	2	2	1
9	2	1	20	2	2	1
10	2	1	20	2	1	1
11	2	1	21	2	1	2
12	2	1	21	2	1	2
13	2	1	19	2	1	1
14	2	1	20	2	2	1
15	2	1	25	2	1	7
16	2	2	20	2	2	2
17	2	2	20	2	1	2
18	2	2	26	1	1	6
19	2	2	20	2	1	2
20	2	2	19	2	1	4
21	2	2	20	1	1	2
22	2	2	20	1	2	2
23	2	2	20	1	1	2
24	2	2	20	1	2	2
25	2	3	21	2	2	3

26	2	3	19	2	1	3
27	2	3	20	2	1	3
28	2	3	20	2	1	3
29	2	3	20	2	1	3
30	2	3	21	2	1	3
31	2	3	20	2	2	2
32	2	3	20	2	1	2
33	2	3	20	2	2	3
34	2	3	20	2	1	2
35	2	3	20	2	1	3
36	2	3	21	2	2	3
37	2	3	20	2	2	2
38	2	3	19	2	1	2
39	2	3	20	2	2	2
40	2	3	21	2	1	2
41	2	3	20	2	1	3
42	2	3	20	1	2	3
43	2	3	23	1	2	6
44	2	3	20	1	2	2
45	2	3	21	1	2	3
46	2	3	21	1	1	3
47	2	4	21	2	2	2
48	2	4	21	1	1	2
49	2	4	21	2	1	2
50	2	4	20	2	1	2
51	2	4	24	2	2	5
52	2	4	21	2	2	2
53	2	4	21	1	1	2
54	2	4	21	1	2	2
55	2	4	20	1	2	2
56	2	4	24	1	2	6
57	2	4	21	1	2	2
58	2	4	21	1	2	2
59	2	4	21	1	1	2
60	2	4	21	1	2	2
61	2	4	21	1	1	2
62	2	4	21	1	1	2
63	2	4	21	1	1	2
64	2	4	23	1	2	6
65	2	4	21	1	1	4
66	2	4	22	1	2	2
67	2	5	20	1	2	2
68	2	5	20	1	2	4
69	2	5	21	1	2	2
70	2	5	21	1	1	4
71	2	5	21	1	1	4
72	2	5	20	2	1	2
73	2	5	20	2	2	2
74	2	5	19	2	2	4
75	2	5	22	1	1	2
76	2	5	20	1	2	2

77	2	5	21	1	2	2
78	2	5	20	1	1	4
79	2	5	20	1	1	2
80	2	5	21	1	1	4
81	2	5	21	1	1	2
82	2	5	20	1	1	4
83	2	5	20	1	1	4
84	2	5	21	1	1	4
85	2	5	21	1	2	2
86	3	1	21	2	2	1
87	3	1	21	2	1	1
88	3	1	21	2	1	2
89	3	1	23	1	2	6
90	3	1	22	1	2	6
91	3	1	25	1	2	6
92	3	1	21	2	1	1
93	3	1	21	2	2	1
94	3	1	24	1	1	6
95	3	1	23	1	2	6
96	3	1	21	2	2	1
97	3	1	21	2	1	1
98	3	1	23	1	1	6
99	3	1	21	2	2	1
100	3	1	21	2	1	1
101	3	1	23	1	2	6
102	3	1	21	2	1	2
103	3	1	21	2	2	1
104	3	1	23	1	1	7
105	3	1	21	2	1	1
106	3	1	23	1	2	5
107	3	1	21	2	2	1
108	3	1	22	2	2	7
109	3	1	21	2	1	1
110	3	1	21	2	1	1
111	3	1	21	2	2	1
112	3	1	21	2	1	1

Anexo XI.- FRECUENCIAS DE LOS ESTILOS

Estadísticos descriptivos por estilos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
REFLEXIV	112	1	5	3.38	1.016
TEÓRICO	112	2	5	3.51	.900
PRAGMÁTI	112	2	5	3.83	.848
ACTIVO	112	1	5	3.79	.990
N válido (según lista)	112				

Estadísticos generales en cada estilo

		REFLEXIV	TEÓRICO	PRAGMÁT I	ACTIVO
N	Válidos	112	112	112	112
	Perdidos	0	0	0	0
Media		3.38	3.51	3.83	3.79
Mediana		3.00	3.00	4.00	4.00
Moda		3	3	4	3
Desv. típ.		1.016	.900	.848	.990
Varianza		1.031	.811	.719	.981
Mínimo		1	2	2	1
Máximo		5	5	5	5

RESULTADOS INDIVIDUALES EN CADA ESTILO EN TABLAS Y GRÁFICOS

REFLEXIV

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	2.7	2.7	2.7
	2	15	13.4	13.4	16.1
	3	50	44.6	44.6	60.7
	4	24	21.4	21.4	82.1
	5	20	17.9	17.9	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

TEÓRICO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	12	10.7	10.7	10.7
	3	50	44.6	44.6	55.4
	4	31	27.7	27.7	83.0
	5	19	17.0	17.0	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

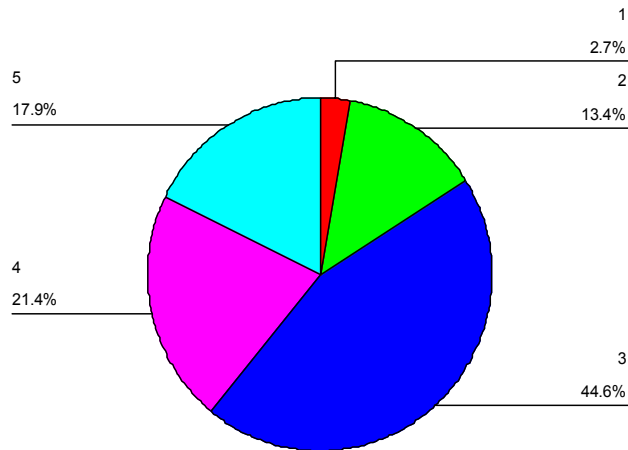
PRAGMÁTI

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	6	5.4	5.4	5.4
	3	33	29.5	29.5	34.8
	4	47	42.0	42.0	76.8
	5	26	23.2	23.2	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

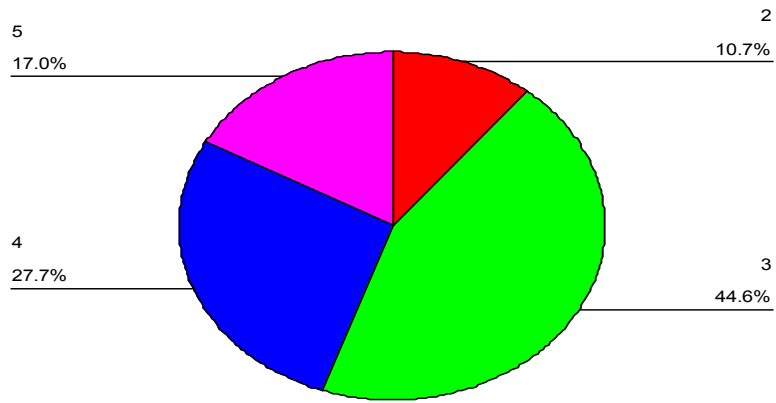
ACTIVO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	1.8	1.8	1.8
	2	7	6.3	6.3	8.0
	3	36	32.1	32.1	40.2
	4	35	31.3	31.3	71.4
	5	32	28.6	28.6	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

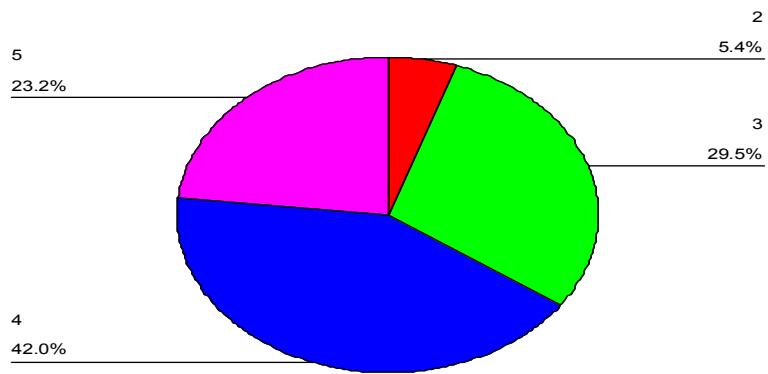
REFLEXIV



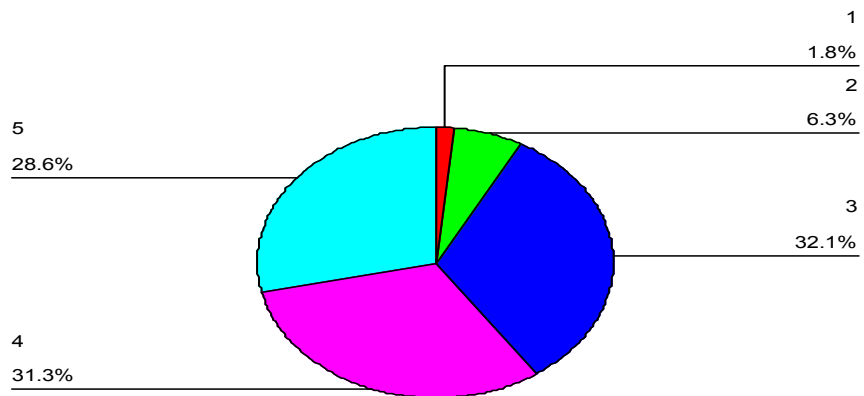
TEÓRICO



PRAGMÁTI



ACTIVO



ANEXO XII: Fiabilidad del CHAEA

Fiabilidad CHAEA

Reliability Coefficients

N of Cases = 27.0 N of Items = 80

Alpha = .7340

Estilo pragmático

Reliability Coefficients

N of Cases = 27.0 N of Items = 20

Alpha = .7145

Estilo Reflexivo

Reliability Coefficients

N of Cases = 27.0 N of Items = 20

Alpha = .8182

Estilo Teórico

Reliability Coefficients

N of Cases = 27.0 N of Items = 20

Alpha = .7173

Estilo Activo

Reliability Coefficients

N of Cases = 27.0 N of Items = 20

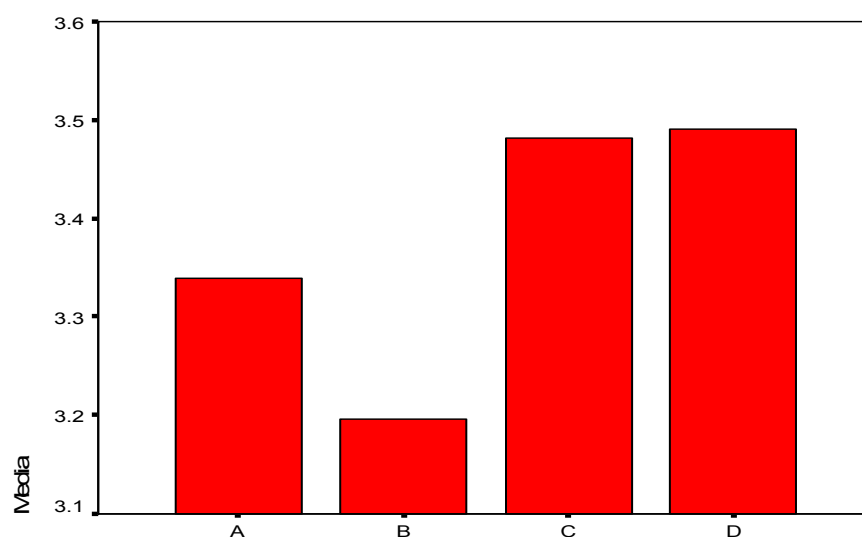
Alpha = .8541

ANEXO XIII. ESTADÍSTICOS DE LECTURA

Estadísticos

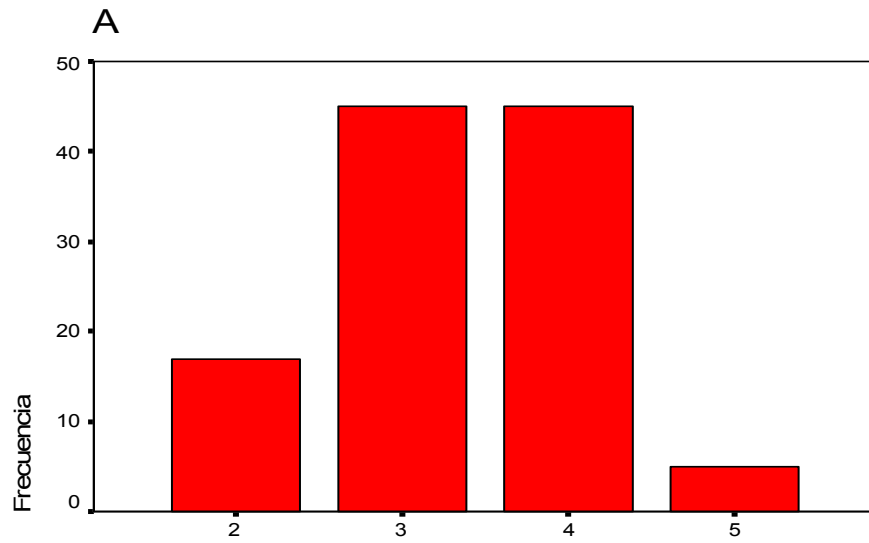
		A	B	C	D	LECTURA
N	Válidos	112	112	112	112	112
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		3.34	3.20	3.48	3.49	3.48
Mediana		3.00	3.00	4.00	4.00	4.00
Moda		3(a)	3	4	4	4
Desv. típ.		.789	.745	.900	.849	.771
Varianza		.623	.556	.810	.721	.594
Mínimo		2	2	2	2	2
Máximo		5	5	5	5	5

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.



A

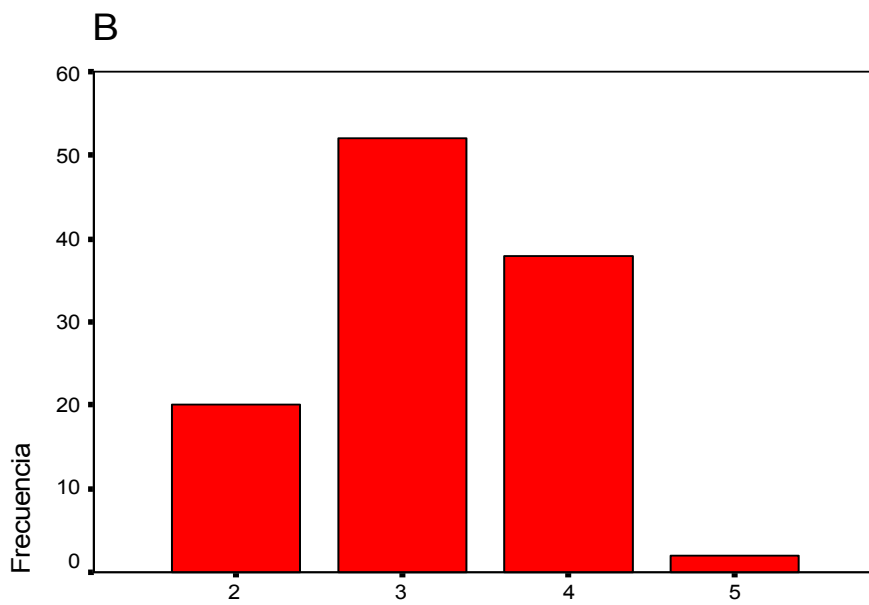
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	17	15.2	15.2	15.2
	3	45	40.2	40.2	55.4
	4	45	40.2	40.2	95.5
	5	5	4.5	4.5	100.0
	Total	112	100.0	100.0	



A

B

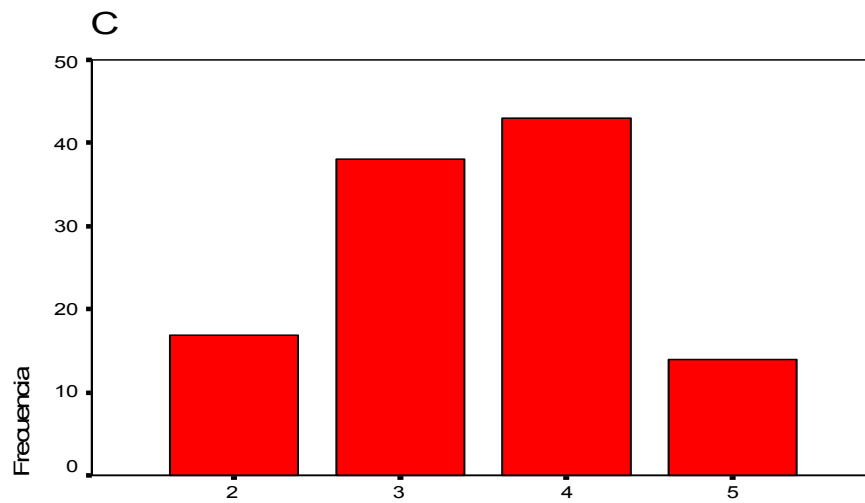
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	20	17.9	17.9	17.9
	3	52	46.4	46.4	64.3
	4	38	33.9	33.9	98.2
	5	2	1.8	1.8	100.0
	Total	112	100.0	100.0	



B

C

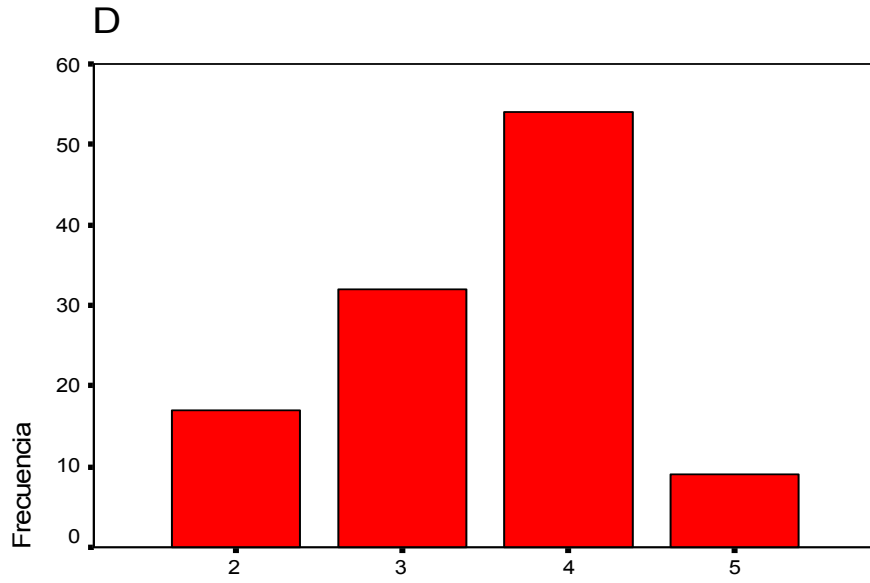
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	17	15.2	15.2	15.2
	3	38	33.9	33.9	49.1
	4	43	38.4	38.4	87.5
	5	14	12.5	12.5	100.0
	Total	112	100.0	100.0	



C

D

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	17	15.2	15.2	15.2
	3	32	28.6	28.6	43.8
	4	54	48.2	48.2	92.0
	5	9	8.0	8.0	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

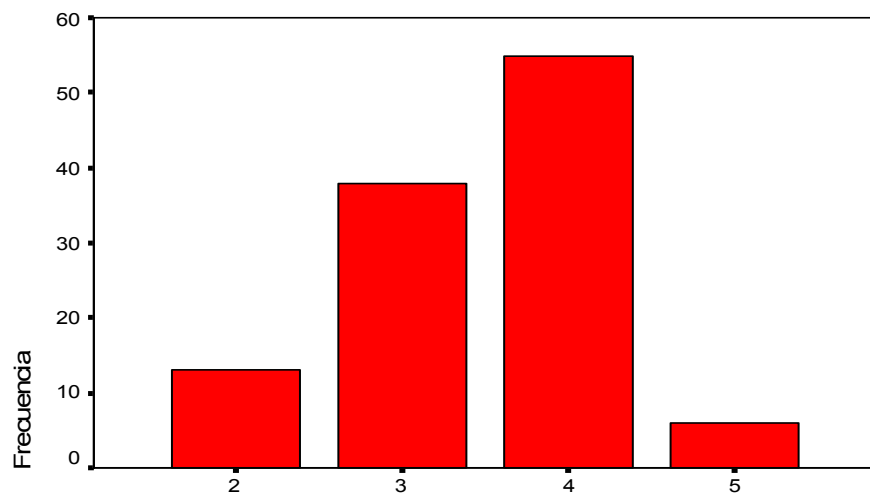


D

LECTURA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	13	11.6	11.6	11.6
	3	38	33.9	33.9	45.5
	4	55	49.1	49.1	94.6
	5	6	5.4	5.4	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

LECTURA



LECTURA

Anexo XIV: ESTADÍSTICOS DEL APARTADO A

Estadísticos

APARTAA

N	Válidos	54
	Perdidos	0
Media		3.30
Mediana		3.00
Moda		4
Desv. típ.		.717
Varianza		.514
Mínimo		2
Máximo		4

Estadísticos

		VAR1	VAR2	VAR3
N	Válidos	54	54	54
	Perdidos	0	0	0
Media		3.78	3.48	3.72
Mediana		4.00	3.00	4.00
Moda		3	3	3
Desv. típ.		1.160	1.128	1.172
Varianza		1.346	1.273	1.374
Mínimo		2	2	2
Máximo		6	6	6

Estadísticos

		VAR4	VAR5	VAR6	VAR7
N	Válidos	54	54	54	54
	Perdidos	0	0	0	0
Media		3.13	2.85	3.37	3.33
Mediana		3.00	3.00	3.00	3.00
Moda		2	2	3	2(a)
Desv. típ.		.991	.960	1.121	1.133
Varianza		.983	.921	1.256	1.283
Mínimo		2	2	2	2
Máximo		5	5	5	5

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Estadísticos

		VAR8	VAR9	VAR10	VAR11	VAR12	VAR13
N	Válidos	54	54	54	54	54	54
	Perdidos	0	0	0	0	0	0

Media	3.57	3.15	3.00	3.46	3.35	3.69
Mediana	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
Moda	3	3	2	3	4	3
Desv. típ.	1.253	1.017	1.009	1.161	1.067	1.163
Varianza	1.570	1.034	1.019	1.348	1.138	1.352
Mínimo	2	2	2	2	2	2
Máximo	6	6	5	6	5	6

Anexo XV. ESTADÍSTICOS DEL APARTADO B

Estadísticos

B

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3.20
Mediana		3.00
Moda		3
Desv. típ.		.745
Varianza		.556
Mínimo		2
Máximo		5

Estadísticos B

		VAR14	VAR15	VAR16	VAR17
N	Válidos	54	54	54	54
	Perdidos	0	0	0	0
Media		3.35	3.11	2.59	3.57
Mediana		3.00	3.00	2.00	4.00
Moda		3	3	2	4
Desv. típ.		1.119	.965	.942	1.159
Varianza		1.251	.931	.887	1.343
Mínimo		2	2	2	2
Máximo		6	6	5	6

Estadísticos

		VAR18	VAR19	VAR20
N	Válidos	54	54	54
	Perdidos	0	0	0
Media		3.22	3.31	3.28
Mediana		3.00	3.00	3.00
Moda		3	2	3
Desv. típ.		1.110	1.210	.940
Varianza		1.233	1.465	.884
Mínimo		2	2	2
Máximo		6	6	5

Estadísticos

		VAR21	VAR22	VAR23	VAR24	VAR25	VAR26
N	Válidos	54	54	54	54	54	54
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		3.15	3.24	3.22	3.19	2.85	2.96
Mediana		3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
Moda		2	2(a)	3	2	2	2
Desv. típ.		1.123	1.098	1.076	1.047	.878	1.009
Varianza		1.261	1.205	1.157	1.097	.770	1.017
Mínimo		2	2	2	2	2	2
Máximo		6	5	6	5	5	5

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

		VAR27	VAR28	VAR29	VAR30	VAR31	VAR32	VAR33	VAR34	VAR35
N	Válidos	54	54	54	54	54	54	54	54	54
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		3.19	2.94	3.20	2.94	3.06	3.06	2.93	3.28	3.46
Mediana		3.00	2.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
Moda		2	2	2	2	2	2	2	2	3
Desv. típ.		1.199	1.140	1.139	1.054	1.036	.979	.908	1.172	1.209
Varianza		1.437	1.299	1.297	1.110	1.072	.959	.825	1.374	1.461
Mínimo		2	2	2	2	2	2	2	2	1
Máximo		6	5	6	5	5	5	5	6	6

		VAR36	VAR37	VAR38	VAR39
N	Válidos	54	54	54	54
	Perdidos	0	0	0	0
Media		3.59	3.52	3.87	3.59
Mediana		3.50	3.00	4.00	4.00
Moda		3	3	4	4
Desv. típ.		1.206	1.094	1.117	1.073
Varianza		1.454	1.198	1.247	1.152
Mínimo		2	2	2	2
Máximo		6	6	6	6

Anexo XVI: ESTADÍSTICOS DEL APARTADO C

Estadísticos

C

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3.47
Mediana		4.00
Moda		4
Desv. típ.		.890
Varianza		.792
Mínimo		2
Máximo		5

Estadísticos C

		VAR40	VAR41	VAR42	VAR43	VAR44	VAR45	VAR46	VAR47
N	Válidos	119	119	119	119	119	119	119	119
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		3.33	3.27	3.43	3.64	3.66	3.77	3.71	3.49
Mediana		3.00	3.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
Moda		3	2	3	5	4	4	3	2
Desv. típ.		1.074	1.079	1.225	1.170	1.175	1.210	1.210	1.220
Varianza		1.154	1.164	1.501	1.368	1.380	1.465	1.464	1.489
Mínimo		2	2	1	1	1	1	1	1
Máximo		6	6	6	6	6	6	6	6

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

VAR48	VAR49	VAR50	VAR51	VAR52
119	119	119	119	119
0	0	0	0	0
3.50	3.37	3.76	3.76	3.75
3.00	3.00	4.00	4.00	4.00
4	3(a)	5	5	5
1.199	1.141	1.315	1.150	1.144
1.439	1.303	1.728	1.321	1.309
1	1	1	2	2
6	6	6	6	6

ANEXO XVIII: CORRELACIONES LENGUA Y PROCESO DE LECTURA

Correlaciones de las habilidades de la lengua y la lectura

			POC.LECT	LENGUA	ORAL	ESCRITUR	LECTURA	AUDICIÓN
Rho de Spearman	POC.LECT	Coeficiente de correlación	1.000	.230(*)	.165	.228(*)	.502(**)	.034
		Sig. (bilateral)	.	.015	.083	.016	.000	.721
		N	112	112	112	112	112	112
	LENGUA	Coeficiente de correlación	.230(*)	1.000	.831(**)	.768(**)	.701(**)	.747(**)
		Sig. (bilateral)	.015	.	.000	.000	.000	.000
		N	112	112	112	112	112	112
	ORAL	Coeficiente de correlación	.165	.831(**)	1.000	.637(**)	.587(**)	.572(**)
		Sig. (bilateral)	.083	.000	.	.000	.000	.000
		N	112	112	112	112	112	112
	ESCRITUR	Coeficiente de correlación	.228(*)	.768(**)	.637(**)	1.000	.602(**)	.562(**)
		Sig. (bilateral)	.016	.000	.000	.	.000	.000
		N	112	112	112	112	112	112
	LECTURA	Coeficiente de correlación	.502(**)	.701(**)	.587(**)	.602(**)	1.000	.450(**)
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.	.000
		N	112	112	112	112	112	112
	AUDICIÓN	Coeficiente de correlación	.034	.747(**)	.572(**)	.562(**)	.450(**)	1.000
		Sig. (bilateral)	.721	.000	.000	.000	.000	.
		N	112	112	112	112	112	112

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones de la lengua y las estrategias de lectura

			POC.LECT	LENGUA	A	B	C	D
Rho de Spearman	POC.LECT	Coeficiente de correlación	1.000	.230(*)	.758(**)	.755(**)	.789(**)	.794(**)
		Sig. (bilateral)	.	.015	.000	.000	.000	.000
		N	112	112	112	112	112	112
	LENGUA	Coeficiente de correlación	.230(*)	1.000	.277(**)	.343(**)	.164	.056
		Sig. (bilateral)	.015	.	.003	.000	.085	.559
		N	112	112	112	112	112	112
	A	Coeficiente de correlación	.758(**)	.277(**)	1.000	.686(**)	.544(**)	.596(**)
		Sig. (bilateral)	.000	.003	.	.000	.000	.000
		N	112	112	112	112	112	112
	B	Coeficiente de correlación	.755(**)	.343(**)	.686(**)	1.000	.627(**)	.571(**)
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.	.000	.000

		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.	.000	.000
		N	112	112	112	112	112	112
	C	Coeficiente de correlación	.789(**)	.164	.544(**)	.627(**)	1.000	.634(**)
		Sig. (bilateral)	.000	.085	.000	.000	.	.000
		N	112	112	112	112	112	112
	D	Coeficiente de correlación	.794(**)	.056	.596(**)	.571(**)	.634(**)	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.559	.000	.000	.000	.
		N	112	112	112	112	112	112

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones de los estilos y el rendimiento en la lengua

Correlaciones

			REFLEXIV	TEÓRICO	PRAGMÁT I	ACTIVO	LENGUA
Rho de Spearman	REFLEXIV	Coeficiente de correlación	1.000	.052	.249(**)	-.068	.339(**)
		Sig. (bilateral)	.	.587	.008	.475	.000
		N	112	112	112	112	112
	TEÓRICO	Coeficiente de correlación	.052	1.000	.016	-.157	-.081
		Sig. (bilateral)	.587	.	.868	.099	.394
		N	112	112	112	112	112
	PRAGMÁT I	Coeficiente de correlación	.249(**)	.016	1.000	.131	.004
		Sig. (bilateral)	.008	.868	.	.170	.963
		N	112	112	112	112	112
	ACTIVO	Coeficiente de correlación	-.068	-.157	.131	1.000	-.284(**)
		Sig. (bilateral)	.475	.099	.170	.	.002
		N	112	112	112	112	112
LENGUA	Coeficiente de correlación	.339(**)	-.081	.004	-.284(**)	1.000	
	Sig. (bilateral)	.000	.394	.963	.002	.	
	N	112	112	112	112	112	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones de cada estilo con las habilidades de la lengua

			REFLEXIV	TEÓRICO	PRAGMÁT I	ACTIVO	ORAL	ESCRITUR	LECTURA	AU
an	REFLEXIV	Coeficiente de correlación	1.000	.052	.249(**)	-.068	.258(**)	.292(**)	.242(*)	

	Sig. (bilateral)	.	.587	.008	.475	.006	.002	.010	
	N	112	112	112	112	112	112	112	
TEÓRICO	Coeficiente de correlación	.052	1.000	.016	-.157	-.072	-.039	-.072	
	Sig. (bilateral)	.587	.	.868	.099	.453	.681	.450	
	N	112	112	112	112	112	112	112	
PRAGMÁTI	Coeficiente de correlación	.249(**)	.016	1.000	.131	-.054	.055	.096	
	Sig. (bilateral)	.008	.868	.	.170	.570	.563	.313	
	N	112	112	112	112	112	112	112	
ACTIVO	Coeficiente de correlación	-.068	-.157	.131	1.000	-.192(*)	-.179	-.220(*)	
	Sig. (bilateral)	.475	.099	.170	.	.042	.059	.020	
	N	112	112	112	112	112	112	112	
ORAL	Coeficiente de correlación	.258(**)	-.072	-.054	-.192(*)	1.000	.637(**)	.587(**)	
	Sig. (bilateral)	.006	.453	.570	.042	.	.000	.000	
	N	112	112	112	112	112	112	112	
ESCRITUR	Coeficiente de correlación	.292(**)	-.039	.055	-.179	.637(**)	1.000	.602(**)	
	Sig. (bilateral)	.002	.681	.563	.059	.000	.	.000	
	N	112	112	112	112	112	112	112	
LECTURA	Coeficiente de correlación	.242(*)	-.072	.096	-.220(*)	.587(**)	.602(**)	1.000	
	Sig. (bilateral)	.010	.450	.313	.020	.000	.000	.	
	N	112	112	112	112	112	112	112	
AUDICIÓN	Coeficiente de correlación	.263(**)	-.015	-.034	-.195(*)	.572(**)	.562(**)	.450(**)	
	Sig. (bilateral)	.005	.877	.722	.039	.000	.000	.000	
	N	112	112	112	112	112	112	112	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).