



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO

FACULTAD CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

CARRERA DE IDIOMAS

MODALIDAD PRESENCIAL

**Trabajo de graduación para la obtención del Título de Licenciado en Ciencias de
la Educación, Mención: Inglés**

Tema:

“EL USO DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS DIRECTAS DE APRENDIZAJE
(THINK-ALOUD) PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS
ESTUDIANTES DE NIVEL B1 EN EL CENTRO DE IDIOMAS DE LA
UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO”

Autor: Carlos Raúl Canchignia Bonifaz

Tutora: Lic. Mg. Marbella Cumanda Escalante Gamazo

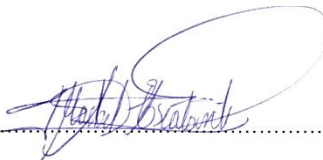
Ambato – Ecuador

2016

APROBACIÓN DEL TUTOR DEL TRABAJO DE GRADUACIÓN O TITULACIÓN

CERTIFICA:

Yo, Lic. Mg. Marbella Cumanda Escalante Gamazo, portadora de la Cédula de Ciudadanía N°180291725-0, en mi calidad de Tutora del Trabajo de Graduación o Titulación sobre el tema **“EL USO DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS DIRECTAS DE APRENDIZAJE (THINK-ALOUD) PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE NIVEL B1 EN EL CENTRO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO”**, desarrollado por el Sr. Carlos Raúl Canchignia Bonifaz, con C.I. 180433505-5, considero que dicho Informe Investigativo, reúne los requisitos técnicos, científicos y reglamentarios; autorizo la presentación del mismo ante el organismo pertinente, para que sea sometido a evaluación por parte de la Comisión Calificadora designada por el H. Consejo Directivo.



.....
Lic. Mg. Marbella Cumanda Escalante Gamazo

C.I. 180291725-0

TUTORA DE TESIS

AUTORÍA DEL TRABAJO DE GRADO

Dejo constancia que el presente informe titulado “**EL USO DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS DIRECTAS DE APRENDIZAJE (THINK-ALOUD) PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE NIVEL B1 EN EL CENTRO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO**” es el resultado de la investigación del autor, quien, basado en los estudios realizados durante la carrera, investigación científica, revisión documental y de campo, ha llegado a las conclusiones y recomendaciones descritas en dicha investigación. Las ideas, opiniones y comentarios vertidos en este informe, son de exclusiva responsabilidad de mi persona.



.....
Carlos Raúl Canchignia Bonifaz

C.I. 180433505-5

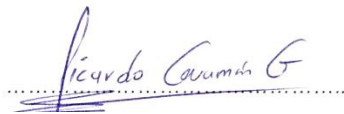
AUTOR

**AL CONSEJO DIRECTIVO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
Y DE LA EDUCACIÓN**

El Consejo Directivo el cual ha recibido la defensa de la tesis o trabajo de investigación con motivos de obtener el título académico con el tema **“EL USO DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS DIRECTAS DE APRENDIZAJE (THINK-ALLOUD) PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE NIVEL B1 EN EL CENTRO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO”**, la cual es ostentada por Carlos Raúl Canchignia Bonifaz egresado de la Carrera de Idiomas, mención Ingles de la promoción: 2015-2016, una vez revisada la investigación, se aprueba en razón de que cumple con los principios básicos, técnicos, científicos y reglamentarios.

Por lo tanto, se autoriza la presentación ante los organismos pertinentes.

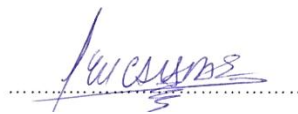
LA COMISIÓN



Lic. Mg. Adolfo Ricardo Guamán
Guevara

180283012-3

MIEMBRO DE LA COMISIÓN



Lic. Mg. Edgar Guadia Encalada
Trujillo

050182417-1

MIEMBRO DE LA COMISIÓN

CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Yo, Carlos Raúl Canchignia Bonifaz con C.I. 180433505-5, cedo los derechos del tema **“EL USO DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS DIRECTAS DE APRENDIZAJE (THINK-ALOUD) PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE NIVEL B1 EN EL CENTRO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO”**, autorizo su reproducción total o parte de ella, siempre que esté dentro de las regulaciones de la Universidad Técnica de Ambato, respetando los derechos de autor y no se utilice con fines de lucro.



Carlos Raúl Canchignia Bonifaz

C.I. 180433505-5

AUTOR

Dedicatoria

La presente tiene como dedicatorias a Dios por permitirme concluir un objetivo propuesto en mi vida. A mi madre, Fabiola B. Bonifaz, por ser el pilar fuerte en el cual me apoyé y del cual tuve siempre una ayuda incondicional en mi formación humana y profesional. A mi hermano y hermanas por todo su apoyo emocional para culminar con esta etapa profesional de mi vida.

Carlos R.

Agradecimiento

Agradezco en primera instancia a Dios por brindarme la oportunidad de culminar con mis estudios de tercer nivel. A mi familia y un sin número de amistades por ser la base y la ayuda idónea en los momentos en los que más los necesitaba. Además, un agradecimiento especial a mi tutora, Lcda. Mg. Marbella Escalante, por todo su esfuerzo, apoyo y excelencia en la orientación demostrada para el desarrollo de este proyecto de investigación. Finalmente, agradezco a la Universidad Técnica de Ambato y al Centro de Idiomas de la misma por los permisos autorizados, los cuales hicieron posible la realización de este proyecto.

Carlos R.

ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS

APROBACIÓN DEL TUTOR DEL TRABAJO DE GRADUACIÓN O TITULACIÓN	ii
AUTORÍA DEL TRABAJO DE GRADO	iii
AL CONSEJO DIRECTIVO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN	iv
CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR	v
<i>Dedicatoria</i>	vi
<i>Agradecimiento</i>	vii
ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS	viii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xi
ÍNDICE DE TABLAS	xiii
ÍNDICE DE CUADROS	xiv
RESUMEN EJECUTIVO	xv
ABSTRACT	xvi
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I	3
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
1.1. Tema de Investigación	3
1.2. Planteamiento del Problema	3
1.2.1. Contextualización	3
1.2.2. Análisis crítico	6
1.2.3. Prognosis	8
1.2.4. Formulación del Problema	8
1.2.5. Preguntas Directrices	9
1.2.6. Delimitación del Objeto de Investigación	9
1.3. Justificación	10
1.4. Objetivos	11
1.4.1. Objetivo General	11
1.4.2. Objetivos Específicos	11
CAPÍTULO II	12

MARCO TEÓRICO.....	12
2.1. Antecedentes investigativos	12
2.2. Fundamentación filosófica.....	16
2.3. Fundamentación legal	16
2.4. Categorías Fundamentales	18
2.4.1. Fundamentación Teórica de la Variable Independiente.....	21
2.4.2. Fundamentación Teórica de la Variable Dependiente	38
2.5. Hipótesis.....	48
2.6. Señalamiento de variables de la hipótesis	48
CAPITULO III.....	49
3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	49
3.1. Enfoque investigativo.....	49
3.2. Modalidad básica de la investigación	49
3.2.1. Investigación de Campo	49
3.2.2. Investigación bibliográfica –documental.....	50
3.3. Nivel o tipo de investigación.....	50
3.3.1. Investigación Descriptiva	50
3.3.2. Investigación Correlacional.....	50
3.4. Población y Muestra.....	51
3.4.1. Población.....	51
3.4.2. Muestra	51
3.5. Operacionalización de variables	52
3.5.1. Variable Independiente: Estrategias Cognitivas Directas (Think-Aloud).....	52
3.5.2. Variable Dependiente: Comprensión Lectora.	54
3.6. Plan de recolección de información	56
3.7. Plan de procesamiento de la información	57
CAPITULO IV	58
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	58
4.1. Análisis e Interpretación de los resultados (encuesta, entrevista, otros).....	58

4.1.1. Encuesta aplicada a los estudiantes	59
4.1.2. Encuesta aplicada a los docentes	74
4.1.3. Resultados de las pruebas piloto.....	89
4.2. Verificación de hipótesis.....	90
4.2.1. Matriz de frecuencias observadas	91
4.2.2. Matriz de frecuencias esperadas	92
4.2.3. Planteamiento de la hipótesis	93
4.3. Calculo de X^2c	94
4.3.1. Determinación de CHI cuadrado	95
4.3.2. Conclusión	95
CAPÍTULO V	96
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	96
5.1. Conclusiones	96
5.2. Recomendaciones.....	97
Materiales de Referencia.....	99
Bibliografía	99
Anexos	105
Anexo 1: Artículo Académico (Paper).....	105
Anexo 2: Pruebas pilotos	106
Anexo 3: Encuesta dirigida a los docentes.....	112
Anexo 4: Encuesta dirigida a los estudiantes	114
Anexo 5: Informe de herramienta URKUND anti plagio	116

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Árbol de Problemas	6
Gráfico 2: Categorías Fundamentales	18
Gráfico 3: Subordinación de la variable independiente	19
Gráfico 4: Subordinación de la variable dependiente	20
Gráfico 5: División de las estrategias directas	25
Gráfico 6: División de las estrategias cognitivas	28
Gráfico 7: Sub-división de las estrategias cognitivas	30
Gráfico 8: Protocolo Think-aloud	33
Gráfico 9: Relación entre el protocolo Think-aloud y estrategias cognitivas	36
Gráfico 10: Relación de las destrezas lingüísticas	39
Gráfico 11: Sub-destrezas de Lectura	45
Gráfico 12: Frecuencia de la aplicación de ejercicios de lectura	59
Gráfico 13: Apoyo de material extra de lectura	60
Gráfico 14: Reconocimientos de signos gráficos	61
Gráfico 15: Interpretación de signos gráficos a lenguaje oral	62
Gráfico 16: Comprensión de la idea principal	63
Gráfico 17: Predecir	64
Gráfico 18: Vocabulario e interpretación de ideas	65
Gráfico 19: Pensamiento crítico	66
Gráfico 20: Re-leer	67
Gráfico 21: Resumir	68
Gráfico 22: Comentar	69
Gráfico 23: Preguntar	70
Gráfico 24: Clarificar	71
Gráfico 25: Visualizar	72
Gráfico 26: Elaborar conexiones	73
Gráfico 27: Frecuencia de la aplicación de ejercicios de lectura	74

Gráfico 28: Apoyo de material extra de lectura	75
Gráfico 29: Reconocimientos de signos gráficos.....	76
Gráfico 30: Traducción de signos gráficos a lenguaje oral.....	77
Gráfico 31: Comprensión de la idea principal	78
Gráfico 32: Predecir	79
Gráfico 33: Vocabulario e interpretación de ideas.....	80
Gráfico 34: Pensamiento crítico.....	81
Gráfico 35: Re-leer.....	82
Gráfico 36: Resumir	83
Gráfico 37: Comentar.....	84
Gráfico 38: Preguntar	85
Gráfico 39: Clarificar	86
Gráfico 40: Visualizar	87
Gráfico 41: Elaborar conexiones.....	88
Gráfico 42: Determinación de CHI cuadrado	95

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Población y muestra	51
Tabla 2: Frecuencia de la aplicación de ejercicios de lectura	59
Tabla 3: Apoyo de material extra de lectura	60
Tabla 4: Reconocimientos de signos gráficos	61
Tabla 5: Interpretación de signos gráficos a lenguaje oral	62
Tabla 6: Comprensión de la idea principal	63
Tabla 7: Predecir	64
Tabla 8: Vocabulario e interpretación de ideas	65
Tabla 9: Pensamiento crítico	66
Tabla 10: Re-leer	67
Tabla 11: Resumir	68
Tabla 12: Comentar	69
Tabla 13: Preguntar	70
Tabla 14: Clarificar	71
Tabla 15: Visualizar	72
Tabla 16: Elaborar conexiones	73
Tabla 17: Frecuencia de la aplicación de ejercicios de lectura	74
Tabla 18: Apoyo de material extra de lectura	75
Tabla 19: Reconocimientos de signos gráficos	76
Tabla 20: Traducción de signos gráficos a lenguaje oral	77
Tabla 21: Comprensión de la idea principal	78
Tabla 22: Predecir	79
Tabla 23: Vocabulario e interpretación de ideas	80
Tabla 24: Pensamiento crítico	81
Tabla 25: Re-leer	82
Tabla 26: Resumir	83
Tabla 27: Comentar	84

Tabla 28: Preguntar	85
Tabla 29: Clarificar	86
Tabla 30: Visualizar	87
Tabla 31: Elaborar conexiones.....	88
Tabla 32: Frecuencia observada.....	91
Tabla 33: Frecuencia esperada	92
Tabla 34: Calculo de X^2_c	94

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Primera división de las estrategias directas.....	24
Cuadro 2: Rol del docente y estudiante.....	37
Cuadro 3: División de destrezas según su función.....	39
Cuadro 4: Operacionalización de la variable independiente.....	52
Cuadro 5: Operacionalización de la variable dependiente	54
Cuadro 6: Plan de recolección de la información	56

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE IDIOMAS

TEMA: “EL USO DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS DIRECTAS DE APRENDIZAJE (THINK-ALOUD) PARA LA COMPRESIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE NIVEL B1 EN EL CENTRO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO”.

AUTOR: Carlos Raúl Canchignia Bonifaz

TUTORA: Lic. Mg. Marbella Escalante

FECHA: Enero 03, 2017

RESUMEN EJECUTIVO

La presente tiene como objetivo principal determinar la incidencia de las estrategias cognitivas directas de aprendizaje pertenecientes al protocolo “Think-aloud” en el desarrollo de actividades de lectura comprensiva. Para el desarrollo de la investigación se utilizó la participación de los estudiantes y docentes del nivel B1 modalidad regular del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato como población, los cuales fueron sometidos a cuatro pruebas pilotos para evaluar la efectividad del protocolo. De igual manera, la aplicación de encuestas a los docentes y estudiantes contribuyó a la recolección de información dentro de un enfoque cualitativo – cuantitativo con un campo bibliográfico – documental en el que se evidenció positivamente la influencia de estas estrategias en el desarrollo de la destreza lingüística lectora y pensamiento crítico. Una vez finalizada la presente se demostró la eficiencia del protocolo, debido a que, mediante la aplicación de una variada cantidad de estrategias, es notable el incremento de la relación existente entre la información adquirida o visión de la realidad del lector con el mensaje redactado en un texto escrito incrementa. Teniendo en cuenta que el dominio de esta destreza como medio comunicativo desempeña un rol fundamental en el aprendizaje y dominio del idioma inglés como L2, la utilización de actividades que estimulen la decodificación y la práctica frecuente tendrá un efecto positivo en el aprendizaje significativo y adquisición de este idioma en los educandos. Por tal motivo, el protocolo “Think-aloud” oferta una solución a la problemática existente mediante el uso de ejercicios de lectura aplicables dentro y fuera del salón de clases, los cuales influyen en el desarrollo del pensamiento crítico evitando procesos repetitivos y mecánicos.

Palabras clave: estrategias cognitivas directas, decodificación, pensamiento crítico.

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE IDIOMAS

TOPIC: “THE USE OF DIRECT COGNITIVE STRATEGIES FOR LEARNING (THINK-ALLOUD) FOR READING COMPREHENSION AMONG THE STUDENTS OF B1 LEVEL FROM CENTRO DE IDIOMAS OF UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO”.

AUTHOR: Carlos Raúl Canchignia Bonifaz

TUTOR: Lic. Mg. Marbella Escalante

DATE: January 3rd, 2017

ABSTRACT

The main aim of this research is to determine the incidence of the direct cognitive learning strategies which belong to the “Think-aloud” protocol in the development of comprehensive reading activities. To develop this investigation, students and teachers of the B1 level regular mode from Centro de Idiomas of Universidad Técnica de Ambato we taken as population, who were submitted to four pilot tests to evaluate the effectiveness of this protocol. Similarly, surveys aimed to teachers and students were applied to collect data within a qualitative – quantitative approach with a bibliographic – documentary field in which the influence of these strategies in the development of the reading linguistic proficiency and critical thinking was positively evidenced. Once this research work was finished, the efficiency of the protocol was proved since it uses a varied number of strategies to increase the relationship between the message of a written text and the acquired information or the readers’ reality. Bearing in mind the fact that reading comprehension plays an essential role in English learning and mastering process as L2, the use of activities that stimulate decoding and frequent practice of this skill will have a positive effect on meaningful learning and acquisition of this language among students. For this reason, the “Think-aloud” protocol offers a solution to the real problem through the use of reading exercises which are applicable inside and outside the classroom due to the fact that they affect positively the students’ critical thinking avoiding repetitive and mechanic procedures.

Key words: direct cognitive strategies, decoding, critical thinking.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo investigativo titulado *“El uso de las estrategias cognitivas directas de aprendizaje (Think-aloud) para la comprensión lectora en los estudiantes de nivel B1 en el Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato”* se planteó como finalidad determinar la incidencia de las estrategias pertenecientes al protocolo “Think-aloud” en el desarrollo de la destreza lingüística de comprensión lectora. La temática de estudio surgió de la problemática existente en el proceso de aprendizaje del idioma inglés como L2, en el cual esta destreza es vista como una actividad mecánica y monótona (Figueredo & Herrera, 2015). Por este motivo, esta investigación esta direccionada en una solución factible y accesible tanto para los estudiantes como al personal docente.

Dado que la lectura comprensiva desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de otro idioma, esta debe ser desarrollada frecuentemente dentro y fuera del salón de clases para que los lectores o aprendices puedan estar expuestos al lenguaje estudiado dentro de un ambiente lingüístico diferente. De igual manera, estos tipos de lectura deben tener un enfoque comunicativo participativo, en donde las ideas del autor serán analizadas e interpretadas por el lector generando una opinión crítica constructiva que pueda contribuir en la construcción del conocimiento.

Por tal motivo, la aplicación de las estrategias del protocolo “Think-aloud” en los ejercicios de lectura comprensiva tiene por objetivo transformar el desarrollo de esta destreza en una actividad participativa para los estudiantes. Esto permite la creación ambiente comunicativo facilitando el proceso de decodificación de la información. Consecuentemente, este trabajo de investigación tiene una gran importancia debido a que en la presente se encuentra detallado y fundamentado científicamente la importancia y beneficios de este tipo de estrategias.

Este trabajo de investigación se encuentra estructurado en cinco capítulos los cuales están detallados a continuación.

Capítulo I: En el capítulo primero se redacta el planteamiento del problema que dio paso a la temática de este trabajo describiendo la contextualización en un entorno macro, meso y micro para que de esta forma se pueda obtener un análisis crítico estableciendo objetivos a alcanzar en base a justificantes.

Capítulo II: En este capítulo se describe los antecedentes investigativos, la fundamentación tanto filosófica como legal que permitieron sustentar teóricamente la presente investigación formulando una hipótesis.

Capítulo III: Este capítulo contiene el enfoque, la población y muestra utilizados para efectuar la operacionalización de variables sujetas de estudio y el plan de recolección de información con el desarrollo de la misma.

Capítulo IV: En este capítulo se describe e interpreta los resultados obtenidos mediante encuestas aplicadas a los docentes y estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato las cuales ayudaron a la obtención de información real para que de esta manera verificar la hipótesis y la factibilidad del presente trabajo investigativo.

Capítulo V: Este capítulo contiene las conclusiones y recomendaciones alcanzadas que ayudarán a solucionar apropiadamente el problema presentado

CAPITULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.Tema de Investigación

El uso de las Estrategias Cognitivas Directas de Aprendizaje (Think-aloud) para la comprensión lectora en los estudiantes de nivel B1 en el Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato.”

1.2.Planteamiento del Problema

1.2.1. Contextualización

Teniendo en cuenta el hecho de que la lectura comprensiva es una de las destrezas más importantes a nivel global en el aprendizaje de una lengua extranjera y un pensamiento crítico, la implementación de este hábito en los educandos es de suma importancia, debido a que la lectura es la única actividad con la cual los estudiantes pueden modificar y perfeccionar su nivel de dominio mediante un proceso de andamiaje, sin la necesidad de un docente o instructor. Según lo afirmado por Antich de León (1987) y secundado por Anderson (2003), la lectura es la única forma de estar expuesto a una lengua extranjera dentro de un medio lingüístico diferente ya que los aprendices cuentan con la oportunidad de desarrollar otras ares lingüísticas. Es por esto que los estudiantes deben ser instruidos y motivados a desarrollar una lectura en la cual puedan practicar y mejorar sus conocimientos de una segunda lengua. En referencia a lo redactado encontramos que “Entender un texto escrito abarca el entendimiento del idioma de cada oración y la relación entre ellas utilizando nuestro conocimiento del idioma y del mundo.” (Spratt, Pulverness, & Williams, The TKT Course Modules 1, 2 and 3, 2012), que enfatiza una relación cognitiva de información existente entre lo

aprendido y la nueva información en un texto. El aprendizaje del idioma inglés, mediante la lectura comprensiva debe ser enfocado al entendimiento a nivel de palabra, nivel de oración, nivel de párrafo y nivel textual para demostrar un completo entendimiento y uso de este.

Hay que tener en cuenta que Latinoamérica por ser un continente en vías de desarrollo posee el nivel más bajo de inglés a nivel mundial en varios países. Esto es el resultado de la mala educación y falta de motivación que existen en los programas educativos, en los cuales las actividades son repetitivas y se basan en una metodología tradicionalista. Esta metodología es de carácter empírico ya que los educandos no tienen la oportunidad de practicar el inglés como lengua extranjera. La presente está fundamentada en el informe PISA (2013), el cual estipula que “Los países de América latina han experimentado un retroceso de los niveles educativos en los últimos tres años” dentro del campo de comprensión de la lectura. Es por esta razón, la implementación de nuevas actividades para mejorar la lectura comprensiva y crítica es requerida siendo considerada esta misma como una Estrategia Cognitiva de Aprendizaje “Aprendiendo a Aprender” según (Muñoz, 2010).

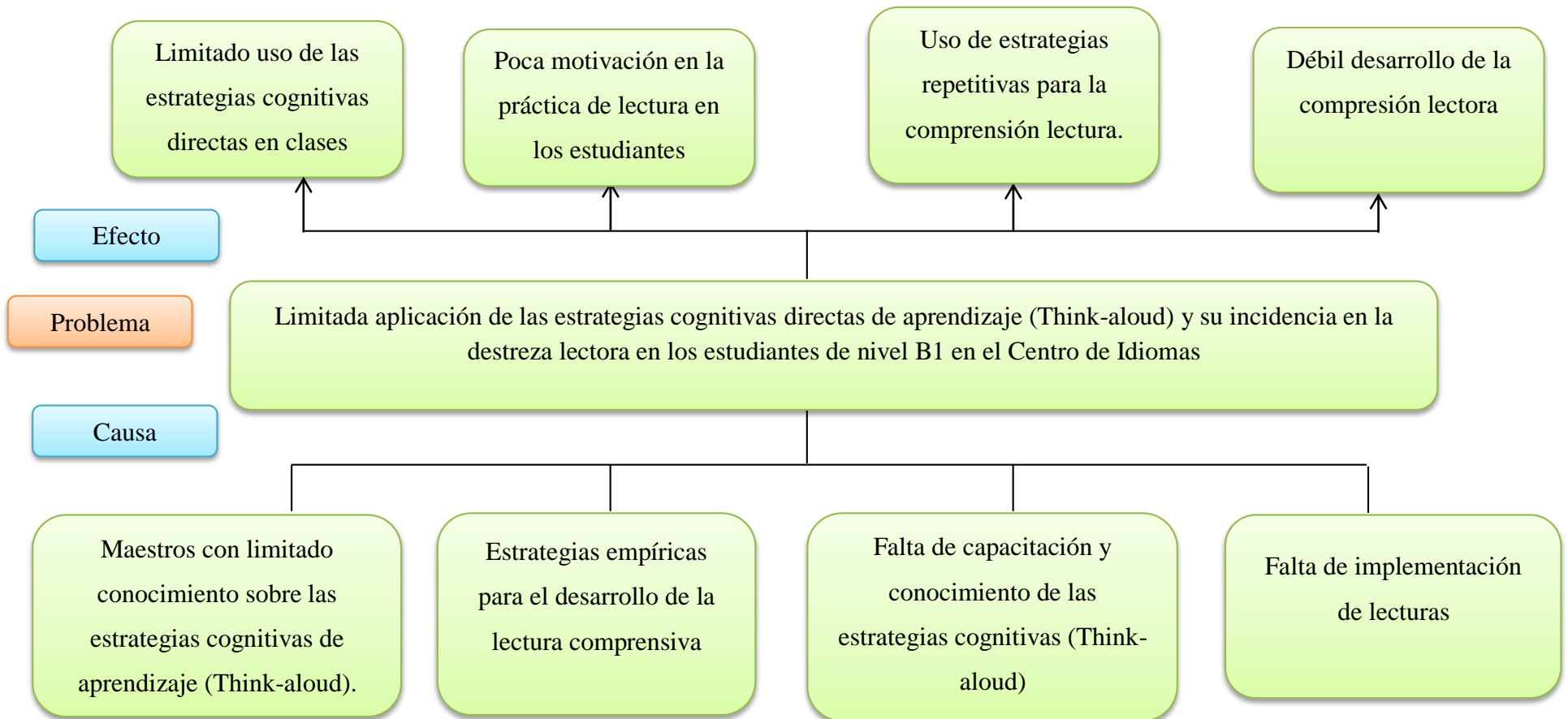
Indiscutiblemente el inglés se ha convertido en el idioma mundial del discurso en la actualidad. Sin embargo, de acuerdo con la publicación anual realizada por English Proficiency Index (EPI, 2015), el Ecuador ocupa el puesto 38 de los países que se encuentran en la categoría de Bajo Nivel. Con estos resultados es evidente la necesidad de un cambio en el proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera en las diferentes instituciones educativas de nuestro país. La educación ha sido centro de debate que ha dado paso a una innumerable cantidad de críticas y opiniones sobre como el aprendizaje de una lengua extranjera debe ser realizado para cumplir los estándares establecidos a nivel mundial. Es por esto que el uso de nuevas e innovadoras Estrategias Cognitivas de Aprendizaje es indispensable para llevar a cabo el principal objetivo que es transmitir y animar a los aprendices a incrementar sus conocimientos de una manera comunicativa para adquirir nuevo vocabulario.

La provincia de Tungurahua desafortunadamente no es conocida por tener un nivel del idioma inglés óptimo siendo este categorizado como una de las asignaturas sin importancia dentro del horario escolar (INEC, 2012). Este factor es debido al mal uso de metodologías, prevaleciendo los métodos tradicionales y repetitivos, los cuales desmotivan a los aprendices al ser expuestos a las mismas actividades en lugar de desarrollar un pensamiento crítico-analítico. Es por este motivo que, al no trabajar con diferentes tipos de actividades para el desarrollo de una lectura comprensiva, los estudiantes no la valorizan y por esta razón, las lecturas no suelen ser utilizadas en clases. La aplicación limitada de las estrategias cognitivas directas de aprendizaje en el desarrollo de la destreza lectora comprensiva en la segunda lengua tiene una gran incidencia en el desarrollo de este tipo de actividades. Consecuentemente las estrategias pertenecientes al protocolo Think-aloud son muchas de las veces desconocidas y por ende son mal utilizadas en su mayoría.

La ciudad de Ambato cuenta con diferentes instituciones para el aprendizaje de un idioma extranjero de las cuales el Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato ubicada en la Av. de los Chasquis destaca por ser una de las mejores instituciones de la ciudad, ofertando diferentes módulos para capacitar a los estudiantes en los niveles establecidos por el Marco Común Europeo, los cuales están distribuidos desde A1 hasta C1. Esta institución contempla en su Plan de Estudio de su programa regular cuatro niveles de suficiencia los cuales son; Principiante Intro (A1), Elemental (A2), Pre-intermedio (B1) e Intermedio (B1+) distribuidos en 8 horas semanales durante 20 semanas constando 160 horas de trabajo presencial y 160 horas de trabajo autónomo con la finalidad de capacitar y preparar a los educandos en una lengua extranjera como es el inglés. Lastimosamente, el uso de estrategias basadas en la lectura son muy escasas y siempre repetitivas dificultando el aprendizaje y dominio del idioma. Por esta razón es primordial un mejoramiento en la forma de utilizar actividades de lectura.

1.2.2. Análisis crítico

Gráfico 1: Árbol de Problemas



Fuente: Investigación Directa
Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Relación causa efecto

El limitado conocimiento de las Estrategias Cognitivas de Aprendizaje del protocolo Think-aloud por parte de los docentes es la razón principal por la cual estas no son empleadas con frecuencia dentro del salón de clases, lo que a su vez disminuye las actividades de lectura. Es esencial para los docentes tener un conocimiento amplio en este tipo de estrategias, puesto que, esto conlleva a un mejor manejo y dominio de las lecciones estudiadas incorporando nuevos y variados ejercicios para el desarrollo de esta destreza lingüística, estos a su vez, motivan y ayudan a los estudiantes a enfocarse en las actividades planteadas. Por consiguiente, el desconocimiento y falta de aplicación de este protocolo en las lecturas genera actividades monótonas, las cuales dan como resultado estudiante capaces de llegar a una lectura mecánica y sin un razonamiento lógico en base a la información expuesta en un texto.

El manejo de estrategias empíricas genera desmotivación en los educandos, puesto que, al ser estas aprendidas en base de experiencias por parte de los docentes, son limitadas y poco variadas. En virtud de ello, la estimulación positiva debe ser a través del desarrollo del pensamiento crítico al enfocar a los aprendices en ideas principales e interpretación de contenidos en un texto escrito. Esta motivación mediante estrategias y actividades desembocará en una lectura comprensiva académica.

Una constante a la problemática es la falta de capacitación de los docentes en el uso de las estrategias cognitivas debido no existe una ampliación de conocimientos. Esto provoca que las clases sean monótonas y con una reducida aplicación de actividades de aprendizaje en clases. En atención a lo cual, los enseñantes deben estar en un constante y permanente proceso de actualización de conocimientos, en el cual puedan incorporar nuevas estrategias de lectura que faciliten a los estudiantes el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

La falta de implementación de lecturas en las clases impartidas es un problema común debido a que el aprendizaje es enfocado gramaticalmente antes que

comunicativamente, lo cual afecta al desarrollo de comprensión y dominio de otra lengua. Es por esta razón que las lecturas deben ser implementadas y adecuadas correctamente al nivel académico de los aprendices. La problemática radica en la exclusión de lecturas dentro de la planificación de clases en vista de que, estas son consideradas aburridas o paulatinas. Consecuentemente, estas no cumplen el objetivo deseado debido que los estudiantes no tienen un claro objetivo al realizarlas. El uso de las Estrategia Cognitiva de Aprendizaje (Think-aloud) permite ampliar las actividades y motivar a una lectura comprensiva proponiendo un enfoque comunicativo al momento de parafrasear la información en la lectura.

1.2.3. Prognosis

En caso de que la limitada aplicación de las estrategias cognitivas directas de aprendizaje (Think-aloud) continúe, el uso de lecturas permanecerá siendo considerado como una actividad de poca importancia y no se fomentará el desarrollo de un pensamiento crítico. Otro indicador es que debido al creciente índice de estudiantes que reprobaban evaluaciones lectoras, es evidente que la forma de enseñanza en este tema debe cambiar y adaptarse a las necesidades de los aprendices. De no ser así, los estudiantes se verán afectados al no desarrollar un pensamiento crítico el cual ayudará al proceso de aprendizaje y utilización del inglés.

Por otra parte, si la limitada aplicación de las estrategias cognitivas directas de aprendizaje (Think-aloud) fuese solucionada mediante una correcta aplicación de estas, los niveles de comprensión lectora mejorarán en gran manera permitiendo un desarrollo crítico analítico en los aprendices y un dominio del idioma inglés.

1.2.4. Formulación del Problema

¿De qué manera incide el uso de las Estrategias Cognitivas Directas de Aprendizaje (Think-aloud) para la comprensión lectora en los estudiantes de nivel B1 en el Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato?

1.2.5. Preguntas Directrices

¿Cuáles son las estrategias empleadas en el salón de clases en los niveles B1 del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato?

¿Cuáles son las Estrategias Cognitivas Directas (Think-Aloud) utilizadas para el desarrollo de la comprensión lectora?

¿Cómo influyen las Estrategias Cognitivas en el desarrollo de la lectura comprensiva en los estudiantes de Ingles de nivel B1 en el Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato?

¿Cómo se fundamenta científicamente las Estrategias cognitivas Directas de Aprendizaje (Think-aloud) en el desarrollo de la comprensión lectora en L2 en los estudiantes de Ingles de nivel B1 en el Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato?

1.2.6. Delimitación del Objeto de Investigación

La presente investigación está delimitada en los siguientes ámbitos:

Campo: Educación

Área: Enseñanza del idioma inglés

Aspecto: Lectura

Delimitación Espacial: La presente se realizará con los estudiantes de la modalidad regular de nivel B1 del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato.

Delimitación Temporal: Este problema será estudiado en el periodo académico Octubre 2015 - Marzo 2016

1.3. Justificación

La presente es de **interés** debido a que examina y analiza una problemática frecuente referente al desarrollo de la lectura comprensiva en los estudiantes que aprenden el idioma inglés. De igual forma busca profundizar un recurso enfocado en la destreza cognitiva directa Think-aloud y sus sub-estrategias; las cuales trabajan en las tres fases de una lectura comprensiva.

Esta investigación es de suma **importancia**, puesto que, permitirá a los estudiantes mejorar los niveles de comprensión lectora al estimular y preparar directamente el cerebro para diferentes tareas mediante la aplicación de las estrategias pertenecientes al protocolo Think-aloud. También, analiza y genera potenciales soluciones a la problemática generada en la lectura la cual a su vez es una de las destrezas más significativas para un correcto proceso de aprendizaje del idioma inglés.

Vale la pena resaltar que el presente trabajo investigativo tiene un gran **impacto** en el proceso de aprendizaje ya que promueve el uso de estrategias aportando una gran variedad de actividades las cuales tiene por finalidad motivar a los estudiantes para que estos a su vez mejoren alcancen los estándares establecidos internacionalmente por el Marco Común Europeo.

Como principales **beneficiarios**, se encuentran los docentes y estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato dado que la investigación se llevará a cabo en dicha institución generando nuevos recursos didácticos que podrán ser empleados en clases. Estos a su vez facilitarán el rol de los docentes y por ende los estudiantes obtendrán un beneficio al recibir una educación ampliada y con mejores resultados.

Por último, esta investigación es **factible** dado que cuenta con los recursos económicos los cuales corren por cuenta del investigador y las respectivas autorizaciones legales suministradas por la institución a realizarse la presente y por las entidades correspondiente para el desarrollo de este trabajo de investigación.

1.4.Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Determinar la incidencia de las estrategias de aprendizaje cognitivas “Think-aloud” en la lectura comprensiva de los estudiantes del nivel B1 del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Fundamentar teóricamente las estrategias de aprendizaje cognitivas Think-aloud y la comprensión lectora en el idioma inglés de los estudiantes de nivel B1 del Centro de Idiomas del Universidad Técnica de Ambato.
- Identificar las estrategias empleadas en la lectura comprensiva en los estudiantes de nivel B1 del Centro de Idiomas del Universidad Técnica de Ambato.
- Evaluar el desarrollo de la destreza lectora a través del uso de las estrategias cognitivas directas del protocolo Think-aloud en los estudiantes del Centro de Idiomas del Universidad Técnica de Ambato.

CAPÍTULO II

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes investigativos

Una vez revisados algunos trabajos investigativos en el Repositorio Virtual de la Universidad Técnica de Ambato y el Consorcio de Bibliotecas Universitarias del Ecuador, se ha encontrado las siguientes investigaciones con contenido similar a la presente las cuales buscan promover el conocimiento sobre la relación entre la estrategia cognitiva de aprendizaje directa Think-aloud y la comprensión lectora. Se ha tomado como referencia las siguientes investigaciones:

En el trabajo investigativo del 2015, la tesis denominada “*Las estrategias cognitivas y el desarrollo de la lectura comprensiva en el idioma inglés*”, la autora Aguaguña Tirado Lorena Tatiana se plateo como objetivo primordial determinar las estrategias cognitivas en el desarrollo de la lectura comprensiva en el idioma inglés. La metodología es bibliográfica y documental debido a que, recopila información redactada por otros autores y documental porque las evidencias existentes respaldan la investigación realizada. Además, el tipo de análisis fue exploratorio descriptivo llegando a las siguientes conclusiones:

- Las estrategias cognitivas utilizadas en el salón de clases para las actividades de lectura comprensiva son muy limitadas afectando el proceso de producción del idioma inglés como L2.
- La falta de capacitación continua sobre la importancia de las estrategias cognitivas directas en los docentes no permite la producción del idioma inglés.
- El poco hábito de lectura en los estudiantes no permite a los educadores aplicar actividades de lectura comprensiva limitando la producción del idioma inglés.

- En el proceso de aprendizaje del idioma inglés no se aplican lecturas relacionadas a los intereses de los educandos provocando lecturas mecánicas y una baja atención en las actividades.

Las conclusiones obtenidas de dicho trabajo investigativo enfatizan el poco uso de las estrategias cognitivas de aprendizaje directas en el aula de clases y el desconocimiento de estas por parte de los docentes, lo que crea un ambiente repetitivo.

De la misma manera, el trabajo investigativo previo a la obtención del Título de Magister del 2014, la tesis denominada “*Estrategias metodológicas y su incidencia en la comprensión lectora*”, el autor el Lic. Moyano Morejón Asdrúbal Gonzalo se planteó como objetivo principal determinar la incidencia de las estrategias metodológicas en la comprensión lectora”. La metodología empleada tiene un enfoque cualitativo al interpretar el comportamiento de los estudiantes y de los profesores. Teniendo un análisis exploratorio descriptivo el cual concluye:

- La mayoría de las veces los docentes no utilizan técnicas y recursos innovadores para fomentar el aprendizaje y lograr que los estudiantes no logren comprender la idea principal de un texto escrito ni alcanzar una lectura crítica comprensiva.
- La comprensión de las ideas principales presenta problemas en el desarrollo de las lecturas debido a que los docentes realizan ejercicios de práctica con baja regularidad.
- La lectura debe ser incentivada mediante el uso de estrategias en las cuales los estudiantes puedan practicar la lectura en voz alta en su proceso de aprendizaje.

Con base en estas conclusiones, se puede resaltar que la lectura comprensiva debe ser incentivada con frecuencia mediante el uso de estrategias innovadoras las cuales a su vez ayudaran al desarrollo del pensamiento crítico.

En relación a lo estipulado con anterioridad, el trabajo investigativo del 2016, la tesis denominada “*La Enseñanza Recíproca (Reciprocal Teaching) en el desarrollo de la comprensión lectora del idioma inglés*”, la autora Villamarín Ávila Gabriela Margarita se plateo como objetivo principal determinar la incidencia de la Enseñanza Recíproca (Reciprocal Teaching) en el desarrollo de la comprensión lectora del idioma inglés”. La metodología tiene un enfoque cualitativo y cuantitativo al plantear un problema de estudio de tipo social. Teniendo un análisis de nivel descriptivo, la presente investigación tiene las siguientes conclusiones:

- Tomando en cuenta que los niveles de comprensión lectora se dividen en: uno o literal, dos o interpretativo y tres o aplicado; el nivel de comprensión lectora de la mayoría de estudiantes encuestados se encuentra en el rango uno o literal; es decir, que solamente entienden los hechos y detalles del texto de forma superficial, no van más allá de lo que está escrito literalmente. De igual manera, son memoristas y no pueden inferir las ideas del autor ni expresar su punto de vista crítico a cerca del texto.
- Si bien es cierto, los docentes son conscientes de la importancia que tiene el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes y conocen sobre algunas de las estrategias que se pueden aplicar para conseguir este fin; se evidencia a través de las encuestas que las mismas no son aplicadas regularmente, mucho menos de una forma efectiva, por lo cual los estudiantes no se benefician de estas, quedándose estancados en el primer nivel de comprensión lectora y sin desarrollar las habilidades necesarias para avanzar a niveles superiores.
- Los profesores rara vez evalúan el nivel de comprensión lectora a través del diálogo, discusión y preguntas y respuestas; lo que limita que los alumnos intercambien ideas y opiniones sobre la lectura que realizan. Al no usar esta técnica social para la evaluación, no se propicia que los estudiantes lleguen al nivel tres o aplicado de comprensión lectora donde se efectúa un intercambio social expresando su pensamiento crítico.

Ya que comprensión lectora puede ser dividida en tres niveles, los estudiantes pueden ser ubicados de acuerdo a su capacidad de procesar información. Lastimosamente los procesos de evaluación verbal en base a un pensamiento crítico son muy escasos y no son efectuados con frecuencia, este factor detiene el aprendizaje de la segunda lengua al no permitir a los educandos expresar sus ideas y opiniones.

De la misma manera, en el trabajo investigativo del 2015, la tesis denominada “*La comprensión lectora y la expresión oral en los niños*”, la autora Portero Villena Blanca Alicia se planteó como objetivo principal determinar cómo incide la comprensión lectora en la expresión oral en los niños. La metodología utilizada es bibliográfica y documental debido a que recopila información de diferentes autores y documental porque la información recolectada, respalda la investigación realizada. De igual manera, la presente posee un análisis descriptivo dado que permite detallar la metodología empleada en la enseñanza y adquisición de las habilidades de comprensión lectora dando como resultado las siguientes conclusiones:

- Los docentes no realizan suficientes actividades de lectura comprensiva para fomentar la participación de los estudiantes.
- Los docentes no tienen una capacitación constante en actividades que promuevan el desarrollo de la comprensión y participación lectora.
- La limitación de material didáctico en el salón de clases incide en el pobre desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes.

Una vez más, es evidente la poca práctica de actividades que ayuden a los estudiantes a mejorar su nivel de comprensión lectora. La falta de capacitación en estrategias didácticas es otro factor que incide al pobre nivel de comprensión lectora en el idioma inglés dado que las actividades son repetitivas y poco direccionadas a un progreso de esta destreza. Consecuentemente, la limitada utilización de materiales didácticos en clases no ayuda al desarrollo de esta destreza.

Tomando en cuenta todas las investigaciones presentadas se concluye que la lectura comprensiva es una de las destrezas principales en el aprendizaje del idioma inglés debido a que esta permite la interacción y uso del idioma para expresar ideas y opiniones. En consecuencia, este hábito debe ser infundido en los estudiantes a través de actividades y estrategias innovadoras como los son las estrategias cognitivas directas (Think-aloud). Por consiguiente, los antecedentes investigativos redactados son de gran utilidad como guía metodológica y teórica para la realización del presente trabajo de investigación.

2.2.Fundamentación filosófica

El presente trabajo de investigación está fundamentado en el paradigma crítico-propositivo. Crítico, puesto que, cuestiona y analiza la realidad socio-educativa de los modelos de enseñanza y práctica de las Estrategias Cognitivas Directas de Aprendizaje (Think-aloud) utilizadas para el desarrollo de la lectura comprensiva en L2, lo que se investiga son las falencias existentes en la aplicación de estrategias y actividades para desarrollar la lectura comprensiva en el idioma inglés. Propositivo debido a que plantea una solución en base a investigaciones previas para mejorar la destreza de comprensión lectora de los estudiantes de nivel B1 del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato.

2.3.Fundamentación legal

Esta investigación está legamente sustentada considerando lo estipulado en Artículos decretados tanto en la Constitución de la República del Ecuador como en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) Decreto N°. 1241.

Capítulo II

DE LOS NIVELES DE GESTIÓN DEL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN

Art. 3.- **Nivel Distrital intercultural y bilingüe.**- Es el nivel de gestión desconcentrado, encargado de asegurar la cobertura y la calidad de los servicios educativos del Distrito en todos sus niveles y modalidades, desarrollar proyectos y programas educativos, planificar la oferta educativa del Distrito, coordinar las acciones de los Circuitos educativos interculturales o bilingües de su territorio y ofertar servicios a la ciudadanía con el objeto de fortalecer la gestión de la educación de forma equitativa e inclusiva, con pertinencia cultural y lingüística, que responda a las necesidades de la comunidad.

Cada Distrito educativo intercultural y bilingüe debe corresponder al territorio definido por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional, en concordancia con el Plan Nacional de Desarrollo.

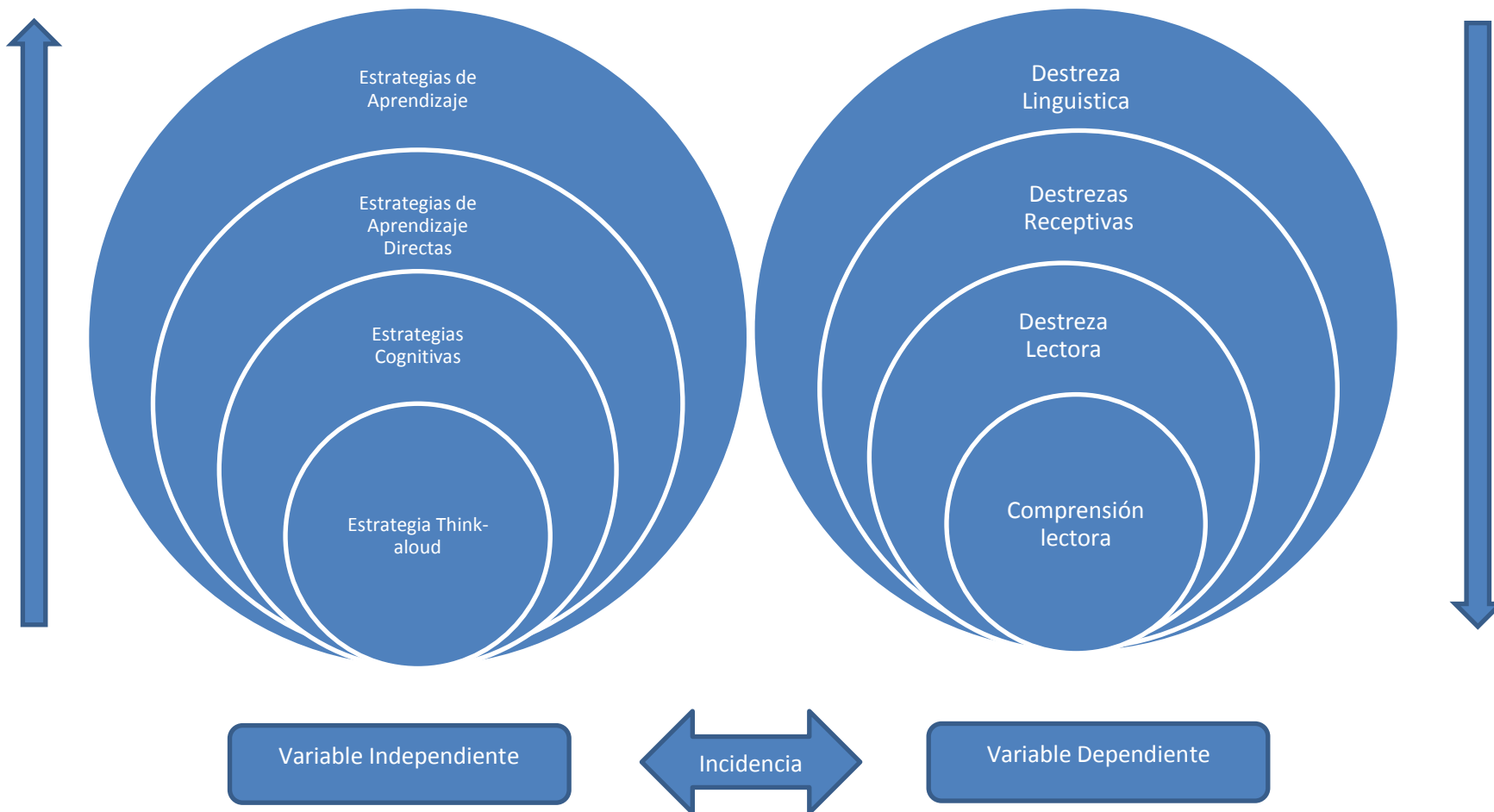
El Nivel Distrital desarrolla su gestión a través de las Direcciones Distritales.

Las facultades específicas de este nivel serán determinados a través de la normativa que para el efecto expida el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.

El artículo redactado tiene por finalidad resaltar el derecho a una educación bilingüe de calidad equitativa e inclusiva capaz de brindar un servicio óptimo que corresponda a las necesidades de la comunidad.

2.4. Categorías Fundamentales

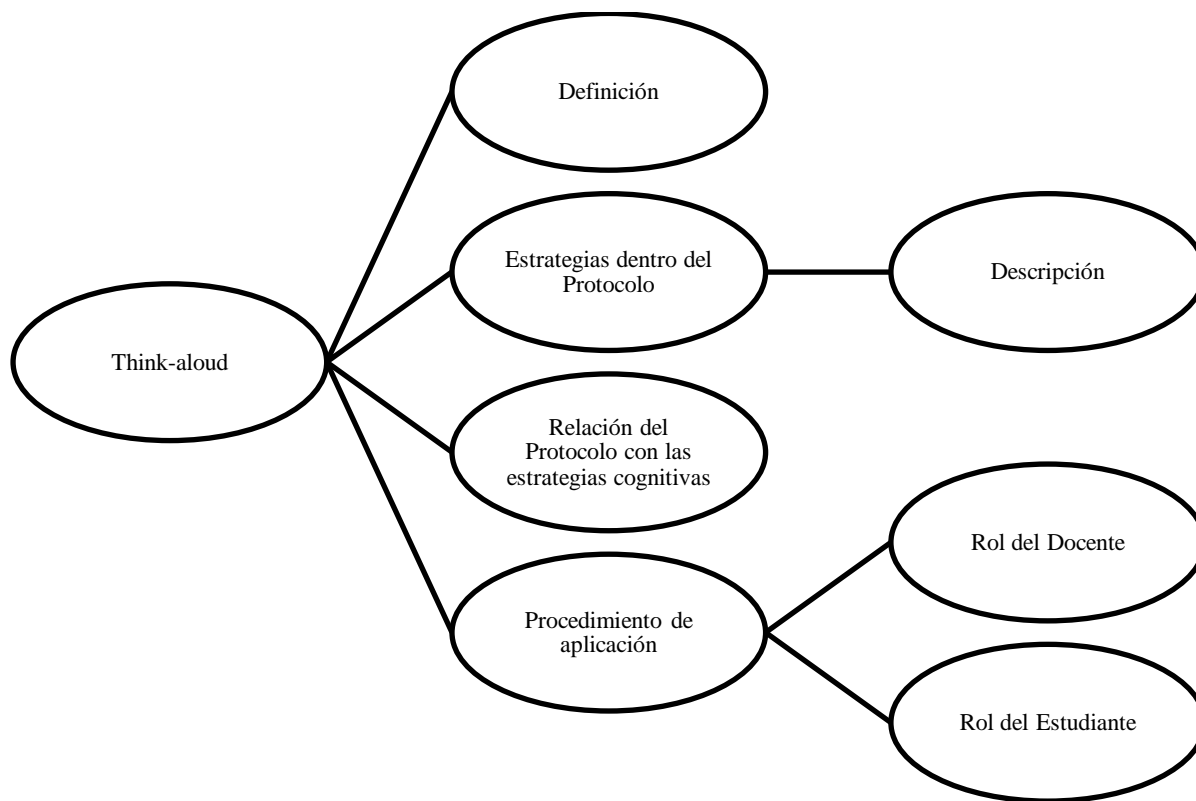
Gráfico 2: Categorías Fundamentales



Fuente: Investigación directa

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

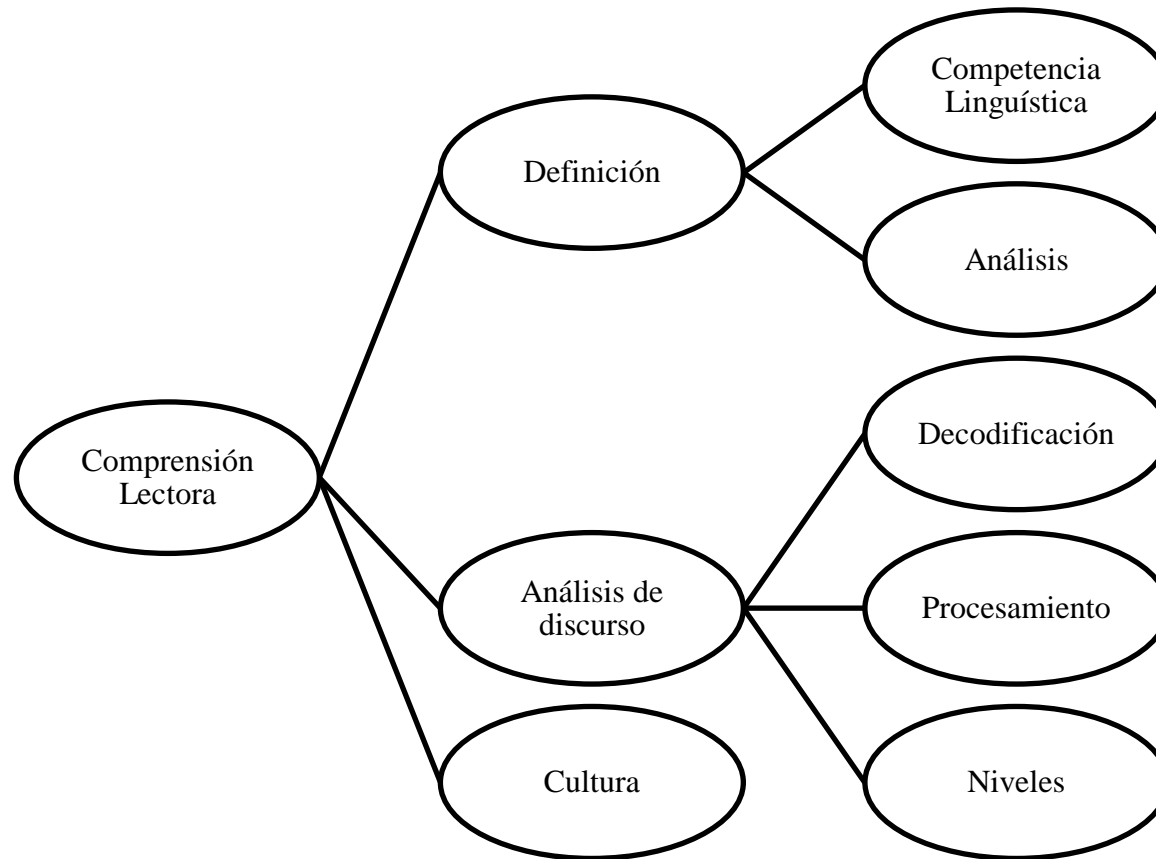
Gráfico 3: Subordinación de la variable independiente



Fuente: Investigación directa

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 4: Subordinación de la variable dependiente



Fuente: Investigación directa
Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

2.4.1. Fundamentación Teórica de la Variable Independiente

2.4.1.1. Estrategias de Aprendizaje

“Las estrategias están elaboradas para los docentes que creen que todos los estudiantes pueden aprender y que quieren que sus estudiantes lleguen a ser más independientes en el aprendizaje de una lengua extranjera” (Chamot, Barnhardt, El-Dinary, & Robbins, 1999) lo cual es secundado por Castillo (2012) en su trabajo “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo”

El vocablo “*Aprendizaje*” es comúnmente utilizado en la formación educativa del ser humano sea cual sea la rama o el campo lingüístico. Este término describe el proceso en el cual se contrasta el conocimiento con la habilidad y la destreza consiente del uso de las reglas de un idioma corroborado por Vivas Lopez (2010) en su publicación, en el cual se refiere a estas como porcesos sistematicos que facilitan la otimizacion de ambientes de aprendizaje consiente. El constante aprendizaje de una lengua extrajera o código, permite el progreso y desarrollo de adquisición de un idioma que, a diferencia del proceso de aprendizaje, este es un proceso inconsciente en el cual el uso del idioma es espontaneo. Es importante considerar el ámbito cultural en los educandos para de esta forma poder estimular su zona de aprendizaje próximo relacionado la información previa con la que debe ser procesada logrando de esta manera un conocimiento significativo. Debido a que el aprendizaje y la adquisición de un idioma mediante el uso de lecturas tienen relación con la cultura estas deben ser explicadas antes ya que las lecturas cuentan con funciones sociales para poder obtener mejores resultados (Larrosa, 2011).

La palabra *Aprendizaje* está enlazada al término *Estrategias de Aprendizaje* que es parte de la terminología educativa moderna desde que esta ha sido utilizada únicamente en recientes trabajos exploratorios ya que está documentando que antes de 1981 no existía ninguna investigación en base o direccionado a este tema (Aguaguña, 2015). Es por esto que la necesidad de encontrar un término el cual pudiera identificar las características y cualidades de los aprendices capaces desembarco en observaciones

realizadas a un gran número de buenos aprendices de idiomas (*good language learners*) realizadas por Rubin en 1975 demostrando la importancia de estas estrategias en el proceso de aprendizaje y desarrollo de la lectura comprensiva en el inglés como segunda lengua. La palabra “*estrategias*” como expresión educativa tiene su origen en el arte de la guerra, al ser estas llamadas tácticas para afrontar una problemática. En el momento que estas son utilizadas para el proceso de aprendizaje convierten este en una tarea más fácil, rápida, divertida y efectiva cuando la información es transferida y procesada en nuevas situaciones (Castillo, 2012).

Con el pasar del tiempo y una necesidad latente que buscaba una solución para mejorar la calidad educativa y el aprendizaje de un nuevo idioma, se instituyó el termino *Estrategias de Aprendizaje* como formas de comportamiento que las personas utilizan para entender, aprender y retener información de forma que esta pueda ser usada en sus vidas cotidianas en un ambiente de aprendizaje dentro de un proceso de *enseñanza-aprendizaje-evaluación* (Vivas Lopez, 2010). Al ser estos definidos como planes elaborados para enfrentar una problemática facilitando el trabajo, estos ayudan a que el proceso de aprendizaje sea automático y de una manera positiva creando estudiantes autónomos capaces de solucionar cualquier dificultad en su proceso de aprendizaje. Resultando aprendices con la capacidad de plantear diferentes formas de estudio conforme a Estilo de Aprendizaje (Learning Style). (Efectividad, eficiente, eficacia)

El termino estrategias de aprendizaje es señalado por otros autores como “*Learning skills, learning-to-learn skills, thinking skills, problem-solving skills*” (Destrezas de aprendizaje, Aprender-a-aprender habilidades, destrezas de pensamiento, habilidades de resolución de problemas). Debido a la diversidad de nombres que adopta este término, para que un hábito de estudio sea considerado como una estrategia debe estar correctamente direccionada y orientada a la solución de un problema contando con las siguientes características según Michael O'Malley (2002):

- Planificadas (Planning)
- De competición (Competition)

- De manipulación consiente (Conscious manipulation)
- Direccionada a una meta (Movement towards a goal)

Todas estas características están direccionadas al producto o resultado (*output*) de lo que los estudiantes han aprendido y adquirido al ser estas estrategias aplicadas (*input*). Por este motivo Michael O'Malley (2002) destaca que el rol que un docente desempeña al planificar las actividades y desarrollarlas en el salón de clases debe cambiar para ajustarse a los productos obtenidos al final del proceso de aprendizaje. Para comprobar el correcto procesamiento de información, el término *adquisición* es tomado como referencia dado a que es un proceso en el cual el cerebro trabaja inconscientemente y espontáneamente. Este hecho cambio la forma de planificación de clases en la cual la enseñanza del inglés como idioma extranjero tenía nuevos objetivos y procedimiento. Los docentes encargados debían empezar a incluir actividades en las cuales los estudiantes puedan trabajar con las cuatro destrezas lingüísticas que son reading, listening, writing and speaking y sus estrategias respectivamente (Spratt, Pulverness, & Williams, The TKT Course Modules 1, 2 and 3, 2012). Este acontecimiento jugó un rol importante en el mejoramiento de la destreza de lectura comprensiva debido a que antes de estos trabajos tan solo se podía contar con unos pocos estudios empíricos, los que mostraban la influencia de estas estrategias en la adquisición y aprendizaje de un idioma extranjero, pero sin obtener resultados positivos en la mayoría de aprendices.

Dado que la destreza de lectura es considerada como una de las más importantes ya que permite la adquisición de nueva información. Al ser parte de las destrezas receptivas, es importante resaltar que las estrategias de aprendizaje de lectura son un amplio esquema de técnicas que parte de una lectura en un idioma extranjero nativo para ser solucionada e interpretada mediante “*native reading through to new languages*” proceso sin la necesidad de traducir nuevos términos o también conocida como Pragmatic Understanding (Aguaguña, 2015).

2.4.1.2. Estrategias Directas

Las estrategias directas en el aprendizaje de un idioma extranjero son un grupo de procesos guiados y planificados que afectan directamente al proceso de aprendizaje y retención de nueva información localizada en la conexión entre regiones del hemisferio izquierdo del cerebro. A su vez esta clasificación de estrategias trabaja directamente con la psicología cognitiva que es la encargada de conectar nueva información con la existente (Cohen, 2011). Durante este proceso la información es modificada y evolucionada a través de una serie de pasos o técnicas planificadas conscientes e intencionales de acuerdo a las necesidades de los aprendices del inglés como lengua extranjera. Con base en las habilidades y costumbres de estudio que tenían los mejores aprendices de idiomas, Rubin J esquematizó una de las primeras clasificaciones reconocida por otros investigadores como Naiman Frohlich en este tipo de estrategias.

Cuadro 1: Primera división de las estrategias directas

Estrategias de Aprendizaje Directas		
Primera clasificación de estrategias según Rubin (1981)	Estrategias Secundarias Representativas	Ejemplos representativos
Estrategias que afectan directamente al aprendizaje (Michael & Chamot, 2002)	Clarificar/Verificar	Pedir ejemplos de cómo usar una palabra o expresión, repetir palabras para confirmar entendimiento.
	Monitorear	Corregir errores propios y de otros en pronunciación, vocabulario, deletreo, gramática, estilo.
	Memorizar	Tomar notas de nuevos detalles, pronunciar en voz alta, mnemotécnico, escribir detalles repetitivos

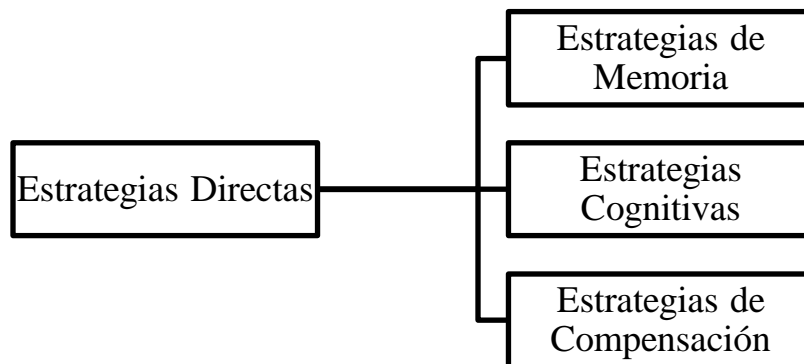
	Adivinar/Inferir Inductivamente	Obtener significado de palabras claves de contexto, imágenes e ideas principales
	Razonar Deductivamente	Comparar palabras en el idioma estudiando con palabras en el idioma materno Deducir reglas
	Practicar	Experimentar con nuevas palabras y oraciones.

Fuente: Learning Strategies in Second Language Acquisition (1995)

Elaborado por: Canchignia C. (2016)

Sin embargo, con el pasar de los años más y más estrategias aparecieron creando la necesidad de una nueva clasificación que abarque todas las nuevas y posibles futuras destrezas. Por tal motivo, las estrategias que son aplicadas directamente al aprendizaje de una lengua extranjera hoy en día se encuentran divididas en tres grupos de acuerdo a su enfoque sean estos de memoria, cognitivos o de compensación (Memory, Cognitive and Compensation Strategies).

Gráfico 5: División de las estrategias directas



Fuente: Language Learning Strategies (1990)

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Las estrategias de memoria ayudan a la retención de nueva información en base a actividades que permiten al cerebro humano recordar detalles con rapidez y eficacia. Por otra parte (Castillo, 2012) redacta que las estrategias cognitivas son esenciales en el aprendizaje de un idioma o código ya que estas necesitan de un análisis profundo y un extenso razonamiento en base a informaciones generales o detalles. Finalmente, las estrategias de compensación están enfocadas al uso del nuevo idioma sea por comprensión o producción sin darle importancia a las limitaciones en el conocimiento de este. Para el desarrollo de la lectura comprensiva, la óptima aplicación de las estrategias cognitivas es esencial dado que estas al no examinar solo detalles generales permiten un análisis profundo e interpretativo de las lecturas en inglés para que la información sea procesada correctamente.

2.4.1.3. Estrategias Cognitivas

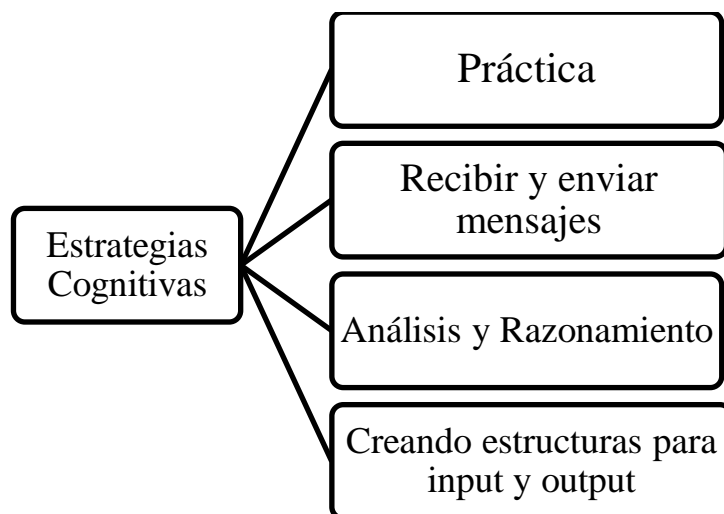
Las estrategias cognitivas son esenciales la codificación de una lengua extranjera ya que ayudan al estudiante a interpretar y procesar nueva información en las cuatro etapas de aprendizaje que son Selección, Adquisición, Construcción, e Integración. Estas a su vez pertenecen al grupo de estrategias directas de aprendizajes debido a que su aplicación de forma consiente. Para poder citar los usos y aplicaciones de las estrategias cognitivas es importante comprender la Teoría Cognitiva (*Cognitive Theory*) planteada por Singhal (2014), la cual propone la interacción existente entre el idioma y la cognición para el aprendizaje y adquisición adecuados del inglés como idioma extranjero.

Burin (2014) mediante un análisis cognitivo propone que la interpretación y el almacenamiento de la información son mediante imágenes en nuestro cerebro o correspondencia de los grafemas con los fonemas, lo cual incide al conocimiento léxico-semántico o vocabulario. Esta interpretación contribuye a entender el proceso de lectura explicando como el cerebro humano recibe información la que es almacenada primeramente como una imagen espacial en la memoria de corto plazo (short-term memory) para luego ser procesada y retenida en términos abstractos del objeto original (Singhal, 2014). Un método que respalda esta teoría es el Método de

Loci (o de Lugar Geométrico) el cual toma al cerebro humano como un dispositivo mnemotécnico visual utilizados para recordar secuencias ordenadas de artículos y conectarlos entre sí, en el cual las imágenes son descritas como una trayectoria imaginaria fija a través de una área con contenido familiar al artículo principal para este luego ser archivado en la memoria a corto plazo (short-term memory) que será recordada por un corto y breve periodo de tiempo o a largo plazo (long-term memory) que a diferencia, la información será sustentada y puede ser representada de manera aislada o interconectada con contenido similar (Burin, 2014).

Debido a este hecho el enfoque CALLA (The Cognitive Academic Language Learning Approach) respalda a la utilización de estrategias cognitivas directas ya que este es un modelo instructivo que integra tendencias actuales en los estándares requeridos por los ELL (English Language Learners) en el aprendizaje de un idioma, permitiendo el desarrollo y cambio a los estudiantes convirtiéndolos en ELP (English Learners Proficient) capaces de interpretar y procesar información mediante la lectura como Input (O'Malley, 2010). Por tal motivo, las estrategias cognitivas para la lectura están direccionadas a la comprensión del idioma y como este está embebido al uso de este (Booth Olson, 2007). Para facilitar el estudio de estas se las han dividido en cuatro grupos que son; 1) Práctica, 2) Recibir y enviar mensajes, 3) Análisis y Razonamiento y 4) Creando estructuras para input y output. Todos estos grupos están directamente relacionados con el protocolo "Think-aloud", ya que sirvieron de base y fundamentación para la creación de este.

Gráfico 6: División de las estrategias cognitivas



Fuente: Language Learning Strategies (1990)

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

En concordancia con Oxford (1990), esta división de estrategias son participes de las siguientes características:

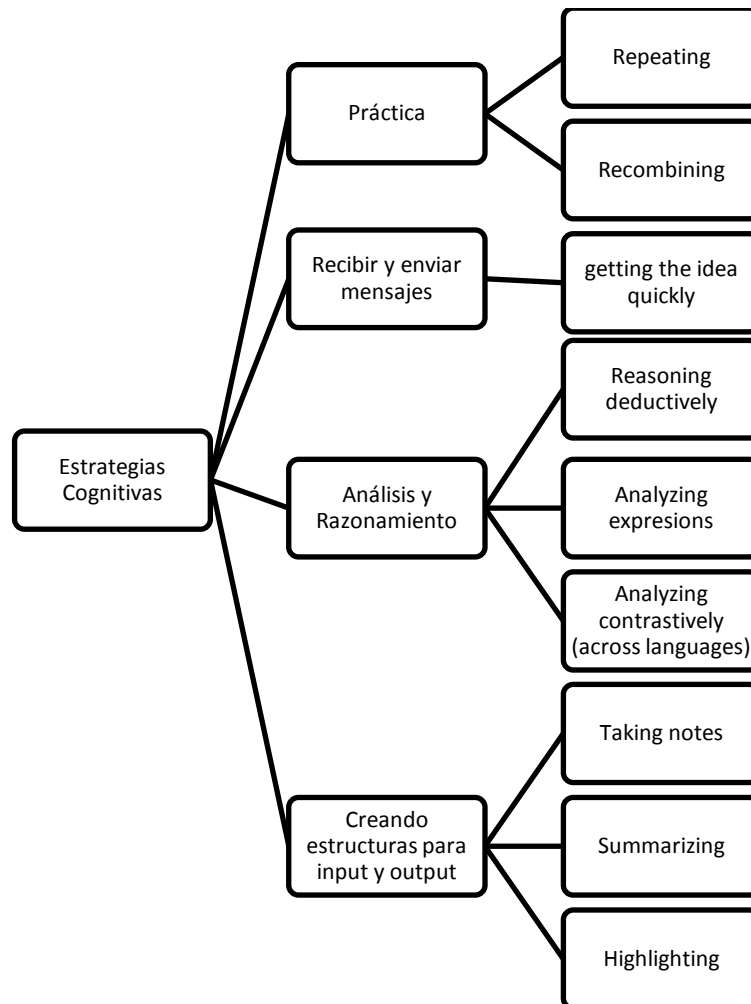
Practica (*Practicing*): este grupo contribuye al desarrollo de la lectura comprensiva en diferentes puntos tales como “*Repeating*” en el cual el aprendiz tiene que leer un texto varias veces y cada una de estas con diferentes propósitos. “*Recombining*” esta estrategia tiene por objetivo la construcción de frases con sentido textual mediante la combinación de elementos encontrados en la lectura. Esto permite a los estudiantes parafrasear la información demostrando comprensión del texto.

Recibir y enviar mensajes (*Receiving and sending messages*): este grupo de estrategias juegan un papel importante en el aprendizaje de un idioma extranjero. Sin embargo, “*Getting the idea quickly*” es la estrategia encargada de facilitar a los educandos lo que ellos exactamente necesitan o quieren entender. Esto ayuda a desarrollar dos destrezas fundamentales de la lectura comprensiva que son *skimming* que es la interpretación de la idea principal o idea global y *scanning* que es la interpretación detallada de la información.

Análisis y Razonamiento (*Analyzing and reasoning*): para poder comprender un texto es necesario analizar las razones por el cual fue escrito. Es por este motivo que la estrategia “*Reasoning deductively*” es descrita como un tipo de pensamiento lógico que ayuda a la creación de hipótesis del significado de un texto mediante términos y reglas generales que el educando posee. Otra estrategia perteneciente a este grupo es “*Analyzing expressions*” la cual expone que para comprender un nuevo termino, frase, oración, o párrafo de un escrito, este debe ser descompuesto en sus menores componen como prefijos, sufijos, artículos, adjetivos, etc. Finalmente, la estrategia “*Analyzing contrastively*” la cual es una de la más utilizada por los aprendices de un nuevo idioma instintivamente debido a que esta estrategia es usada por niveles elementales al realizar una relación entre el idioma materno con el idioma extranjero para obtener un significado de un término o frase.

Creando estructuras para input y output. (*Creating structure for input and output*) este grupo de estrategias tiene una incidencia la lectura comprensiva dado que son las tácticas y actividades más empleadas por los estudiantes y docentes en los pasajes de lectura. “*Taking Notes*” esta estrategia, apresar de ser una de las conocidas, lastimosamente es mal enseñada y utilizada la mayoría de las veces dado que el objetivo de esta estrategia es desarrollar el entendimiento y no la escritura. En la lectura, es aconsejable que se aplique esta estrategia para niveles avanzados o con un nivel de suficiencia alto. Esto es debido a que propósito de esta estrategia es facilitar a los estudiantes el procesamiento de información de forma ordenada y omitiendo notas primarias textuales. Por otra parte “*Summarizing*” es una de las mejores formas de evaluar la comprensión lectora de los estudiantes dado que este proceso consiste en resumir extensas lecturas en pequeños pasajes utilizados palabras que no están en el texto original. Por ultimo “*Highlighting*” es una estrategia en la cual los estudiantes resaltan la información más relévate de la lectura.

Gráfico 7: Sub-división de las estrategias cognitivas



Fuente: Language Learning Strategies (1990)

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Todas estas estrategias redactadas estimulan directamente el aprendizaje de una lengua extranjera mediante la lectura comprensiva al modificar los dos tipos de conocimiento siendo estos; estático (declarative knowledge) o de lo que conocemos y dinámico (procedural knowledge) que consiste en lo que una persona sabe hacer (Whyte, 2017)

2.4.1.4.Think-aloud

El protocolo Think-aloud es conocido en el área educativa como una “Instructional tool” debido a que es un conjunto de estrategias cognitivas directas utilizadas para la evaluación y mejoramiento de la destreza lectora en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua o L2 mediante la verbalización de información expuesta en un escrito. Este procedimiento requiere que el aprendiz lea cuidadosamente y detenidamente las palabras que se encuentra alrededor de una desconocida para elaborar un concepto o definición abstracta de la palabra mediante el contexto. De acuerdo con lo representado por Jaaskelainen (2010) quien declara que:

“There are limitations to what kind of cognitive processes are accessible by Think-aloud. Only information that is actively processed in working memory can be verbalized, which means that unconscious processing is inaccessible without these techniques.”(Jaaskelainen, 2010, p. 371)

"Hay limitaciones en el tipo de procesos cognitivos que son accesibles mediante Think-Aloud. Sólo la información que es procesada de forma activa en la memoria de trabajo puede ser verbalizada, lo que significa que el procesamiento inconsciente es inaccesible sin la aplicación de estas técnicas."(Jaaskelainen, 2010, p. 371)

Las estrategias dentro de este protocolo tienen por objetivo atravesar los límites y problemas que los estudiantes normalmente enfrentan en su proceso de aprendizaje del idioma inglés como L2. Al estar estrategias direccionadas al desarrollo de la comprensión lectora, estas ayudan los educandos a entender y confirmar información en un escrito siguiendo un modelo expuesto por el maestro. Una vez finalizado este proceso los estudiantes son solicitados a reportar verbalmente la información expuesta comprobando de esta manera un correcto aprendizaje y entendimiento. Dado estas razones, todos los estudiantes deben ser informados que deben descifrar el contenido y situación de lo que están leyendo. En consideración con el criterio de Yoshida (2008) “Asking readers to provide verbal reports or protocols is the most direct way to access reading comprehension”. En consecuencia, para este trabajo se estipula que una de las formas más efectivas para evaluar la comprensión lectora es mediante la verbalización de está, dando como resultado, la interpretación de información en una imagen que debe ser descrita, la cual es respaldada por la teoría de aprendizaje de Michael &

Chamot (2002). Esta teoría argumenta el proceso que el cerebro humano sigue para procesar información de una forma escrita a una imagen abstracta de la misma.

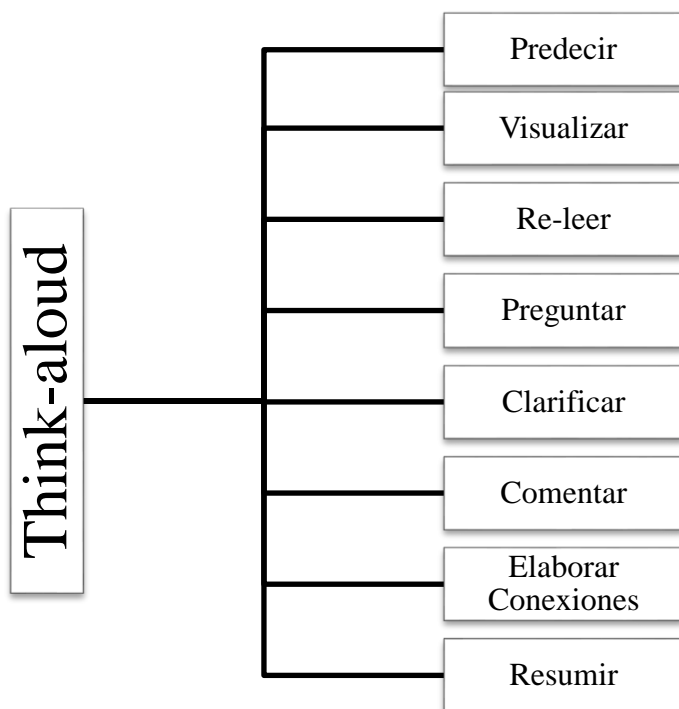
En referencia a Jaaskelaine (2010), la verbalización es un proceso de traducción empírico el cual declara que solo la información procesada puede ser verbalizada aportando permitiendo verificar la comprensión lectora de los educandos y ayudarlos a mejorar esta destreza cambiando la estructura del proceso cognitivo envuelto en la traducción y el marco de referencias obtenido. De misma manera, Bowles (2010) declara que los reportes verbales permiten a los trabajos investigativos tener el acceso a procesos cognitivos que a menudo son inaccesibles por otros medios.

La aplicación del protocolo de Think-aloud fue diseñada a manera de un programa de entrenamiento encaminado al mejoramiento del auto control en los estudiantes de entre 6 a 8 años de edad (Camp, Blom, Hebert, & Doorninck, 1976). Esto conlleva a la fomentación del modelado y la verbalización en base en a actividades cognitivas que a su vez promueven el uso de las destrezas de meditación verbal para enfrentar problemas interpersonales y cognitivos. Cabe resaltar, que la aplicación del protocolo Think-aloud deja que la responsabilidad caiga sobre los aprendices para que estos lleguen a concientizar la importancia de la lectura comprensiva enfocada a la transmisión de un mensaje y construcción de significados. En relación a lo declarado por (Oster, 2001, p. 64-69) una de las formas más efectivas de enfrentar esta clase de problemas es mediante el mejoramiento de las destrezas de discusión y entendimiento para convertir la lectura en una actividad más placentera.

2.4.1.5. Estrategias que conforman el Protocolo Think-aloud

Es importante resaltar que para que los estudiantes puedan verbalizar nueva información, de acuerdo al protocolo Think-aloud, estos se valen del uso de estrategias cognitivas directas o técnicas educativas las cuales desarrollan el pensamiento crítico de estos. Todas estrategias aportan al desarrollo de la lectura comprensiva:

Gráfico 8: Protocolo Think-aloud



Fuente: Protocolo Think-aloud (2014)

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Predecir: esta estrategia se emplea antes y durante la lectura en la cual los estudiantes relacionan los títulos, encabezados, partes del texto e incluso imágenes, así como experiencias personales de manera que los educandos puedan procesar, verificar la información en un texto clarificando sus predicciones. Predecir es importante debido a que los aprendices priorizan el conocimiento o el mensaje de un texto realizando conexiones entre la nueva información y la que ellos ya conocen. (TeacherVision, 2016)

Visualizar: esta estrategia trabaja con la habilidad de crear imágenes en el cerebro de un conocimiento abstracto en el proceso de lectura para de esta forma permitir que el proceso de comprensión sea posible (Visualizing, 2016). Este proceso es aplicado conscientemente por el lector al utilizar palabras creadas en imágenes para hacer la lectura más enriquecedora dado que los lectores retienen más información ya que se encuentran más envueltos en la lectura (Harvey & Goudvis, 2000).

Releer: esta estrategia es una de las más aplicadas por los aprendices dado que consiste en volver a leer una parte de un texto por diferentes propósitos o motivos brindando la oportunidad de analizar e identificar detalles no resaltados en la primera lectura. También esta estrategia permite a los lectores trabajar con su POV (Point Of View) mientras leen dos o tres veces encontrando su propia interpretación del texto (Center for Open Educational Resources & Language Learning, 2016).

Preguntar: (Questions Before, 2016) se recomienda aplicar esta estrategia con grupos pequeños en la cual las preguntas deben ser establecidas antes, durante y después del proceso de lectura para asegurar una correcta producción del lenguaje. En concordancia a lo establecido, la mayor parte de docentes encargados del aprendizaje de una lengua extranjera utilizaban preguntas al final de la lectura.

Clarificar: con relación a redactado en ESL BY DESIGN (2016), “Clarifying” es una técnica colaborativa que abarca el uso de las estrategias previamente redactadas permitiendo que los aprendices se involucren en IUC (Identifying Unclear Concepts) los cuales pueden ser conceptos, pasajes o estructuras que a su vez desarrolla en los estudiantes el uso de técnicas de autocontrol (Self-monitoring techniques). Una vez aplicado este proceso la identificación de significados, ideas e intenciones del autor son interpretadas y procesadas por el lector con mayor facilidad.

Comentar: en esta estrategia los lectores deben escribir sus opiniones sobre la lectura de tal forma que tengan que usar palabras e información en esta para poder expresar su punto de vista o si discrepan con lo estipulado en la lectura relacionando nueva información con la ya aprendida. Por esta razón los estudiantes deben tomar notas mientras leen para después usar estas en la elaboración de un comentario el cual debe ser explicado por el lector.

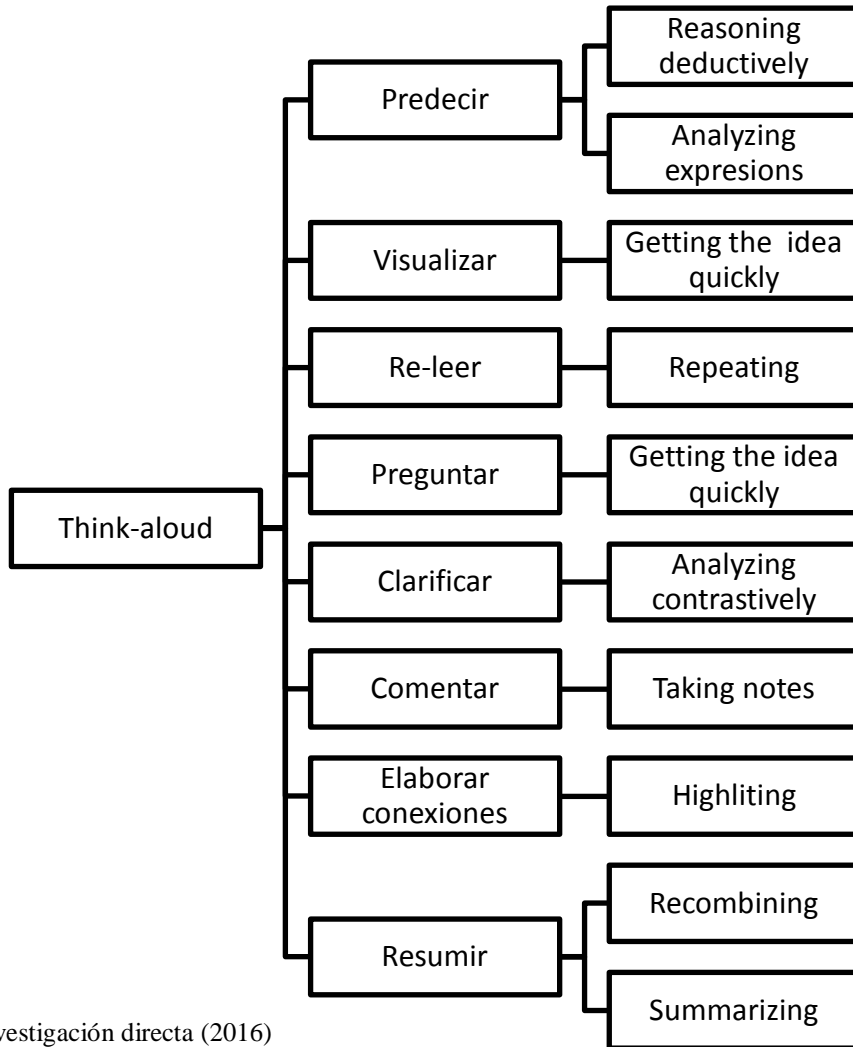
Elaborar Conexiones: de acuerdo a lo redactado por Chamot & Uhl (1995) quien sugiere que para que el ser humano pueda aprender es necesario un proceso de relación entre experiencias adquiridas y nueva información. Este proceso de relación es conocido como entendimiento o comprensión el cual juega un rol de suma importancia

en el proceso de lectura. Es por este motivo que esta estrategia sugiere que los lectores deben elaborar conexiones mentales en base a un texto en el cual los lectores pueden simplificar la información mediante el uso de diagramas u organizadores gráficos (Organizers, 2016).

Resumir: es una de las estrategias más utilizada por la mayoría de instructores y docentes después de una lectura dado que es una de las formas más factibles de evaluar un correcto entendimiento ya que los lectores deben simplificar la información en un texto manteniendo la idea principal e incluyendo información esencial (Chamot & Uhl, 1995). De acuerdo con la página llamada Comprehension (2016) la aplicación de esta técnica desarrolla otras habilidades tales como:

- Identificar o generar ideas principales
- Conectar ideas principales
- Eliminar información innecesaria
- Recordar lo leído
- Aprender

Gráfico 9: Relación entre el protocolo Think-aloud y estrategias cognitivas



Fuente: Investigación directa (2016)
Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

2.4.1.6. Procedimiento de aplicación del Protocolo Think-aloud.

Es impórtate destacar que todas las estrategias deben ser modeladas primero por el docente antes de asignar a los estudiantes un trabajo autónomo. Cabe enfatizar que para aplicar cualquier estrategia es necesario que exista una gran y rica presentación de input (Cohen, 2011). Para una correcta aplicación de esta estrategia es recomendable seguir los siguientes pasos:

Cuadro 2: Rol del docente y estudiante

Estrategia	Rol del Docente	Rol del Estudiante
Antes de comenzar una lectura.	Establecer el motivo y razón por la que los estudiantes vas a leer un texto.	Concientizar la importancia de la lectura para alcanzar el objetivo planteado.
Predecir	Antes y durante la lectura, realizar descripciones de las imágenes y hacer preguntas como: ¿Qué conocen sobre este tema? ¿Han visto algo parecido a la lectura? ¿Qué pasará luego?	Revisar el título e imágenes de la lectura para poder predecir el contenido en esta. De esta forma la información presentada será más fácil de ser relacionada y procesada por los lectores.
Visualizar	Pausar la lectura después de haber clarificado la información en el texto.	Crear una imagen mental sobre lo expuesto en la lectura.
Preguntar	Hacer preguntas a los lectores para mantener la atención del lector pequeños desafíos en base a la lectura.	Usar el contexto para identificar y definir expresiones, palabras y vocablo nuevo.
Clarificar	Confirmar las predicciones hechas por los aprendices para afirmar conocimientos.	Leer selectivamente, enfatizando la información más relevante que ayudará a alcanzar el objetivo principal.
Comentar	Determinar un tiempo en el cual los lectores puedan realizar preguntas.	Releer y tomar notas de la información más relevante del texto
Elaborar Conexiones	Modelar las posibles formas de organizar información de manera simple y práctica.	Asociar información mediante conexiones con la información que conocen lo cual enriquecerá la lectura.

Resumir	Revisar importantes puntos en el texto o en las notas tomadas para ayudar a los estudiantes a reconocer simplificar u texto sin alterar ideas principales	Evaluar como la información podría ser utilizada en el futuro: ¿De qué se trata la historia? ¿Qué quiere el protagonista o el autor? ¿Lo obtendrá? ¿Cómo?
---------	---	--

Fuente: Investigación Directa

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

2.4.2. Fundamentación Teórica de la Variable Dependiente

2.4.2.1. Destreza Lingüística

El dominio competente de un lenguaje no trata solo de la utilización de una habilidad unificada ya que en relación a diferentes ideologías de aprendizaje de un idioma extranjero, tales como el antropólogo, sociolingüista Dell Hymes, quien establece que la competencia comunicativa necesita otros conocimientos aparte de la pragmática, los cuales serán utilizados en diferentes situaciones. El conjunto de estos conocimientos previamente mencionados es llamado *Destrezas Lingüísticas*, las cuales permiten una adecuada comunicación en los hablantes de un código o lenguaje. En concordancia con esta idea, Cassany, Luna, & Sanz (2000) declaró que aprender una lengua apropiadamente significa aprender a usarla de acuerdo a la situación vivida actual y sea esta en tiempo, lugar e interlocutores. De acuerdo con su funcionalidad en la activación del uso del lenguaje, estas destrezas fueron llamadas de la siguiente manera:

Cuadro 3: División de destrezas según su función

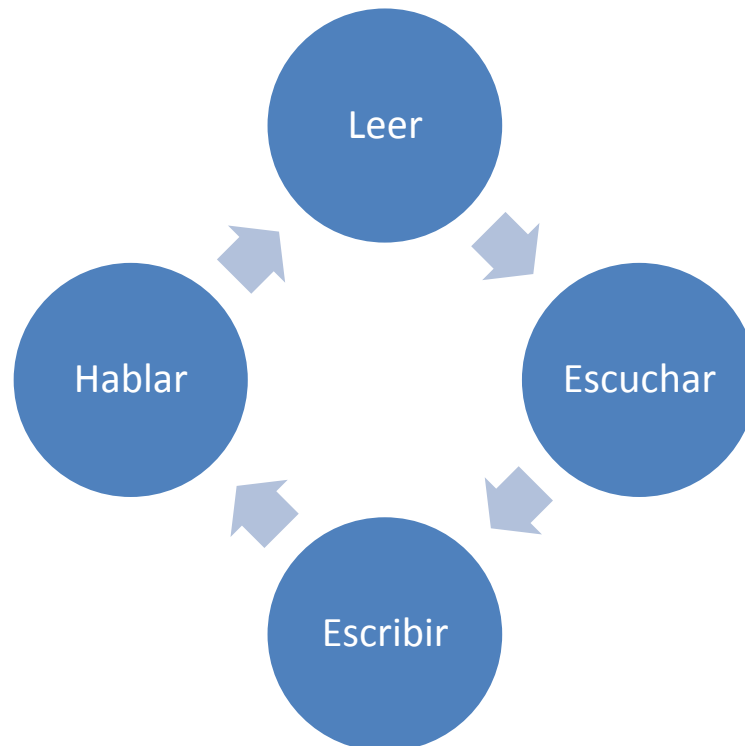
Destreza	Función
Leer (Reading)	Comprensión escrita o simbólica
Escuchar (Listening)	Comprensión auditiva
Escribir (Writing)	Producción escrita o simbólica
Hablar (Speaking)	Producción oral

Fuente: Investigación directa.

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

La relación de competencia existente entre las destrezas es muy estrecha debido a todas estas están ligadas entre si formando un ciclo interminable de aprendizaje de un lenguaje extranjero.

Gráfico 10: Relación de las destrezas lingüísticas



Fuente: Investigación directa

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Es por este motivo que las destrezas lingüísticas son agrupadas en dos categorías conforme a la función que estas desempeñan en el uso del lenguaje según el MRE. La primera categoría llamada *Pasiva* o *Receptora* tiene por objetivo principal la recolección de información o input mediante procesos auditivos y de lectura, los que a su vez permiten la recepción de información para que esta sea procesada por el individuo creando la posibilidad de una respuesta interpretativa en base a la información presentada. Por otra parte, la segunda categoría nombrada *Activa* o *Productiva* tiene por propósito la práctica de la oralidad y la escritura para poder interactuar con el resto de hablantes.

Las destrezas lingüísticas de igual forma están relacionadas claramente con la *Competencia Comunicativa* dado que la utilización de estas requiere la activación de estrategias comunicativas en los educandos para el completo dominio del lenguaje. Según Chomsky la competencia es determinada por un sistema de reglas lingüísticas interiorizadas por los hablantes para ser utilizada en cada situación. Además según el criterio de Padilla, Martínez, Pérez, Rodríguez, & Miras (2008) quienes concuerdan en su artículo de revista que:

“La competencia en Comunicación Lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, como instrumento de representación, interpretación y comprensión de la realidad, como instrumento de construcción y de conocimiento y como instrumento de organización y de autorregulación del pensamiento, de las emociones y de la conducta, y tiene como objetivo final el dominio de la lengua oral y escrita en numerosos contextos”

En consecuencia, dado que en la actualidad el enfoque fundamental de la enseñanza ya no está en el aprendizaje de la gramática, las destrezas lingüísticas juegan un importante rol en la adquisición de un lenguaje extranjero convirtiéndolas en acciones de aprendizaje más dinámicas y activas.

2.4.2.2. Destrezas Receptivas

Las destrezas lingüísticas receptivas o también conocidas como pasivas juegan un papel esencial en el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera dado que permiten la obtención de “*input*” (información entrante) en los estudiantes como vocabulario, expresiones, etc. A diferencia de las destrezas productivas las cuales son limitadas ya que los hablantes solo utilizan un léxico conocido, las destrezas receptivas brindan la oportunidad de incrementar el léxico a través de la alimentación continua del *input*.

En respaldo a la importancia de la apropiación del vocabulario, Cassany, Luna, & Sanz (2000) enfatizó que el resultado de una buena producción oral o escrita depende directamente de la calidad de *input* que un aprendiz posee (Vera, 2007). Una extensa cantidad de *input* contribuye al dominio y manejo de mensajes claros y directos exteriorizando ideas adecuadas para cada situación ya que si no se comprende lo que se lee o se escucha, no existe comunicación alguna.

“Las habilidades receptivas hacen referencia al dominio más amplio de la lengua, mayor número de palabras, comprenden variedades dialectales, tiene control sobre el lenguaje que usa, anticipa lo que va a decir, formula ideas e interioriza información” (Cassany, Luna, & Sanz, 2000)

Con relación a lo redactado, se evidencia la jerarquía que este tipo de estrategias ya que los aprendices no necesitan producir, más bien el aprendizaje en si es el entendimiento y adquisición a través del estudio de una lengua extranjera como L2 convirtiendo está en una experiencia propia del individuo. Semejante, Aguaguña (2015) manifestó en su trabajo investigativo que el almacenamiento del léxico y patrones de un código o idiomas son considerados como un enrevesado automatismo que se encarga del progreso y mejora del pensamiento mental y como este procesa y reacciona a estímulos externos.

2.4.2.3. Destreza Lectora

La destreza lectora es la habilidad del ser humano que se encarga de recibir información mediante una interpretación analítica, la cual construye figurados abstractos de la información expuesta. “El leer otorga el significado a hechos y cosas mediante el cual se desvela un mensaje descifrado” (Aguaguña, 2015). De igual manera, Maqueo (2005) piensa que la lectura es uno de los aspectos más importantes de la vida de un individuo ya que este es la base para otros aprendizajes adquiridos formal o informal dentro o fuera de una institución. Es por esta razón que muchos autores tales como Pineda & Lemus (2002) consideran esta destreza como un proceso complejo multidimensional el cual abarca múltiples niveles conectados entre sí para poder interpretar el mensaje textual del autor, esto fue corroborado por Jiménez Bonilla, Sonia (2014) en su investigación llamada “*Building up Autonomy Through Reading Strategies*”, al redactar que la lectura es una destreza vital ya que es un proceso interactivo de adquisición.

Dado el importante rol que desempeña la lectura en la formación de un individuo, el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera como L2, requiere la constante práctica de esta destreza referenciando a lo que Antich de León redactó en su investigación, la cual demostró que la única forma de estar expuesto a una nueva lengua en un medio lingüístico diferente, secundado por Anderson (2003). Para poder alcanzar al entendimiento del mensaje en la lectura es necesario la intervención de dos distintos pero suplementarios métodos de procesamiento según Gonzales (2008), estos son el incremento o aplicación de vocabulario y la extracción de información relevante en una lectura rápida dando paso al reconocimiento de todos los términos o vocablo de un texto escrito. Con relación a la velocidad de la lectura y la capacidad de comprensión, la expresión oral se ve afectada en forma positiva al resultar más clara (Andalucía, 2010).

Visto que el proceso de lectura envuelve la comprensión del mensaje de un autor en un texto escrito de forma interpretativa mediante la utilización de símbolos y crítica al decodificar la información resultando una opinión. Por esto, existen tres niveles de lectura los cuales son limitados acorde al nivel de procesamiento del mensaje codificado en un escrito.

- **Nivel Superficial:** este nivel corresponde a la interpretación de la presentación de la base textual la cual trabaja con la representación de la sintaxis.
- **Nivel de Base Textual:** el análisis es a grado semántico que significa el entendimiento.
- **Nivel de Representación:** el procesamiento de la información es a nivel pragmático.

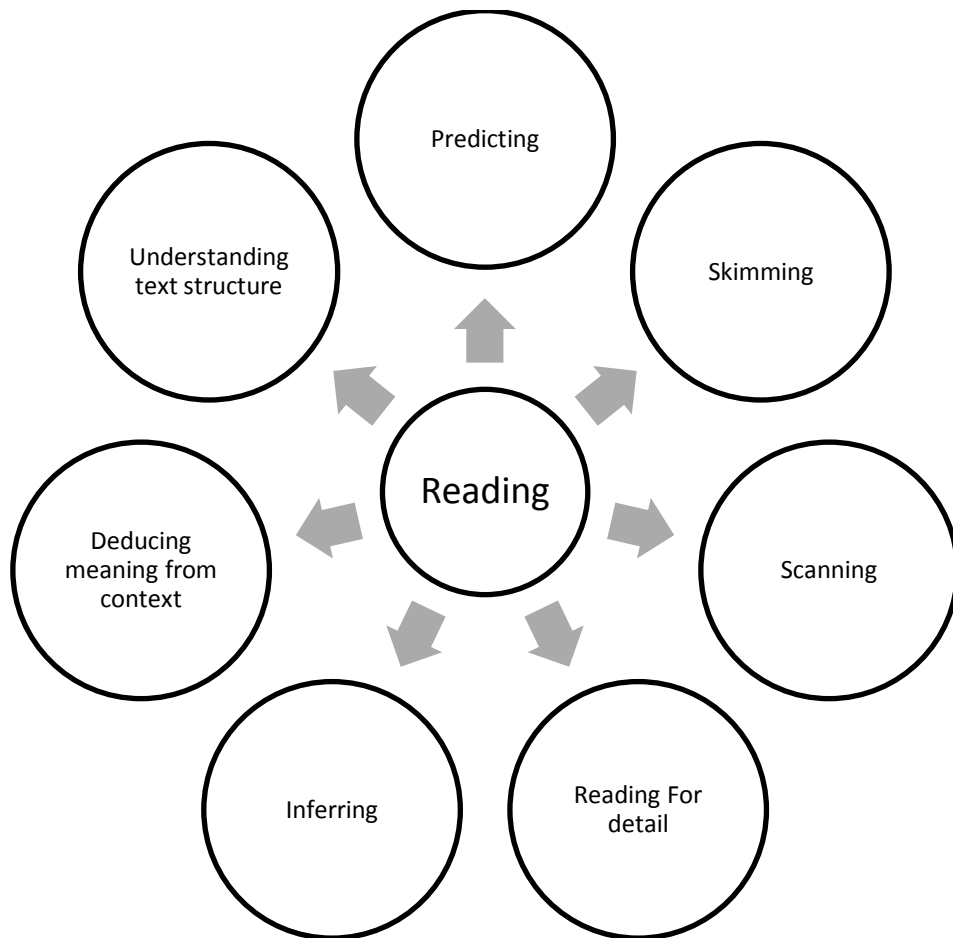
Abordando la clasificación de los tipos de lectura, Wright (1981) sugiere que existen dos grandes grupos llamados “*Intensive Reading*” y “*Extensive Reading*”, lo cual fue secundado por Spratt, Pulverness, & Williams, *The TKT Course Modules 1, 2 and 3* (2012). En concordancia con Andrew Wright, “*Intensive Reading*” o de tarea requiere una gran concentración por parte del lector para entender un texto escrito en su totalidad tales como libros de texto, documentos legales, reportes académicos, y escritos relacionados con negocios mientras que “*Extensive Reading*” o por placer tiene como objetivo desarrollar en los lectores una comprensión más general de diferentes tipos de textos como libros, novelas, periódicos (Angelica, 2006). Sin embargo, el proceso de lectura puede ser clasificado según su forma o modo de discurso dado que es la interpretación de una frase en particular, situación o evento (Pearson, 2010):

- **Descriptivo:** este tipo de textos resaltan las características de individuos, objetos, lugares y eventos
- **Dialogados:** esta clasificación transmite la interacción entre uno o más interlocutores.
- **Expositivos:** el objetivo de estos textos es explicar eventos, fenómenos de forma clara y ordenada.

- **Argumentativos:** en este tipo de textos el autor tiene la posibilidad de apelar sobre un tópico.
- **Instrucionales:** describe una serie de pasos o instrucciones de forma ordenada para la realización de una actividad u objeto.

Dado que el proceso de lectura es una destreza comunicativa tiene sus propias sub-destrezas, las cuales aportan al desarrollo determinado de una parte específica de la lectura comprensiva. En base al módulo establecido para el curso del Test de Conocimiento de la Enseñanza (TKT) en el cual sus autores establecen que existen 7 tipos de sub destrezas tales como: “Predicting” que es comente utilizada antes y durante la lectura en la cual los individuos deben adivinar los detalles y rasgos a ser analizados; “Skimming” o también conocida como “Reading for gist or global understanding” es la encargada de interpretar la idea principal o general de un texto sin estar consciente de los detalles; “Scanning” o “Reading for specific information” desempeña un role opuesto ya el objetivo de esta sub-destreza es identificar información detallada sobre algún tema en específico; “Reading for detail” es un análisis más profundo de un texto ya en este se busca información precisa como nombres, cantidades, años, descripciones, etc.; “Inferring” es la destreza que los lectores utilizan para relacionar su idioma materno con el nuevo idioma; “Deducing meaning form context” es la habilidad de entender nuevos términos en un texto escrito en base al contexto y “Understanding text structure” la cual permite al lector reconocer el tiempo y forma de utilización de palabras, expresiones, etc. (Spratt, Pulverness, & Williams, The TKT Course Modules 1, 2 and 3, 2012).

Gráfico11: Sub-destrezas de Lectura



Fuente: The TKT Course Module 1, 2 and 3 (2012)

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

2.4.2.4. Comprensión Lectora

Comprensión Lectora es el término empleado para la describir el proceso cognitivo en el cual el individuo construye una imagen o definición abstracta de una realidad en base a la información de un texto escrito (Peréz, 2013). Por esta razón, (Spratt, Pulverness, & Williams, Reading Skill, 2012, p. 31-33) sugieren que el entendimiento de un escrito abarca la interpretación de un código en cada oración y la relación existente entre estas conectando el conocimiento del idioma y del mundo. De esta forma, la lectura comprensiva ha sido tomada como un complemento necesario para el desarrollo del pensamiento crítico ya que esta influye en la percepción, comprensión, interpretación

y realidad de un individuo en distintos campos como el motriz y social al afianzar valores (Aldaz, 1998). Para un análisis desde el plano teórico se tomó como referencia la siguiente cita:

“En el plano teórico, son dos las concepciones más relevantes que se manejan en torno a la lectura: a) la que la considera como un conjunto de destrezas que debería dominar el alumno para poder decodificar un texto y entender su significado y b) la que contempla la lectura con un proceso activo en el que el alumno, a partir de sus conocimientos previos, construye nuevos conocimientos con la información que le proporciona el texto” (Gonzales, 2008, p. 113)

En concordancia con lo declarado por Gonzales, la visión de comprender un escrito contempla la aplicación de dos parámetros que son el uso de estrategias de aprendizaje y la construcción activa de nuevos conocimientos. En este sentido Orozco define este desarrollo como una fuente de incremento personal formada por un conjunto de habilidades mentales (silenciosas) u orales (en voz alta) las cuales tienen por objetivos la interpretación y traducción de símbolos en palabras, fonemas o frases con significado. Esta técnica envuelve la interacción entre al menos dos individuos (lector y escritor) la cual es modificada por la cantidad de material convirtiendo el mensaje en algo más sencillo o a su vez mucho más complejo. Pese a que una lectura comprensiva no solo abarca una interpretación simbólica ya que dibujos, fotografías, mapas pueden ser procesadas y representadas como ideas dotadas de significado que contribuye al entendimiento de un mensaje. Para que pueda existir esta comunicación es esencial la aplicación de habilidades complementarias tales como la capacidad de relacionar dos pasajes, párrafos, oraciones o ideas con la noción de mundo alrededor. No obstante, McNamara(2012) declara que comprender un texto no solo abarca una relación entre ideas debido que para alcanzar este nivel lingüístico es necesario extraer información eficazmente, la cual será utilizada por el individuo en futuras situaciones. A este proceso se lo conoce también como decodificación.

Para entender un escrito es relevante un análisis textual a nivel de palabra, oración y de texto completo que es conocido como discurso conectado la gramática con el vocabulario. El análisis de un discurso puede ser en analizado en diferentes niveles determinado por diversas activadas comunicativas (Huerta, 2016):

- **Cohesión:** el cual hace referencia a los elementos lingüísticos que modifican el entendimiento textual en una unidad morfosintáctica fácilmente limitada dentro de los estándares de la lingüística tradicional y científica (Huerta, 2016). Estos se enfocan en las conexiones textuales y anexos entre términos.
- **Coherencia:** este proceso engloba una serie de conceptos primarios y sus derivados que complementan las ideas generales. En otras palabras, la coherencia es el resultado de la cohesión.

La aplicación de un correcto proceso de lectura es esencial en el aprendizaje de una lengua extranjera ya que con la práctica constante de la lectura comprensiva de forma oral se puede desarrollar las siguientes habilidades.

- Enriquecimiento e incremento del vocabulario.
- Compresión de expresiones escritas.
- Comprensión Oral y conversación.
- Aumento de conocimiento.
- Correcta ortografía (Spelling)

2.4.2.5. Decodificación:

Decodificación es el vocablo utilizado para definir el proceso de reconocimiento e interpretación de símbolos en ideas con sentido y significado en base a la experiencia vivida o la percepción de la realidad por parte de un individuo. La decodificación de la información presentada en un escrito juega un papel de suma importancia en la habilidad de comprensión lectora ya que esta es considerada como una actividad constructiva según Salvador(2005) quien argumenta que el proceso de decodificación por parte del lector no es unidireccional tomando como referencia la base los conocimientos del individuo ya que para entender un mensaje es necesario percibir los significados a través de una representación gráfica. Es por esto que los niveles de comprensión de la información decodificada son:

- Uno o literal
- Dos interpretativo
- Tres aplicado

2.4.2.6.Cultura:

Uno de los aspectos que facilitan la comprensión y procesamiento de información en los lectores es la cultura dado que es más fácil entender información que esté relacionada con recuerdos vividos. En base a lo establecido por (Michael & Chamot, 2002), la cultura influye en el proceso de aprendizaje siendo esta considerada como una destreza ya que expresa funciones.

“Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. La lectura nos acerca a la cultura, siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. En la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencionado incluso cuando se lee por placer.” (Portero, 2015).

2.5.Hipótesis

El uso de la Estrategia de Aprendizaje Cognitiva Think-aloud si incide en la Destreza de Comprensión Lectora en los estudiantes del nivel B1 del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato.

El uso de la Estrategia de Aprendizaje Cognitiva Think-aloud no incide en la Destreza de Comprensión Lectora en los estudiantes del nivel B1 del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato.

2.6.Señalamiento de variables de la hipótesis

Variable independiente: Estrategia Think-aloud

Variable dependiente: Comprensión Lectora

CAPITULO III

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.Enfoque investigativo

El presente trabajo investigativo tiene un enfoque cuantitativo y cualitativo; cualitativo porque tiene como objetivo la descripción de las cualidades del uso de las Estrategias Cognitivas Directas (Think-aloud) en la enseñanza y el desarrollo de la lectura comprensiva del idiomas inglés como L2 en los estudiantes de nivel B1 establecido por el Marco Común Europeo. Este enfoque a su vez, es la base del estudio estadístico del problema de investigación a través de los resultados obtenidos (Portero, 2015). Es de carácter cuantitativo porque nos permite entender el problema mediante la interpretación de datos estadísticos obtenidos en la comprobación de la hipótesis.

3.2.Modalidad básica de la investigación

3.2.1. Investigación de Campo

Es de campo debido a que fue desarrollada en el mismo sitio donde se produce el problema de estudio recolectando información mediante la aplicación de cuatro pruebas piloto y dos encuestas direccionadas a los docentes y estudiantes de dicha institución. Cabe resaltar que las cuatro pruebas fueron distribuidas en cuatro días, en la cual la primera fue utilizada para valorar el nivel de comprensión lectora que los estudiantes poseían. Consecuentemente, para las evaluaciones restantes se aplicó las estrategias cognitivas directas de aprendizaje (Think-aloud) con el objetivo de calcular su efectividad. Conjuntamente, esta investigación es de campo, puesto que, estuvo presente en el lugar de los hechos recaudando datos reales en el Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato.

3.2.2. Investigación bibliográfica –documental

La presente es de carácter bibliográfico – documental debido a que la teoría y el problema de estudio están debidamente sustentados en artículos académicos, libros, revistas, internet y la biblioteca general. Una vez conocida las estrategias de aprendizaje utilizadas para la lectura comprensiva en los estudiantes de nivel B1 del Centro de Idiomas, se procedió al análisis de los datos en base a la correlación de las variables “Las Estrategias Cognitivas Directas (Think-aloud)” y “Comprensión Lectora” estableciendo la causa y efecto del problema, pero con referencia directa de la realidad.

3.3.Nivel o tipo de investigación

El presente trabajo investigativo de acuerdo a su desarrollo, contenido, forma, objetivo se ha determinado en lo siguiente:

3.3.1. Investigación Descriptiva

La presente es de tipo descriptiva o estadística, la cual es definida por Ávila Baray Héctor en su publicación “Introducción a la metodología de la investigación” como la descripción de características de un sujeto para llegar a conocer situaciones reales prediciendo e identificando relaciones entre las variables (Baray, 2006). En este caso el sujeto observado de estudio fueron los estudiantes del nivel B1 del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato. De igual manera el sujeto fue monitoreado en su entorno natural para la obtención de datos reales sobre las estrategias y actividades de lectura comprensiva empleadas en un salón de clase.

3.3.2. Investigación Correlacional

Según Hernández Sampier, este tipo de investigación determina el grado existente entre dos variables de forma parcial en un valor explicativo clasificándolas en

relaciones de forma “positiva” que es el incremento mutuo resultante de la alteración de una variable, o “negativa” que por el contrario es el incremento de una sola variable (Roberto, 2004). Por este motivo, el objetivo es determinar el nivel de relación existente entre las destrezas de aprendizaje (Think-aloud) y la destreza lectora.

3.4.Población y Muestra

3.4.1. Población

La presente investigación tiene por población 71 estudiantes del nivel B1 del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato, así como 4 docentes de dicho nivel quienes proporcionaron la información necesaria sobre las estrategias cognitivas directas empleadas para el desarrollo de la comprensión lectora en el idioma inglés.

3.4.2. Muestra

La muestra utilizada para el estudio fue:

Tabla 1: Población y muestra

Población	Número	%
Estudiantes	71	94,7%
Docentes	4	5,3%
Total	75	100%

Fuente: Investigación directa

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

3.5.Operacionalización de variables

3.5.1. Variable Independiente: Estrategias Cognitivas Directas (Think-Aloud).

Cuadro 4: Operacionalización de la variable independiente

Conceptualización	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Técnicas e Instrumentos
El protocolo Think-aloud es un conjunto de <u>estrategias cognitivas</u> directas utilizadas para la evaluación de la destreza lectora mediante la verbalización de información expuesta en un escrito siguiendo un modelo provisto por el maestro.	Estrategias Cognitivas	Re-leer Resumir Comentar	¿Lee nuevamente un texto, párrafo, oración o frase cuando este es confuso o no es claro? ¿Resume textos, párrafos, oraciones o frases para obtener ideas principales? ¿Escribe comentarios de lo leído con el docente o con sus compañeros de clase para verificar la comprensión lectora?	Técnica :Encuesta Instrumento: preguntas estructuradas

		Preguntar	¿Detiene su lectura para preguntar sobre el significado de una palabra, frase, intención?	
		Clarificar	¿Compara información confusa con el docente o sus compañeros para despejar dudas?	
		Predecir	¿Utiliza imágenes o palabras claves en la lectura para predecir la información?	
		Visualizar	¿Toma notas o realiza organizadores gráficos para ayudarse a recordar información en un texto?	
		Elaborar conexiones	¿Relaciona la información en el texto con sus propias experiencias o vivencias?	

Fuente: Investigación directa

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

3.5.2. Variable Dependiente: Comprensión Lectora. .

Cuadro 5: Operacionalización de la variable dependiente

Conceptualización	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Técnicas e Instrumentos
<p>La comprensión lectora es el proceso de <u>decodificación</u> de un texto, el cual permite la <u>obtención de nueva información</u> y la <u>elaboración de conceptos</u> al relacionarlos con información previa dando lugar a un <u>pensamiento crítico</u>.</p>	<p>Decodificación</p> <p>Obtención de nueva información</p>	<p>Reconocimiento de signos gráficos</p> <p>Traducción de signos gráficos a lenguaje oral</p> <p>Comprensión de la idea principal</p>	<p>¿Reconoce con facilidad la mayoría de palabras utilizadas en un texto?</p> <p>¿Puede utilizar nuevas palabras de una lectura en una producción oral con facilidad?</p> <p>¿Realiza análisis de la lectura con el docente mientras esta es desarrollada en las clases?</p>	<p>Técnica :Encuesta</p> <p>Instrumento: preguntas estructuradas</p>

	Elaboración de conceptos	Vocabulario Interpretación de ideas	¿Es fácil identificar el significado de nuevas palabras, frases u opiniones mediante un análisis del contexto?	
	Pensamiento crítico	Procesar Analizar Aprender Responder	¿Da su opinión personal sobre la lectura una vez concluida?	

Fuente: Investigación directa

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

3.6. Plan de recolección de información

La información será recolectada por medio de observaciones y encuestas realizadas a los estudiantes del nivel B1

Cuadro 6: Plan de recolección de la información

Preguntas Básicas Explicación	Explicación
1. ¿Para qué?	Para alcanzar los objetivos de investigación.
2. ¿De qué personas?	Estudiantes, docentes.
3. ¿Sobre qué aspectos?	La influencia de las estrategias Cognitivas de Aprendizaje Think-aloud en la destreza lectora
4. ¿Quién? ¿Quiénes?	Investigador: Carlos R. Canchignia
5. ¿A quiénes?	Los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato
6. ¿Cuándo?	2016
7. ¿Dónde?	Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato
8. ¿Cuántas veces?	Cuatro
9. ¿Cómo?	Encuesta
10. ¿Con qué?	Cuestionario

Fuente: Investigación directa

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

3.7.Plan de recolección de información

Para la elaboración de este proyecto de investigación se ha tomado como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario con la finalidad de obtener información real sobre el uso de las estrategias cognitivas directas. Las interrogantes estuvieron basadas de acuerdo a la información redactada en la operacionalización de las dos variables. La aplicación de las encuestas a los estudiantes de nivel B1 del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato del horario 09:00 – 11:00 con una población de 71 estudiantes y 4 docentes.

Conjuntamente se procedió a la aplicación de 4 pruebas de lectura distribuidas en 4 días para lo cual la primera tuvo como objetivo valorar el nivel de comprensión lectora que los educandos poseían. Para el desarrollo de las siguientes dos lecturas, se empleó el uso de las estrategias pertenecientes al protocolo Think-aloud modeladas por el docente (investigador) con la finalidad de comprobar su efectividad en la mejora de esta destreza. Finalmente, la cuarta evaluación tuvo por objetivo verificar la incidencia de las destrezas aprendidas en un trabajo autónomo.

3.7.Plan de procesamiento de la información

Una vez aplicadas el material de encuestas dirigida a los docentes y a los estudiantes se continuó con el siguiente proceso:

- Tabulación de los resultados obtenidos en las interrogantes de la encuesta realizada a los estudiantes y a los docentes del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato
- Representación de valores obtenidos en las encuestas
- Análisis e interpretación cuantitativo de datos obtenidos
- Verificación de Hipótesis mediante el CHI^2
- Análisis de resultados de pruebas de lectura pilotos con la aplicación de las Estrategias Cognitivas Directas (Think-aloud)

CAPITULO IV

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Análisis e Interpretación de los resultados (encuesta, entrevista, otros)

En el presente capítulo se exhiben el análisis e interpretación de los datos recolectados con la ayuda de los estudiantes y docentes pertenecientes al nivel B1 del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato. Toda la información obtenida se encuentra redactada y detallada de tal manera que los resultados sean evidentes y claros. De igual manera, se encuentra la sección de verificación de hipótesis mediante el análisis de las estadísticas del Chi cuadrado de Pearson como respaldo a la investigación realizada.

4.1.1. Encuesta aplicada a los estudiantes

Pregunta N° 1 ¿Con qué frecuencia el docente realiza ejercicios de lectura en inglés dentro del salón de clases?

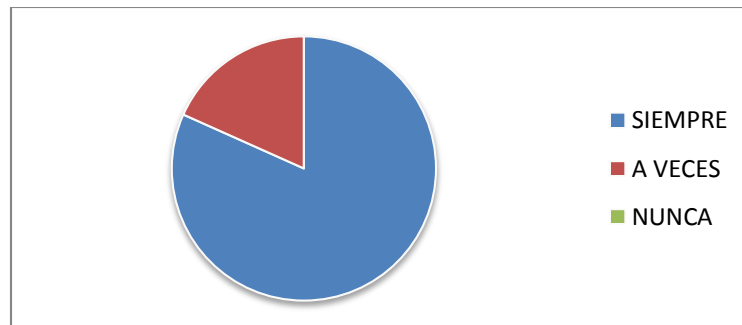
Tabla 2: Frecuencia de la aplicación de ejercicios de lectura

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	58	81,7%
A VECES	13	18,3%
NUNCA	0	0%
TOTAL	71	100%

Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 12: Frecuencia de la aplicación de ejercicios de lectura



Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

De los resultados obtenidos, se observó que 58 de los estudiantes encuestados correspondientes al 81,7% afirmaron siempre realizar ejercicios de lectura dentro del salón de clases. Mientras que 13 encuestados equivalente al 18,3% aseguraron hacer esto con frecuencia lo que permite una práctica constante de este hábito en proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Por tal motivo, se evidencia la continua practica de está destreza en el salón de clases.

Pregunta N° 2 ¿Tiene el apoyo de textos como material extra que no estén en el libro para practicar la lectura?

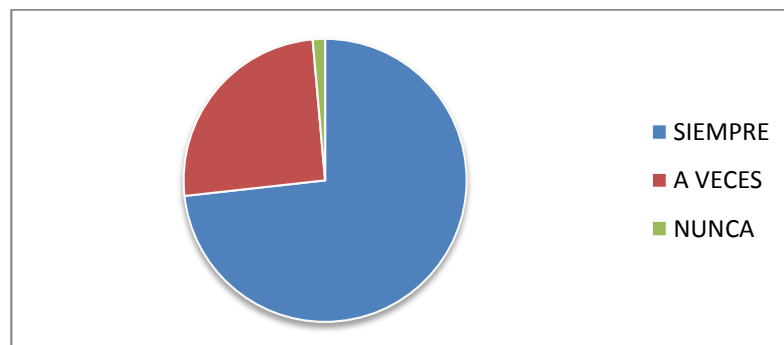
Tabla 3: Apoyo de material extra de lectura

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	52	73,2%
A VECES	18	25,4%
NUNCA	1	1,4%
TOTAL	71	100%

Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 13: Apoyo de material extra de lectura



Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

Con relación a los datos obtenidos, se determinó que la mayoría de la población con un 73,2% o 52 estudiantes aseguraron contar siempre con la ayuda de material extra para practicar la lectura. En tanto el 25,4% de los encuestados declararon tener el apoyo de estos solo en ocasiones. Es evidente observar que el material extra de lectura es empleado en su mayoría con frecuencia dando paso a una práctica extra de la destreza lectora.

Pregunta N° 3 ¿Reconoce con facilidad la mayoría de palabras empleadas en un texto?

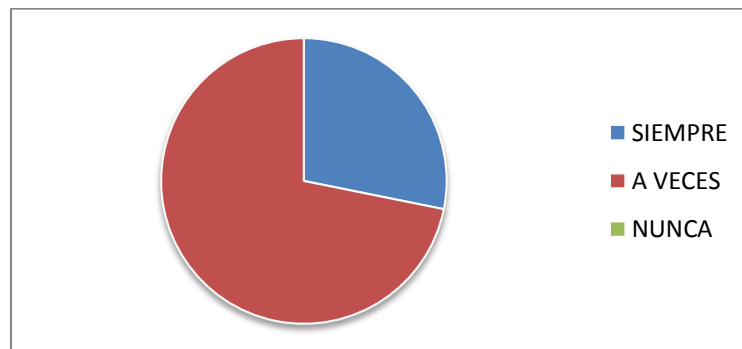
Tabla 4: Reconocimientos de signos gráficos

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	20	28,2%
A VECES	51	71,8%
NUNCA	0	0%
TOTAL	71	100%

Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 14: Reconocimientos de signos gráficos



Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

De acuerdo con los datos obtenidos en la interrogante 3, se evidenció que 20 estudiantes con un equivalente del 28,2% afirmaron poder reconocer siempre la mayor parte de palabras, en tanto que, la mayoría de la población o 51 estudiantes con un significativo del 71,8% afirmó poder hacer esto solo en ocasiones. Por tal motivo y de acuerdo con el análisis, es claro ver que la mayoría de estudiantes creen que el reconocimiento de signos gráficos no presenta mayor problema, dando paso a que el procesamiento de información sea más rápido y eficiente.

Pregunta N° 4 ¿Puede utilizar las palabras de una lectura en una producción oral con facilidad?

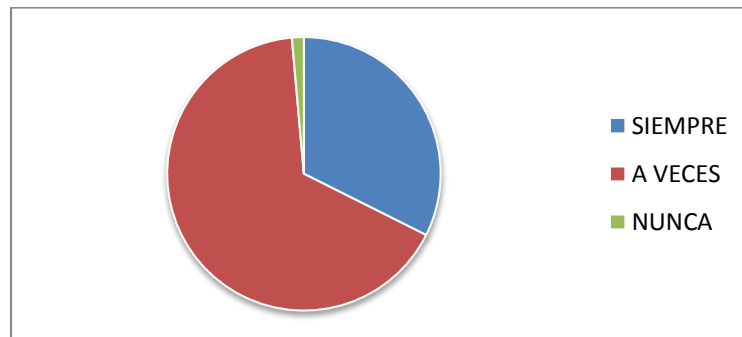
Tabla 5: Interpretación de signos gráficos a lenguaje oral

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	23	32,4%
A VECES	47	66,2%
NUNCA	1	1,4%
TOTAL	71	100%

Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 15: Interpretación de signos gráficos a lenguaje oral



Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

En base a los resultados encuestados en esta pregunta, se observó que 23 estudiantes equivalentes al 32,4% de la población aseguran siempre poder interpretar signos gráficos a una producción oral. En tanto 43 estudiantes con un significativo del 66,2% de los encuestados declararon estar en la capacidad de hacer esto a menudo. En concordancia con esta pregunta se observa que la interpretación de signos a sonidos por parte de los estudiantes no presenta un gran problema.

Pregunta N° 5 ¿Realiza un análisis de la lectura con el docente mientras esta es desarrollada en las clases?

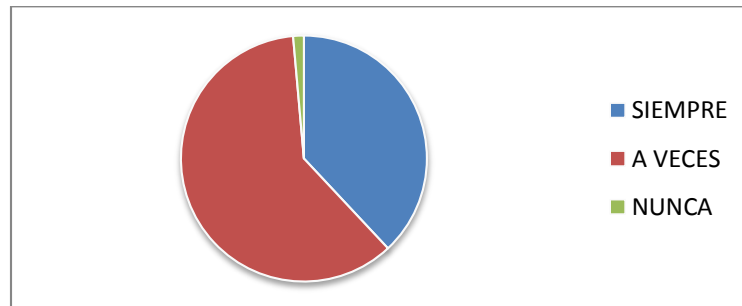
Tabla 6: Comprensión de la idea principal

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	27	38%
A VECES	43	60,6%
NUNCA	1	1,4%
TOTAL	71	100%

Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 16: Comprensión de la idea principal



Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

En concordancia con los resultados obtenidos en la presente interrogante, se observó que 27 estudiantes o el 38% de los estudiantes respondió a esta interrogante con un siempre al ser cuestionados si realizan un análisis de la lectura. En tanto un 60,6% que equivale a 43 estudiantes declararon realizar esta actividad con frecuencia

En relación al análisis de resultados se observó que la comprensión de la idea principal mediante un análisis de la lectura es una actividad empleada pero pocas veces lo que da paso muchas veces a malos entendidos en la lectura.

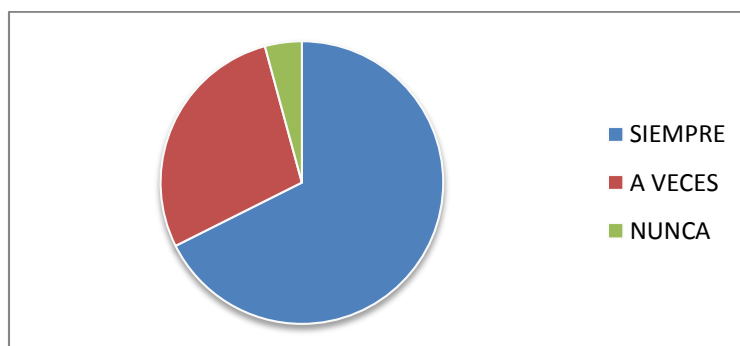
Pregunta N° 6 ¿Utiliza imágenes o palabras claves en la lectura para predecir la información?

Tabla 7: Predecir

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	48	67,6%
A VECES	20	28,2%
NUNCA	3	4,2%
TOTAL	71	100%

Fuente: Centro de Idiomas
Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 17: Predecir



Fuente: Centro de Idiomas
Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

Para el análisis el análisis de esta pregunta se observa que la mayoría con el 67,6% respondió positivamente seguida por el 28,2% quienes afirmaron realiza esta actividad con frecuencia y el 4,2% quienes declararon nunca realizarla.

Por consecuente se evidencia que un gran número de estudiantes predicen la información del texto mediante la aplicación de esta actividad para poder tener una idea general de la lectura

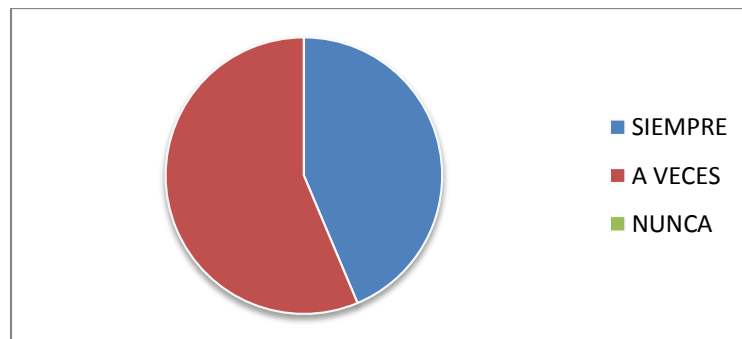
Pregunta N° 7 ¿Es fácil identificar el significado de nuevas palabras, frases u opiniones mediante un análisis del contexto?

Tabla 8: Vocabulario e interpretación de ideas

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	31	43,7%
A VECES	40	56,3%
NUNCA	0	0%
TOTAL	71	100%

Fuente: Centro de Idiomas
Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 18: Vocabulario e interpretación de ideas



Fuente: Centro de Idiomas
Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

En esta interrogante, los resultados determinaron que 31 estudiantes o el 43,7% declararon identificar el significado de expresiones mediante un análisis contextual. En tanto que 40 estudiantes equivalente al 56,3% afirmaron estar en la capacidad de hacerlo pero solo a menudo.

Con relación al análisis se determinó que la mayoría de los estudiantes no optan por esta técnica como primera opción. Sin embargo, un gran porcentaje afirmó obtener el significado del contexto, lo que ayuda a obtener una mejor comprensión del texto

Pregunta N° 8 ¿Da su opinión personal sobre la lectura una vez concluida?

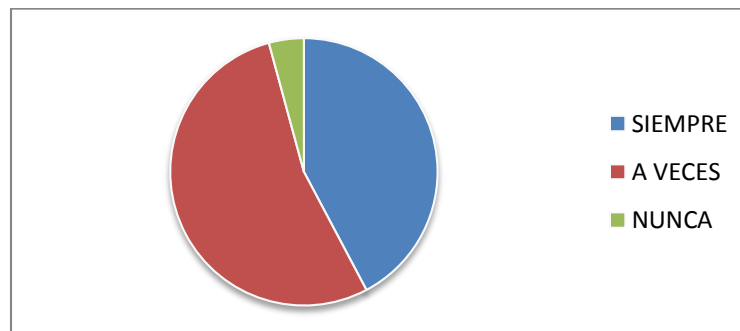
Tabla 9: Pensamiento crítico

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	30	42,3%
A VECES	38	53,5%
NUNCA	3	4,2%
TOTAL	71	100%

Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 19: Pensamiento crítico



Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

Una vez obtenido los datos de la interrogante 8 se determinó que el 42,3% de la población que equivale a 30 estudiantes afirmó siempre dar su opinión personal sobre la lectura. Mientras que el 53,5% o 38 estudiantes respondieron hacerlo solo en ocasiones.

Por consiguiente, se observó que un gran porcentaje de estuantes practican esta técnica para verificar su comprensión lectora desarrollando un pensamiento crítico, pero no es muy utilizado como ejercicio de pos lectura

Pregunta N° 9 ¿Lee nuevamente un texto, párrafo, oración o frase cuando este este es confuso o no es claro?

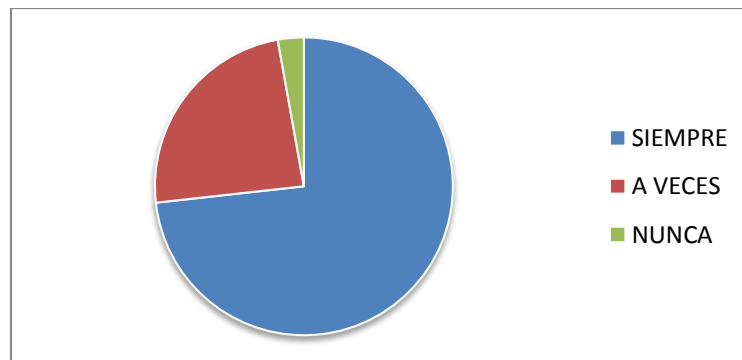
Tabla 10: Re-leer

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	52	73,2%
A VECES	17	23,9%
NUNCA	2	2,8%
TOTAL	71	100%

Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 20: Re-leer



Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

Esta pregunta tiene como resultados a 52 educandos correspondiente al 73,2% de la población quienes afirmaron que re-leen un texto cuando algo es confuso. Mientras que 17 estudiantes o el 23,9% declararon que la práctica de esta técnica es empleada con regularidad

En base al análisis se evidencia que la mayoría de estudiantes utilizan esta técnica de manera continua para las lecturas comprensivas.

Pregunta N° 10 ¿Resume textos, párrafos, oraciones o frases para obtener ideas principales?

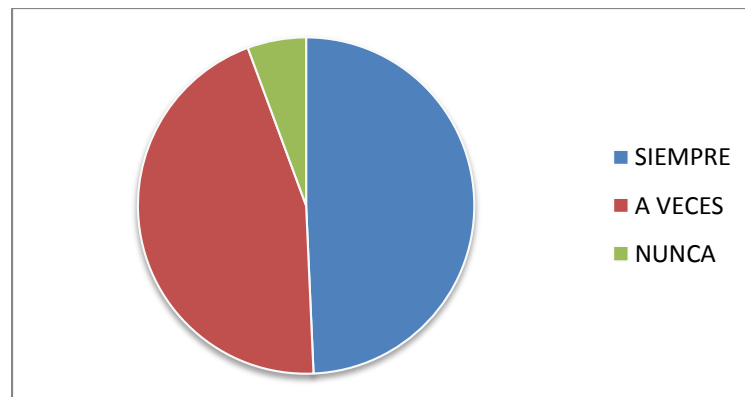
Tabla 11: Resumir

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	35	49,3%
A VECES	32	45,1%
NUNCA	4	5,6%
TOTAL	71	100%

Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 21: Resumir



Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

Los resultados obtenidos en esta pregunta señalan que casi la mitad de la población o 45 estudiantes con un equivalente del 49,3% afirmó resumir textos después de haber concluido la lectura. Sin embargo, un gran porcentaje correspondiente al 45,1% o 32 estudiantes declararon realizar esto con frecuencia. Con relación a estos datos se evidenció, que los estudiantes practican la técnica de resumir información con frecuencia.

Pregunta N° 11 ¿Escribe comentarios de lo leído para compartirlos con el docente o con sus compañeros de clase?

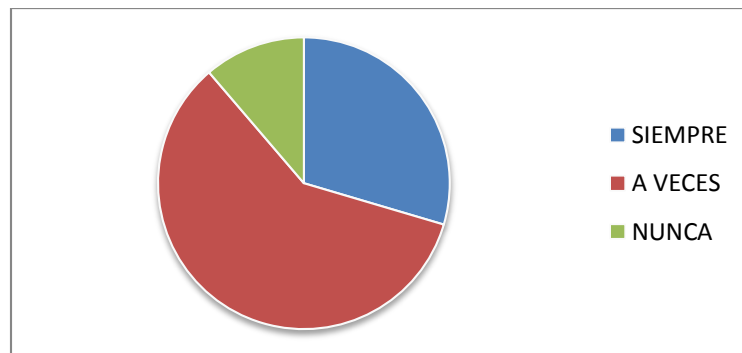
Tabla 12: Comentar

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	21	29,6%
A VECES	42	59,2%
NUNCA	8	11,3%
TOTAL	71	100%

Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 22: Comentar



Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

Una vez obtenido los resultados se comprobó que, 21 estudiantes con un equivalente del 29,6% de la población declararon escribir comentarios sobre información relevante del texto. En tanto 42 estudiantes o el 59,2% afirmaron practicar esta técnica frecuentemente.

Es evidente que la mayoría de encuestados tienen por hábito la aplicación de esta técnica. Sin embargo, esta no es utilizada muy frecuentemente como actividad lectora.

Pregunta N° 12 ¿Detiene su lectura para preguntar el significado de una palabra, frase, intensión?

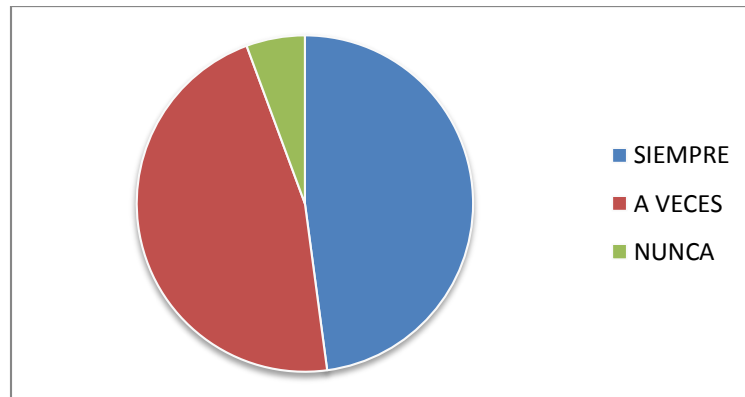
Tabla 13: Preguntar

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	34	47,9%
A VECES	33	46,5%
NUNCA	4	5,6%
TOTAL	71	100%

Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 23: Preguntar



Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

El 47,9% de la población encuestada o 34 estudiantes afirmaron que preguntar el significado de palabras, frases u otros es útil cuando estos son confusos. Mientras que 33 estudiantes con un equivalente del 46,5% declararon hacer esto, pero no con regularidad. En base al análisis se evidencia que la mayoría de estudiantes pregunta para clarificar ideas creando interacción entre los estudiantes.

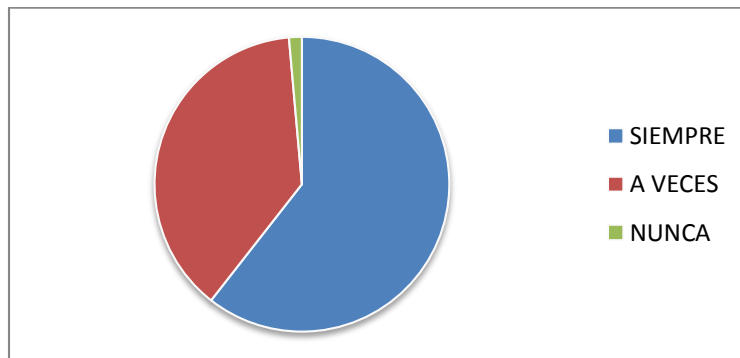
Pregunta N° 13 ¿Compara información confusa con el docente o con sus compañeros para despejar dudas?

Tabla 14: Clarificar

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	43	60,6%
A VECES	27	38%
NUNCA	1	1,4%
TOTAL	71	100%

Fuente: Centro de Idiomas
Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 24: Clarificar



Fuente: Centro de Idiomas
Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

En base a los datos obtenidos en la interrogante 13 se concluyó que, 43 estudiantes que equivalen a 60,6% de la población siempre chequean la información con el docente o con sus compañeros de clase para verificar sus ideas. En tanto que 27 estudiantes o el 38% aseguraron hacer esto solo a veces.

Este análisis determinó que la mayoría de los estudiantes necesitan confirmar sus ideas con otros individuos.

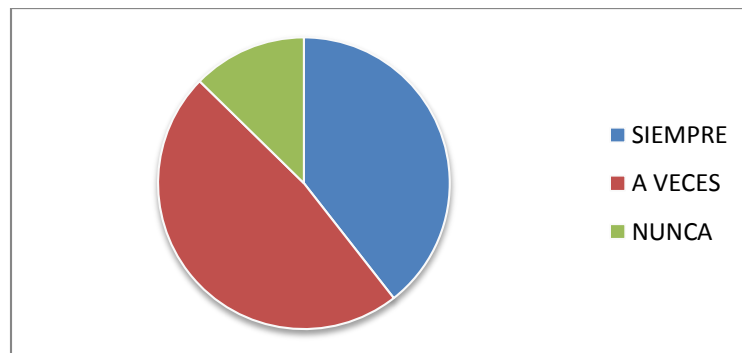
Pregunta N° 14 ¿Toma notas o realiza organizadores gráficos para ayudarse a recordar información en un texto?

Tabla 15: Visualizar

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	28	39,4%
A VECES	34	47,9%
NUNCA	9	12,7%
TOTAL	71	100%

Fuente: Centro de Idiomas
Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 25: Visualizar



Fuente: Centro de Idiomas
Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

Los resultados obtenidos en la interrogante 14 determinaron que 28 encuestados o el 39,4% de la población realizan organizadores gráficos en base a la lectura. Sin embargo, 34 estudiantes equivalentes al 47,9% declararon hacerlos, pero en ocasiones.

Con relación al análisis de datos, se determinó que el uso de organizadores gráficos para la visualización de la información en un texto es utilizado en su mayoría solo en ocasiones.

Pregunta N° 15 ¿Relaciona la información en el texto con sus propias experiencias o vivencias?

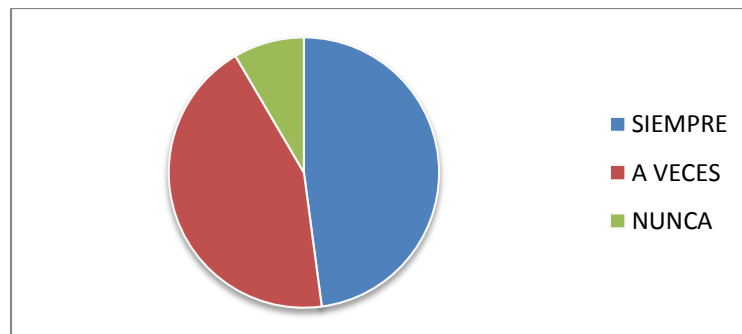
Tabla 16: Elaborar conexiones

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	34	47,9%
A VECES	31	43,7%
NUNCA	6	8,5%
TOTAL	71	100%

Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 26: Elaborar conexiones



Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

Con relación a los datos obtenidos en la última interrogante, 34 encuestados que equivale al 47,9% declararon que siempre relacionan la información de un texto con sus propias experiencias en tanto que el 43,7% de la población referente a 31 estudiantes afirmaron practicar este hábito solo en ocasiones.

En base al análisis se evidenció que esta técnica es aplicada en su mayoría por los estudiantes en el desarrollo de las lecturas.

4.1.2. Encuesta aplicada a los docentes

Pregunta N° 1 ¿Con qué frecuencia realiza ejercicios de lectura en inglés dentro del salón de clases?

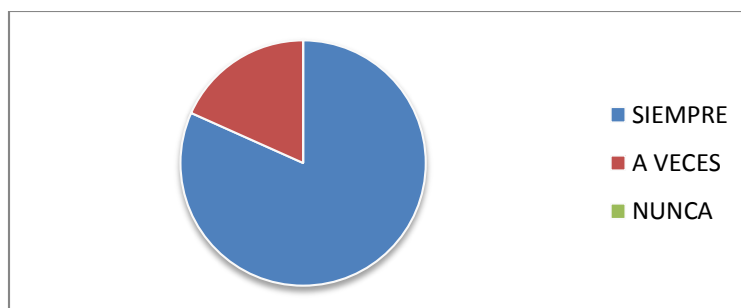
Tabla 17: Frecuencia de la aplicación de ejercicios de lectura

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	1	25%
A VECES	3	75%
NUNCA	0	0%
TOTAL	4	100%

Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 27: Frecuencia de la aplicación de ejercicios de lectura



Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

De los resultados obtenidos, se observó que 3 docentes que equivale al 75% de la población encuestada afirmaron realizar con frecuencia ejercicios de lectura dentro del salón de clases. Mientras que 1 docente o el 25% de la población declararon aplicar ejercicios de lectura eventualmente.

Con relación al análisis se observa que los docentes del Centro de Idiomas si incluyen ejercicios de lectura en sus clases para la práctica de esta de esta destreza.

Pregunta N° 2 ¿Tiene el apoyo de textos que no estén en el material para practicar la lectura?

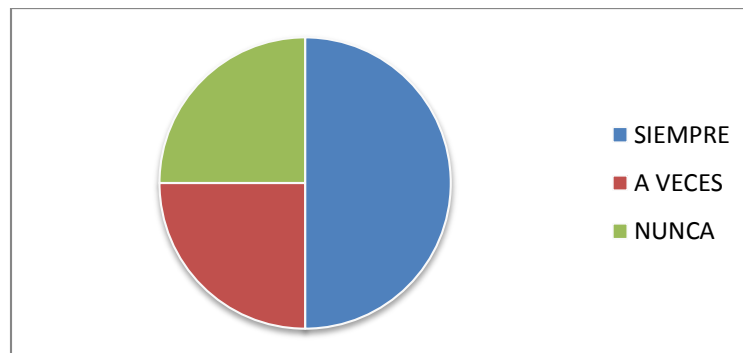
Tabla 18: Apoyo de material extra de lectura

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	2	50%
A VECES	1	25%
NUNCA	1	25%
TOTAL	4	100%

Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 28: Apoyo de material extra de lectura



Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

El 50% equivalente a 2 docentes encuestados manifestaron que cuentan con el apoyo de textos como material extra curricular para la práctica de la lectura. En tanto que 1 docente equivalente al 25% manifestó que solo en ocasiones tiene el apoyo de estos materiales dejando a 1 docente con el 25% quien declara no utilizar este tipo de ayuda. Con relación a la interpretación de resultados es evidente observar que, solo algunos docentes consideran importante el uso de material extra para la práctica de la lectura.

Pregunta N° 3 ¿Observa que los estudiantes reconocen con facilidad la mayoría de palabras empleadas en un texto?

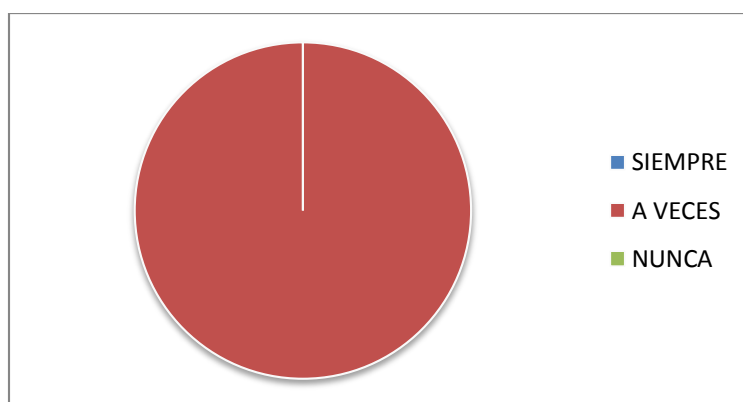
Tabla 19: Reconocimientos de signos gráficos

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	0	0%
A VECES	4	100%
NUNCA	0	0%
TOTAL	4	100%

Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 29: Reconocimientos de signos gráficos



Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

El análisis correspondiente a la interrogante 3 determina que el 100% de la población encuestada ha declarado que solo a veces han observado que los estudiantes reconocen con facilidad la mayor parte de palabras en un texto.

En base a estos resultados, se interpreta que de acuerdo al criterio de los docentes los educandos necesitan desarrollar la destreza de reconocimiento de palabras.

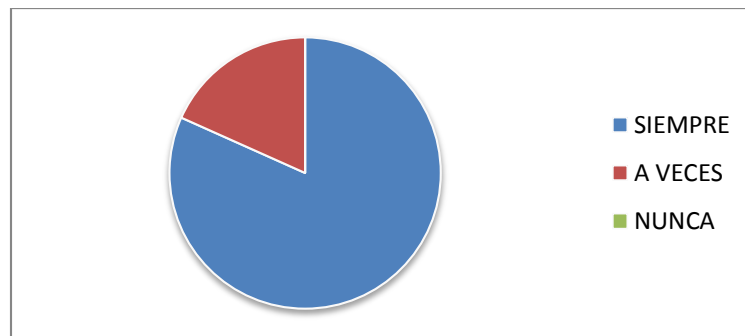
Pregunta N° 4: Ayuda a los estudiantes a utilizar las palabras de una lectura en una producción oral con facilidad

Tabla 20: Traducción de signos gráficos a lenguaje oral

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	2	50%
A VECES	2	50%
NUNCA	0	0%
TOTAL	4	100%

Fuente: Centro de Idiomas
Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 30: Traducción de signos gráficos a lenguaje oral



Fuente: Centro de Idiomas
Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

Con relación a la interrogante 4 la cual cuestiona a los docentes en la ayuda que proporcionan los estudiantes a la utilización de nuevas palabras de una lectura en la producción oral se encontró que 3 docentes q equivale al 75% afirman siempre ayudar a los educandos mientras que 1 docente o el 25% lo hace con frecuencia.

Por este motivo se concluye que los docentes prestan su ayuda para la adquisición de nuevo con en el vocabulario en su mayoría.

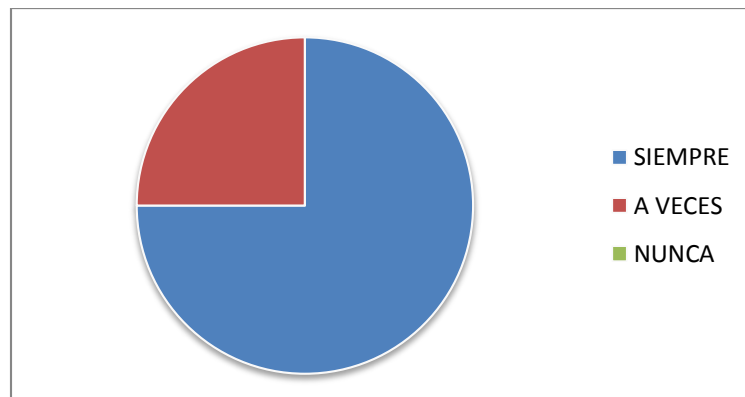
Pregunta N° 5 ¿Realiza un análisis de la lectura con los estudiantes mientras esta es desarrollada en las clases?

Tabla 21: Comprensión de la idea principal

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	3	75%
A VECES	1	25%
NUNCA	0	0%
TOTAL	4	100%

Fuente: Centro de Idiomas
Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 31: Comprensión de la idea principal



Fuente: Centro de Idiomas
Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

El 75% de la población o 3 profesores aseguran siempre realizar un análisis de las lecturas expuestas en clase. En tanto 1 profesor declaró hacerlo solo en ocasiones.

Con relación al análisis de resultados, se puede interpretar que los docentes en su mayoría realizan análisis crítico de las lecturas con los estudiantes para verifica un correcto entendimiento.

Pregunta N° 6 ¿Con que frecuencia utiliza imágenes o palabras claves en la lectura para predecir la información?

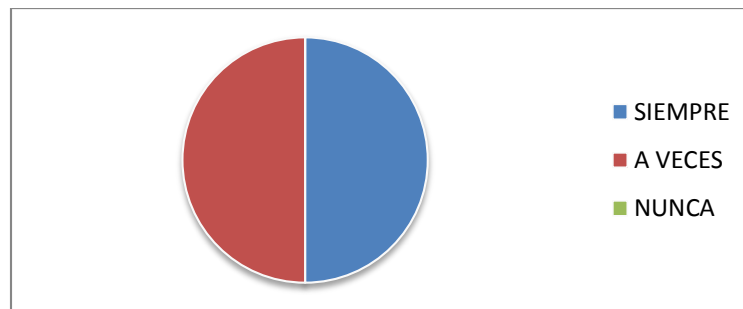
Tabla 22: Predecir

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	2	50%
A VECES	2	50%
NUNCA	0	0%
TOTAL	4	100%

Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 32: Predecir



Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

Según los resultados obtenidos 2 docentes que es el equivalente al 50% declararon siempre utilizar imágenes o palabras claves de la lectura para ayudar a los estudiantes a predecir la información que será procesada. Sin embargo 2 docentes que equivale a la otra mitad de la población afirmaron hacer esto frecuentemente. De acuerdo con el análisis de resultados se evidencia que la mitad de los docentes utilizan las imágenes y palabras claves para predecir el contenido de la lectura convirtiendo este en una forma más fácil y practica de ser procesada.

Pregunta N° 7 ¿Con qué frecuencia los estudiantes adquieren el significado de nuevas palabras, frases u opiniones mediante un análisis del contexto?

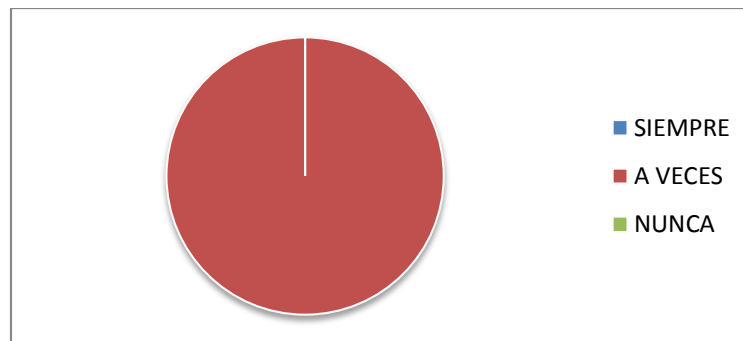
Tabla 23: Vocabulario e interpretación de ideas

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	0	0%
A VECES	4	100%
NUNCA	0	0%
TOTAL	4	100%

Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 33: Vocabulario e interpretación de ideas



Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

Con relación a los resultados obtenidos en la pregunta 7 se observa que 100% de la población de docentes encuestados afirmaron observar que los estudiantes obtenían con frecuencia el significado de nuevas palabras, frases u opiniones mediante un análisis del contexto.

Es por este motivo que se evidencia que los estudiantes necesitan refuerzo en la interpretación de ideas y vocabulario según el criterio de los docentes.

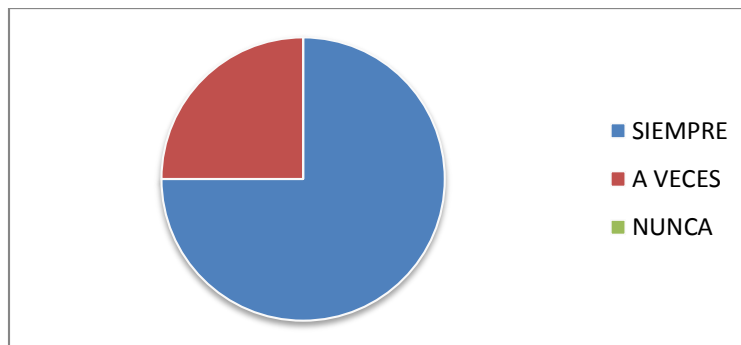
Pregunta N° 8 ¿Con qué frecuencia solicita a los estudiantes que den su opinión personal sobre la lectura una vez concluida?

Tabla 24: Pensamiento crítico

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	3	75%
A VECES	1	25%
NUNCA	0	0%
TOTAL	4	100%

Fuente: Centro de Idiomas
Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 34: Pensamiento crítico



Fuente: Centro de Idiomas
Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

De la población encuestada 3 docentes equivalente al 75% de la población declararon solicitar siempre la opinión personal de los estudiantes en tanto que el 25% o 1 docente afirmó que solicitaba esto a menudo.

Es por este motivo que se evidencia que el uso de actividades que activen el pensamiento crítico en los estudiantes se efectúa con regularidad, dando paso al desarrollo de esta.

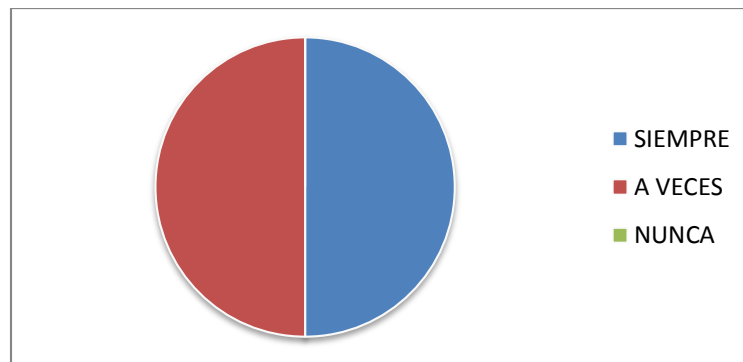
Pregunta N° 9 ¿Con qué frecuencia solicita a los estudiantes que vuelvan a leer un texto, párrafo, oración o frase cuando este este es confuso o no es claro?

Tabla 25: Re-leer

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	2	50%
A VECES	2	50%
NUNCA	0	0%
TOTAL	4	100%

Fuente: Centro de Idiomas
Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 35: Re-leer



Fuente: Centro de Idiomas
Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

En concordancia a los resultados obtenidos en la interrogante 9, la mitad de los encuestados (50%) afirmaron siempre la pedir a los estudiantes volver a leer un texto o un pasaje para verificar interpretación mientras que la otra mitad (50%) lo hace solo a menudo.

Por este motivo se interpreta que la técnica de releer no es muy aplicada en su totalidad para los ejercicios de razonamiento dentro del salón de clases.

Pregunta N° 10 ¿Con qué frecuencia observa que los estudiantes resumen textos, párrafos, oraciones o frases para obtener ideas principales?

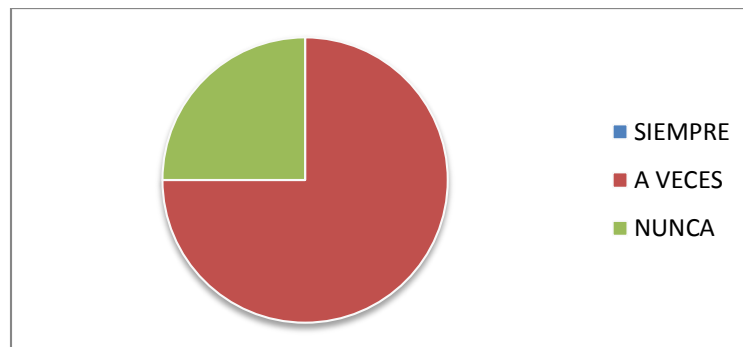
Tabla 26: Resumir

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	0	0%
A VECES	3	75%
NUNCA	1	25%
TOTAL	4	100%

Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 36: Resumir



Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

De acuerdo con los datos recolectados el 75% que equivale a 3 docentes declararon observar que los estudiantes a veces resumen textos o escritos para interpretar ideas principales mientras que un docente o el 25% de la población afirmaron que los estudiantes nunca practican este hábito.

Con relación al análisis de datos se evidencia que los estudiantes en su mayoría no están acostumbrados a resumir información una vez la lectura sea concluida.

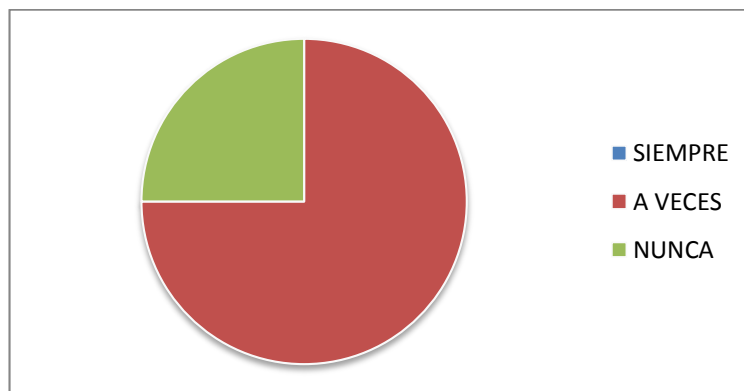
Pregunta N° 11: ¿Con qué frecuencia observa que los estudiantes escriben comentarios de lo leído para compartirlos con el docente o con sus compañeros de clase?

Tabla 27: Comentar

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	0	0%
A VECES	3	75%
NUNCA	1	25%
TOTAL	4	100%

Fuente: Centro de Idiomas
Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 37: Comentar



Fuente: Centro de Idiomas
Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

El 75% equivalente a 3 docentes encuestados afirmaron observar que los estudiantes escriben comentarios sobre la lectura a menudo en tanto el 25% sobrante o 1 docente declaró que los estudiantes nunca realizan este hábito. Una vez realizado el análisis se pudo interpretar que de acuerdo con el criterio de los docente los educandos no escriben comentarios de lo leído lo que conlleva a mejorar la práctica de esta.

Pregunta N° 12 ¿Con qué frecuencia observa que los estudiantes detienen su lectura para preguntar el significado de una palabra, frase, intensión?

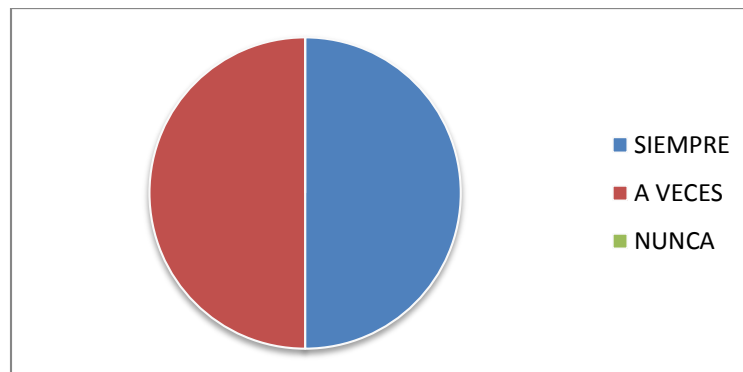
Tabla 28: Preguntar

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	2	50%
A VECES	2	50%
NUNCA	0	0%
TOTAL	4	100%

Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 38: Preguntar



Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

La resultante de la incógnita 12 mostró que 2 docentes que equivale al 50% o la mitad de los docentes encuestados afirmaron observar que los estudiantes detienen su lectura para preguntar por el significado de palabras. Mientras tanto, la otra mitad de la población respondió que a menudo los estudiantes hacen esto. De acuerdo con el análisis es claro ver que el hábito de pausar la lectura para preguntar por significados es recurrente en los estudiantes creando estudiantes dependientes del docente.

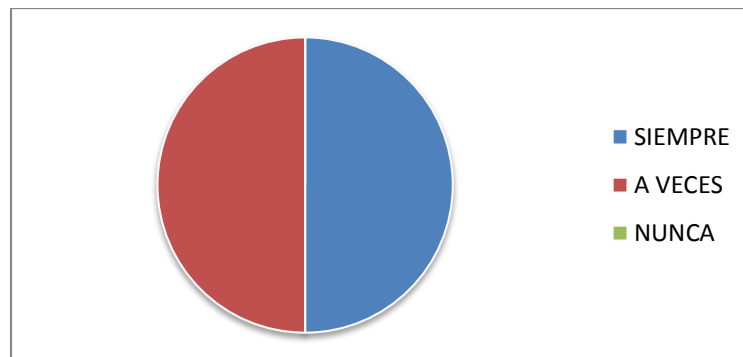
Pregunta N° 13 ¿Con qué frecuencia observa que los estudiantes comparan información confusa con el docente o con sus compañeros para despejar dudas?

Tabla 29: Clarificar

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	2	50%
A VECES	2	50%
NUNCA	0	0%
TOTAL	4	100%

Fuente: Centro de Idiomas
Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 39: Clarificar



Fuente: Centro de Idiomas
Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

2 docentes o la mitad de la población encuestada con un equivalente del 50% afirmaron haber observado que los estudiantes siempre comparan la información confusa con el resto de la clase para clarificar ideas. Por otro lado, los otros 2 docentes o la otra mitad declararon que en sus observaciones solo han notado este hábito en los estudiantes en ocasiones. Interpretando estos resultados se puede llegar a la conclusión que los estudiantes tienden a trabajar en equipo cuando encuentran dificultades en la lectura.

Pregunta N° 14 ¿Con qué frecuencia solicita a los estudiantes tomar notas o realiza organizadores gráficos para ayudarse a recordar información en un texto?

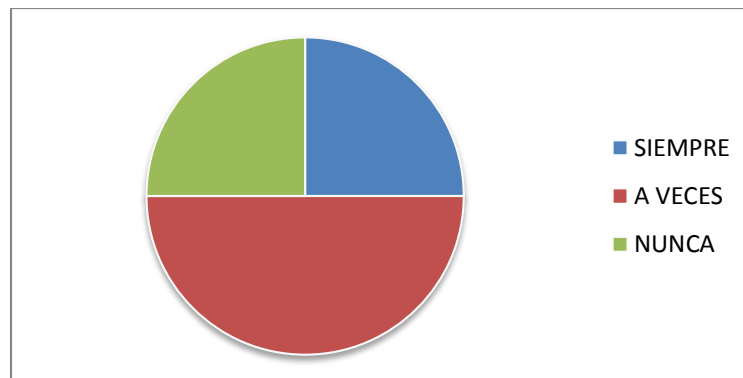
Tabla 30: Visualizar

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	1	25%
A VECES	2	50%
NUNCA	1	25%
TOTAL	4	100%

Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 40: Visualizar



Fuente: Centro de Idiomas

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

El análisis realizado a la interrogante 14 demostró que el 25% de los encuestados o 1 docente declaró solicitar siempre a los estudiantes tomar notas sobre la lectura. En tanto la mayoría abarcada por el 50% o dos profesores afirmaron realizar esta actividad con frecuencia en tanto el docente restante o el 25% sobrante respondió no practicar esta actividad dentro del salón de clases. Por este motivo, se evidenció que la práctica de esta actividad debe ser realizada con más frecuencia.

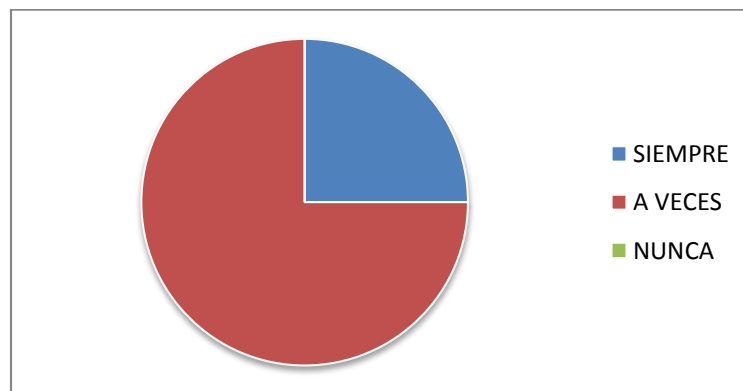
Pregunta N° 15 ¿Con qué frecuencia observa que los estudiantes relacionan la información en el texto con sus propias experiencias o vivencias?

Tabla 31: Elaborar conexiones

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	1	25%
A VECES	3	75%
NUNCA	0	0%
TOTAL	4	100%

Fuente: Centro de Idiomas
Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 41: Elaborar conexiones



Fuente: Centro de Idiomas
Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Análisis e Interpretación

En relación a los datos obtenidos en la pregunta 15 se evidenció que 1 docente quien corresponde al 25% declaró observar que los estudiantes siempre relacionan la información de la lectura con sus propias experiencias. En tanto que 3 educadores correspondiente al 75% declaró que los educandos no relacionan esta información. Por este motivo se concluyó que la elaboración de conexiones es una técnica utilizada en la mayor parte de casos.

4.1.3. Resultados de las pruebas piloto

A continuación se presentan los resultados obtenidos en base a las pruebas pilotos (LLC, 2012) realizadas a los estudiantes del Centro de Idiomas nivel B1 con su respectiva valorización en base a lo establecido en el Art. 194, del Reglamento de la LOEI. En relación a lo estipulado por Ei Instructivo del Proceso de Evaluación de los Aprendices (2014) el cual indica la siguiente nomenclatura debe ser utilizada para la valoración de evaluaciones (Verdezoto, 2014):

- **SAR:** Supera los Aprendizajes Requeridos.
- **DAR:** Domina los aprendizajes Requeridos.
- **AAR:** Alcanza los Aprendizajes Requeridos.
- **PAAR:** Está próximo a Alcanzar los Aprendizajes Requeridos.
- **NAAR:** No Alcanza los Aprendizajes Requeridos.

Consecuentemente, los resultados obtenidos en los cuatros evaluaciones realizadas a los estudiantes de nivel B1 regular del Centro de idiomas de la Universidad Técnica de Ambato expuso el promedio de 1,73/10 con una equivalente de “NAAP” en la primera evaluación llamada “Reality Television”. Fue evidente observar que era necesaria una mejora en el desarrollo de esta destreza lingüística. Al mismo tiempo, la siguiente evaluación “Summer Rain” fue aplicada con la variación que esta vez se utilizó las estrategias pertenecientes al protocolo Think-aloud. Esta variación denotó un claro progreso en el desarrollo de esta destreza, debido a que, la resultante fue de 6,73/10 con su respectiva equivalente “PAAR”. En la tercera evaluación “Robots”, el resultado obtenido fue de 7,60 o AAR, cabe resaltar que para el desarrollo de esta evaluación, las estrategias redactadas desempeñaron un importante papel al estimular positivamente a los lectores. Sin embargo, el resultado de la última prueba piloto “Materials” fue de 5,12 o PAAR debido a que los estudiantes tuvieron que utilizar las estrategias aprendidas sin la ayuda del docente. Por esta razón, es evidente observar los resultados positivos de las estrategias cognitivas de aprendizaje directa (Think-aloud) en la destreza lectora.

4.2. Verificación de hipótesis

Para el presente proyecto de investigación, el cual lleva por tema: “El uso de las Estrategias Cognitivas Directas de Aprendizaje (Think-aloud) para la comprensión lectora en los estudiantes de nivel B1 en el Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato.” Se procede a verificar la hipótesis con la aplicación del método estadístico del CHI^2 , de donde se concluye:

- **Pregunta 1:** ¿Con qué frecuencia el docente realiza ejercicios de lectura en inglés dentro del salón de clases?
- **Pregunta 4:** ¿Puede utilizar nuevas palabras de una lectura en una producción oral con facilidad?
- **Pregunta 7:** ¿Es fácil identificar el significado de nuevas palabras, frases u opiniones mediante un análisis del contexto?
- **Pregunta 15:** ¿Relaciona la información en el texto con sus propias experiencias o vivencias?

El proceso de verificación de hipótesis a aplicarse es el siguiente:

- Matriz de Frecuencias Observación.
- Matriz de Frecuencia Esperada.
- Planteamiento de la Hipótesis.
- Regla de Decisión.
- Cálculo de CHI^2 .
- Determinación del CHI^2 crítico.
- Conclusión.

4.2.1. Matriz de frecuencias observadas

Tabla 32: Frecuencia observada

Categorías				
Alternativas	Siempre	A veces	Nunca	Subtotal
Pregunta 1: ¿Con qué frecuencia el docente realiza ejercicios de lectura en inglés dentro del salón de clases?	58	13	0	71
Pregunta 4: ¿Puede utilizar nuevas palabras de una lectura en una producción oral con facilidad?	23	47	1	71
Pregunta 7: ¿Es fácil identificar el significado de nuevas palabras, frases u opiniones mediante un análisis del contexto?	31	40	0	71
Pregunta 15: ¿Relaciona la información en el texto con sus propias experiencias o vivencias?	34	31	6	71
SUBTOTALES	146	131	7	284

Fuente: Investigación directa

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

4.2.2. Matriz de frecuencias esperadas

Tabla 33: Frecuencia esperada

Categorías				
Alternativas	Siempre	A veces	Nunca	Subtotal
Pregunta 1: ¿Con qué frecuencia el docente realiza ejercicios de lectura en inglés dentro del salón de clases?	36,5	32,75	1,75	71
Pregunta 4: ¿Puede utilizar nuevas palabras de una lectura en una producción oral con facilidad?	36,5	32,75	1,75	71
Pregunta 7: ¿Es fácil identificar el significado de nuevas palabras, frases u opiniones mediante un análisis del contexto?	36,5	32,75	1,75	71
Pregunta 15: ¿Relaciona la información en el texto con sus propias experiencias o vivencias?	36,5	32,75	1,75	71
SUBTOTALES	146	131	7	284

Fuente: Investigación directa

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

4.2.3. Planteamiento de la hipótesis

4.2.3.1. Modelo Lógico

Hipótesis Nula

H0: El uso de la Estrategia de Aprendizaje Cognitiva Think-aloud no incide en la Destreza de Comprensión Lectora en los estudiantes del nivel B1 del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato.

Hipótesis Alternativa

H1: El uso de la Estrategia de Aprendizaje Cognitiva Think-aloud si incide en la Destreza de Comprensión Lectora en los estudiantes del nivel B1 del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato.

4.2.3.2. Modelo matemático

H0: $O = E$

H1: $O \neq E$

4.2.3.3. Modelo Estadístico

$$X^2 = \frac{\sum(O - E)^2}{E}$$

Regla de decisión

$1 - 0.95 = 0.05$; α 0.05

$$gl = (c - 1)(f - 1)$$

$$gl = (3 - 1)(4 - 1)$$

$$gl = (2)(3)$$

$$gl = 6$$

Dónde:

gl = Grados de libertad

f = filas de la tabla

c = columnas de la tabla

Se admite la Hipótesis Nula si el valor de X calculado da como resultante un número menor que X tabulado, con un nivel de significancia de 0,05 y 6 grados de libertad. Dado que X^2_t (x tabulado) 12,5916

4.3.Calculo de X^2_c

Tabla 34: Cálculo de X^2_c

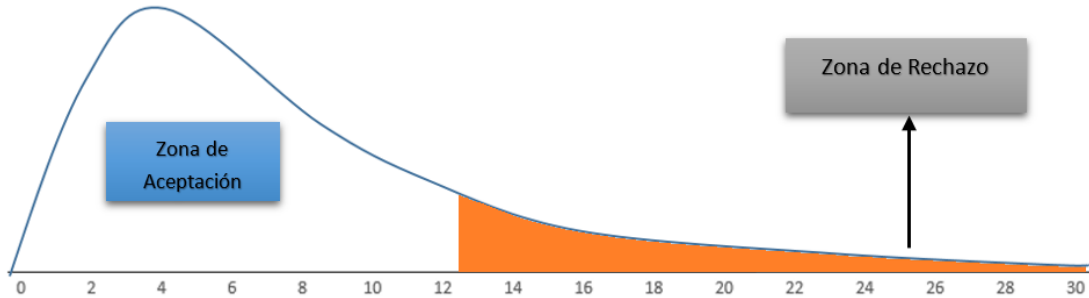
FO	FE	(O-E)²/E
58	36,5	12,66438
23	36,5	4,99315
31	36,5	0,82877
34	36,5	0,17123
13	32,77	11,92716
47	32,77	6,17922
40	32,77	1,59514
31	32,77	0,09560
0	1,75	1,75000
1	1,75	0,32143
0	1,75	1,75000
6	1,75	10,32143
284	284,08	52,59751

Fuente: Investigación directa

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

4.3.1. Determinación de CHI cuadrado

Gráfico 42: Determinación de CHI²



Fuente: Investigación directa

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

4.3.2. Conclusión

La resultante del CHI² calculado (52,59751) es mayor que la resultante del CHI² tabulado, (12,5916) por consiguiente, se descarta la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa que declara: El uso de la Estrategia de Aprendizaje Cognitiva Think-aloud si incide en la Destreza de Comprensión Lectora en los estudiantes del nivel B1 del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato.

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Una vez culminado todo el proceso investigativo y la recolección de resultados cuantitativos de las variables, la presente concluye que:

- La aplicación correcta de destrezas cognitivas directas de aprendizaje (Think-aloud) influyen directamente en el desarrollo del pensamiento crítico en ejercicios de lectura comprensiva con resultados positivos e inmediatos en relación a los estándares establecidos por el Common European Framework en los estudiantes del centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato.
- Los docentes encargados del aprendizaje y adquisición del idioma inglés como segunda lengua del nivel B1 del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato, utilizan un limitado número de estrategias de lectura convirtiendo esta actividad en proceso mecánico. Por tal razón, la lectura es vista como una acción sin importancia por los estudiantes y docentes generando a su vez una problemática en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.
- Los estudiantes si cuentan con material extra de lectura proporcionado por los docentes. Sin embargo, estos son desarrollados siguiendo los mismos procesos y actividades a nivel literal, lo que resulta en una práctica repetitiva dado que los estudiantes de dicha institución no cuentan con un hábito de lectura analítica interactiva como guía en el desarrollo de estas actividades.

- Los procesos de interpretación y decodificación en textos de ESL juegan un rol indispensable en la elaboración de significados y creación de imágenes abstractas de la realidad que estas a su vez contribuyen positivamente al dominio del idioma. Desafortunadamente, las actividades de lectura empleadas en el salón de clase no están direccionadas al desarrollo del nivel interpretativo de lectura en los estudiantes.

5.2.Recomendaciones

- Concientizar en los docentes la importancia de la práctica constante de ejercicios de lectura utilizando las estrategias cognitivas directas de aprendizaje (Think-aloud) en una forma activa dentro de la planificación de actividades para el dominio del idioma inglés como L2 para atraer la atención de los lectores obtenido mejores resultados en esta destreza lingüística.
- Utilizar las estrategias cognitivas directas de aprendizaje del protocolo “Think-aloud” para ampliar el número de estrategias utilizadas en el salón de clase en la resolución de ejercicios de lectura comprensiva en niveles elementales o básicos según los estándares del CEF. De esta forma los ELLs estarán expuestos a diferentes actividades en las que la atención se centra en la interpretación de ideas.
- Fomentar la correcta práctica de las estrategias cognitivas directas de aprendizaje (Think-aloud) dentro del salón de clase modelando la correcta forma de aplicación de estas actividades para que de esta manera los estudiantes cuenten con una guía de desarrollo del material extra de lectura. De esta forma se fomentara el hábito de lectura comprensiva desarrollando a su vez un pensamiento crítico analítico en los lectores.

- Concientizar tanto a los docentes como a los estudiantes la importancia de un correcto proceso de interpretación de información en un escrito para alcanzar un nivel de dominio del idioma inglés. Resultando en la implementación de nuevas estrategias y actividades en las lecturas dentro del salón de clases evitando de esta forma, el uso de estrategias empíricas y repetitivas en el aprendizaje del inglés.

Materiales de Referencia

Bibliografía

- Aguaguña, L. (2015). Las Estrategias Cognitivas y el Desarrollo de la Lectura Comprensiva en el Idioma Inglés. *Trabajo previo a la obtencion de la Licenciatura*. Ambato, Tungurahua, Ecuador: Universidad Técnica de Ambato.
- Aldaz, Y. (1998). Lenguaje y Comunicación I (Primera edición ed, Vol. I). Quito: Imprenta Mariscal.
- Andalucía, J. d. (2010). *Cuentos, fabulas, leyendas y refranes*. Obtenido de www.juntadeandalucia.es/averroes/ceasalar/cbl5.pdf
- Anderson, N. J. (2003). Scrolling, Clicking, and Reading English: Online Reading Strategies in a Second/Foreign Language. *The Reading Matrix*.
- Angelica. (Octubre de 2006). *www.usingenglish.com*. Obtenido de www.usingenglish.com: <https://www.usingenglish.com/forum/threads/67631-what-is-the-difference-between-intensive-and-extensive-reading>
- Antich de León, R. (1987). *La enseñanza del inglés en los niveles elementales e intermedio*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 460p.
- Armas, G. (2012). *Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Recuperado el 27 de Febrero de 2017, de [Educaciondecalidad.ec](http://educaciondecalidad.ec): <http://educaciondecalidad.ec/ley-educacion-intercultural-menu/reglamento-loei-texto.html>
- Baray, H. L. (2006). Introducción a la metodología de la investigación. En Á. B. Luis, *Introducción a la metodología de la investigación* (pág. 45). España: eumed.net.
- Booth Olson, C. (2007). A Cognitive Strategies Approach to Reading and Writing Instruction for English Language Learners in Secondary School. *Research in the Teaching of English*, 269-303.
- Bowles, M. (2010). *The Think-Aloud Controversy in Second Language Research*. New York: Taylor and Francis e-Library.
- Burin, D. (2014). RELACIONES ENTRE DECODIFICACIÓN, CONOCIMIENTO LÉXICO-SEMÁNTICO E INFERENCIAS. *Interdisciplinaria vol.31 no.2*.

- Camp, B., Blom, G., Hebert, F., & Doorninck, W. V. (1976). "Think Aloud": A program for developing self-control in young aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 157.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2000). *Enseñar Lengua*.
- Castillo, J. (2012). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Recuperado el 28 de Febrero de 2017, de gerza.com: http://www.gerza.com/articulos/aprendizaje/todos_articulos/estrategias_docent_apren.html
- Center for Open Educational Resources & Language Learning, T. (27 de Septiembre de 2016). *coerll.utexas.edu*. Obtenido de *coerll.utexas.edu*: <https://coerll.utexas.edu/methods/modules/reading/03/>
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B., & Robbins, J. (1999). *The Learning Strategies Handbook*. New York: Person Education, 10 Bank Street, White Plains.
- Chamot, J. M., & Uhl, A. (1995). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. USA: Press Syndicate of University of Cambridge
- Cohen, A. D. (2011). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Routledge.
- Comprehension, S. S. (29 de Septiembre de 2016). *readingrockets.org*. Obtenido de *readingrockets.org*: <http://www.readingrockets.org/article/seven-strategies-teach-students-text-comprehension>
- Davey, B. (1983). Think aloud-Modeling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*, 44.
- DESIGN, E. B. (27 de Septiembre de 2016). *literacywork.com*. Obtenido de *literacywork.com*: <http://literacywork.com/Literacywork.com/Clarifying.html>
- EPI, E. P. (18 de Noviembre de 2015). *ef.com.ec*. Obtenido de *ef.com.ec*: <http://www.ef.com.ec/epi/>
- Figueredo, S., & Herrera, J. (2015). Leer bien para argumentar. Pedagogía para las competencias comunicativas escritas: lectura, escritura y argumentación. *Revista Quaestiones Disputatae-Temas en Debate (quaest.disput.)*, , 13.

- (2008). Destrezas Receptivas. En P. D. Gonzales, *Destrezas Receptivas y Destrezas Productivas en la enseñanza del Español como lengua Extranjera* (pág. 113).
- Grabe, W. (2007). *Reading in a Second Language*. New York : Cambridge University Press.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2000). *Strategies that Work*. Stenhouse Publishers.
- Huerta, S. (28 de Octubre de 2016). *Coherencia y Cohesion*. Obtenido de Herencia: <file:///C:/Users/Carlos/Downloads/Dialnet-CoherenciaYCohecion-3401183.pdf>
- Huxley, A. (s.f.). *ofrases.com*. Obtenido de ofrases.com: <http://www.ofrases.com/frase/8591>
- INEC. (Octubre de 2012). *inec.gob.ec*. Obtenido de Habitots de lectura en Ecuador: http://www.inec.gob.ec/documentos_varios/presentacion_habitos.pdf
- Jaaskelaine, R. (2010). Think-aloud protocol. En Y. Gambier, *Handbook of Translation Studies* (pág. 370). Finland: University of Eastern Finland.
- Jaaskelainen, R. (2010). Think-aloud protocol. En Y. Gambier, & L. V. Doorslaer, *Handbook of Translation Studies* (pág. 371). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Jiménez Bonilla, S. (2014). Building up Autonomy Through Reading Strategies. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 67-85.
- Larrosa, J. (2011). *La experiencia de la lectura - Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Fondodeculturaeconomica.
- LLC, R. (2012). *READ THEORY LLC*. Obtenido de English for everyone: <http://englishforeveryone.org/Topics/Reading-Comprehension.htm>
- Maqueo. (2005). *Lengua, Aprendizaje y Enseñanza (Primer edición., ed. 1)*. Mexico: LIMUSA S.A.
- Márquez, A. M. (01 de Septiembre de 2012). *www.filosofia.mx*. Obtenido de www.filosofia.mx: http://www.filosofia.mx/index.php/perse/archivos/sobre_la_ontologia
- McNamara. (2012). *Reading Comprehension Strategies: Theories, interventions, and technologies*. New York: Psychology Press. Obtenido de Reading Comprehension Strategies:

<https://books.google.com.ec/books?id=fM15AgAAQBAJ&pg=PR11&dq=reading+comprehension&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwishafsn6rJAhVVG90>

- Michael, O., & Chamot, A. U. (2002). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Morín, E. (11 de Octubre de 2013). *realidadescomplejas.blogspot.com*. Obtenido de realidadescomplejas.blogspot.com: <http://realidadescomplejas.blogspot.com/2013/10/analisis-de-la-lectura-la-epistemologia.html>
- Muñoz, D. (20 de Julio de 2010). <http://profdayra-munoz.blogspot.com/>. Obtenido de <http://profdayra-munoz.blogspot.com/>: <http://profdayra-munoz.blogspot.com/2010/07/unidad-3-la-lectura-comprensiva-como.html>
- O'Malley, J. M. (2010). The cognitive academic language learning approach. En J. M. O'Malley, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* (págs. 43-60). Social Sciences ed.
- Organizers, R. G. (02 de Octubre de 2016). *Readinga-z.com*. Obtenido de [Readinga-z.com](https://www.readinga-z.com/comprehension/reading-graphic-organizers/): <https://www.readinga-z.com/comprehension/reading-graphic-organizers/>
- Oster, L. (2001). Using the think-aloud for reading instruction. *The Reading Teacher*, 64-69.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*. Heinle ELT.
- Padilla, D., Martínez, C., Pérez, T., Rodríguez, C. R., & Miras, F. (2008). La Competencia Lingüística como Base del Aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*.
- Pearson. (2010). Longman Active Study Dictionary 5th Edition. En Pearson, *Longman Active Study Dictionary 5th Edition* (pág. 736). England: Pearson Education Limited.
- Peréz, E. (18 de Febrero de 2013). *juntadandalucia.es*. Obtenido de [juntadandalucia.es](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-libro-abierto/analisis-en-profundidad/-/noticia/detalle/la-competencia-lectora-2): <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-libro-abierto/analisis-en-profundidad/-/noticia/detalle/la-competencia-lectora-2>
- Pineda, I., & Lemus, J. (2002). *Lectura y Redacción con Análisis Literario*.

- PISA. (02 de Diciembre de 2013). *www..infobae.com*. Obtenido de [www..infobae.com](http://www.infobae.com): <http://www.infobae.com/2013/12/02/1527987-informe-pisa-america-latina-retrocede-compresion-lectura-matematica-y-ciencias>
- Portero, A. B. (2015). *La compresion lectora y la expresi3n oral en los ni1os*. Ambato, Tungurahua, Ecuador.
- Questions Before, D. a. (27 de Septiembre de 2016). *TeacherVision.com*. Obtenido de [TeacherVision.com](https://www.teachervision.com/skill-builder/reading-comprehension/48617.html): <https://www.teachervision.com/skill-builder/reading-comprehension/48617.html>
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Neww York: Cambridge University Press.
- Roberto, H. S. (2004). *Metodolog3a de la Investigaci3n*. La Habana: Felix Varela.
- Salvador. (2005). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Obtenido de [investigacionpsicopedagogica.com](http://www.investigacionpsicopedagogica.com): http://www.investigacionpsicopedagogica.com/revista/articulos/5/espannol/Art_5_60.pdf
- Singhal, A. (2014). *Entertainment-Education and Social Change* . London: Lawrence Erlbaum.
- Spratt, M., Pulverness, A., & Williams, M. (2012). Reading Skill. En M. Spratt, A. Pulverness, & M. Williams, *The Teaching Knowledge Test Course* (p3gs. 31-33). United Kingdom: Cambridge University Press and Polestar Wheatons Ltd.
- Spratt, M., Pulverness, A., & Williams, M. (2012). *The TKT Course Modules 1, 2 and 3*. United Kingdom: Polestar Wheatons Ltd, Exeter.
- TeacherVision. (27 de Septiembre de 2016). *teachervision.com*. Obtenido de [teachervision.com](https://www.teachervision.com/skill-builder/reading/48711.html): <https://www.teachervision.com/skill-builder/reading/48711.html>
- Vera, R. (2007). *Habilidades Linguisticas* . Obtenido de *Habilidades Linguisticas* : <http://ruthvera.blogia.com/2007/072201-habilidades-linguisticas.php>
- Verdezoto, N. (2014). *Ecomundo.com*. Recuperado el 15 de Enero de 2017, de [Ecomundo.com](http://www.ecomundo.edu.ec/files/4413/6882/6833/INSTRUCTIVO_DEL_PROCESO_DE_EVALUACION_DE_LOS_APRENDIZAJES.pdf): http://www.ecomundo.edu.ec/files/4413/6882/6833/INSTRUCTIVO_DEL_PROCESO_DE_EVALUACION_DE_LOS_APRENDIZAJES.pdf

- Visualizing. (27 de Septiembre de 2016). *TeacherVision.com*. Obtenido de TeacherVision.com: <https://www.teachervision.com/reading-comprehension/skill-builder/48791.html>
- Vivas Lopez, N. A. (2010). Estrategias de Aprendizaje. *GONDOLA : Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias*, 27-37.
- Whyte, S. (26 de 02 de 2017). *Unt.unicr.fr*. Obtenido de Learning & Teaching Foreign Languages:
http://unt.unice.fr/uoh/learn_teach_FL/affiche_theorie.php?id_concept=90&lang=eng&id_theorie=1&id_categorie=3
- Wright, A. (1981). Visual Materials for the Language Teacher. En A. Wright. Hong Kong: Wilture Enterprises (International) Ltd.
- Yoshida, M. (2008). Think-Aloud Protocols and Types of Reading Task: The Issue of Reactivity in L2 Reading Research. *Cascadilla Proceedings Project*.

Anexos

Anexo 1: Artículo Académico (Paper)

Anexos

Anexo 1: Artículo Académico (Paper)

EL USO DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS DIRECTAS DE APRENDIZAJE (THINK-ALOUD) PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

Carlos Raúl Canchignia Bonifaz

Universidad Técnica de Ambato, Ecuador
Av. Los Chasquis, campus Huachi, Ecuador
ccanchignia5055@uta.edu.ec

Resumen

La presente tiene por finalidad documentar el estudio realizado en base al uso de las estrategias cognitivas directas del protocolo Think-aloud y su incidencia en el desarrollo de la lectura comprensiva en el idioma inglés como segunda lengua (L2). Se investigó las distintas estrategias empleadas por los docentes dentro del salón de clases así como el nivel de comprensión lectora que los educandos poseen. Para la realización de la investigación se utilizó a 4 docentes y 71 estudiantes pertenecientes al nivel B1 del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato como población, quienes aportaron a la recolección de información mediante la aplicación de encuestas y 4 pruebas piloto. La información obtenida fue analizada e interpretada, la cual concluyó que las estrategias estudiadas si influyen en el desarrollo de un pensamiento crítico. Por este motivo, se ha detallado las ventajas de la correcta aplicación con su respetivo soporte académico.

Palabras Clave: estrategias, pensamiento crítico, codificación, procesar.

Abstract

The current research aims to document the study of the use of direct cognitive strategies which belong to the Think-aloud protocol and its impact on the reading comprehension development in ESL texts as a second language (L2). A diverse number of strategies and techniques employed by teachers in the classroom as well as the reading comprehension level which learners have, were explored in order to get a more accurate vision of reality. To do this research, a survey was taken by 4 teachers and 71 students from the B1 level of the “Centro de Idiomas of the Universidad Técnica de Ambato”. Students and teachers from this institution helped to collect data by taking surveys and doing reading exercises in pilot tests. Once the obtained information was analyzed and interpreted, it is concluded that the studied strategies have a positive impact on the critical thinking development. For this reason, it has been detailed the advantages of a proper implementation of such strategies.

Keywords: ESL, strategies, critical thinking, codification, process.

Introducción

La importancia del aprendizaje académico del idioma inglés es evidente en nuestra sociedad ya que es indiscutible que la globalización y el uso de la tecnología han permitido el acercamiento y vinculación entre diversos países en todo el mundo, en los cuales se ha determinado este idioma como un código universal comunicativo. Un gran número de estudios previos tales como (Spratt, Pulverness, & Williams, Reading Skill, 2012) han demostrado que la lectura comprensiva es la base para la adquisición y dominio de un idioma extranjero dado a que este abarca la interpretación de un código sin importar el nivel que un aprendiz tenga.

Desafortunadamente, muchos países a nivel latinoamericano han demostrado un retroceso en la educación según (PISA, 2013) siendo la lectura uno de los hábitos menos practicados en el Ecuador, así lo confirmó el (INEC, 2012) señalando que 26,5% de los ecuatorianos inciden en esta problemática de los cuales un 56,8% argumentaron que esto se debe a una

falta de interés, predominando la lectura por placer a la académica. En esta medida, los resultados expusieron que el 50,3% de la población emplea tan solo de 1 a 2 horas semanales en la práctica de la lectura.

Esto influye en gran manera al desempeño académico de los aprendices de un idioma extranjero así lo demostró la publicación realizada por el *English Proficiency Index* (EPI, 2015), el cual posicionó al Ecuador en el puesto número 38 en la categoría de Bajo Nivel de Inglés

Por tal motivo y en concordancia a lo declarado por Anderson (2003) quien enfatiza que la destreza de lectura comprensiva juega un papel esencial en el aprendizaje del idioma inglés como L2 dado que esta es la única forma en la que un aprendiz este expuesto a este idioma en un medio lingüístico diferente, la necesidad de una mejora de esta destreza en el aprendizaje del inglés como L2 generó el problema que fue utilizado como temática de investigación en el presente artículo que tiene por objetivos principales documentar la incidencia de las

estrategias cognitivas directas (Think-aloud) en los ejercicios de lectura comprensiva en el idioma inglés y a su vez, evaluar el desarrollo de esta destreza mediante la aplicación de estas estrategias en los estudiantes.

Competencia Lingüística

Dada la constante variante educativa, el proceso de aprendizaje de ESL empodera el uso y aplicación de las destrezas comunicativas para llegar a un dominio lingüístico mediante un proceso de adquisición en forma activa y participativa. En consecuencia, los aprendices deben desarrollar su competencias comunicativas descritas como reglas interiorizadas por los hablantes, utilizadas en un contexto actual independientemente del lugar o interlocutor (Cassany, Luna, & Sanz, 2000). Para alcanzar este nivel pragmático según Dell Hymes, es necesario un conocimiento en diferentes ámbitos y situaciones que a su vez resultaran en una Competencia Lingüística la cual describe el lenguaje como un instrumento de comunicación, interpretación y comprensión. Todos estos empleados en la construcción del

conocimiento como instrumento de organización y autocorrección del pensamiento crítico (Padilla, Martínez, Pérez, Rodríguez, & Miras, 2008).

Lectura Comprensiva

El dominio competente de un idioma extranjero requiere que la recolección de información o input sea mediante una interpretación analítica (Aguaguña, 2015) edificando significados en figuras abstractas (Peréz, 2013). Es evidente que un enriquecimiento del input afecta positivamente a la producción del aprendiz sea está escrita u oral (Vera, 2007) y consecuente mejor manejo del idioma (Cassany, Luna, & Sanz, 2000). Las afirmaciones anteriores respaldan a la lectura comprensiva como base del aprendizaje adquirido (Maqueo, 2005) formal o informal formando parte de las habilidades receptoras o pasivas. Asimismo, el proceso de estudio de L2 debe ser desarrollado de tal manera que estas se conviertan en un automatismo de experiencias vividas (Aguaguña, 2015). En relación con las implicaciones y dado que la lectura es un complejo proceso multidimensional

(Pineda & Lemus, 2002), esta se encarga de la interpretación de mensajes textuales a nivel superficial, textual y representativo mediante estímulos externos (Anderson, 2003) en un habiente lingüístico diferente. Si bien es cierto, el dominio lingüístico de L2 se encuentra en un continuo crecimiento dado al constante incremento de vocabulario (Gonzales, 2008) existente en la extracción y procesamiento de mensajes (Andalucía, 2010) lo que agiliza la velocidad de la lectura y la verbalización de información consistente.

Dado y referente al incremento del léxico en L2, la comprensión ha sido descrita como la interpretación de términos en un código con conexión al conocimiento del idioma (Spratt, Pulverness, & Williams, *The TKT Course Modules 1, 2 and 3*, 2012) el cual debe ser construido en base a una adquisición interactiva empleando algunas estrategias de aprendizaje tales como Think-aloud (Gonzales, 2008) las cuales enfatiza la Cohesión y Coherencia de un escrito. Este conocimiento debe ser procesado por el

individuo a tal grado que pueda utilizarlo en futuras situaciones (McNamara, 2012) las cuales ayudaran al desarrollo personal en otros campos tales como el motriz o el afianzamiento de valores (Aldaz, 1998) resultado en un suficiente input considerado como dominio del lenguaje.

Para la realización de lo redactado, la decodificación de información debe estar presente en este proceso ya que no ser esta unidireccional ya que otorga significado y valor a ideas y símbolos literarios (Salvador, 2005). Aun cuando la decodificación es un proceso general, la cultura del individuo influye en gran manera (Michael & Chamot, 2002) ya que esta ayuda a que la información sea procesada con facilidad (Portero, 2015) para crear una opinión en base a un razonamiento critico convirtiendo esta actividad en una experiencia placentera.

En cuanto al tipo de lecturas empleadas en el aprendizaje de ESL se destacan dos grupos que son *Intensive Reading* o lecturas cortas y académicas generalmente aplicadas dentro de un salo de clases y *Extensive Reading* que

son las realizadas por entretenimiento o placer (Wright, 1981). Por su parte, estas dos lecturas son utilizadas en diferentes campos para reforzar conocimientos en habilidades mentales u orales según Orozco y promover la expansión del conocimiento en diferentes ámbitos y situaciones al estar estos presentados en forma descriptiva, Dialogada, Expositiva, Argumentativa, Instructiva (Angelica, 2006). En síntesis un continuo hábito de lectura comprensiva tiene una incidencia positiva en el análisis del discurso en actividades comunicativas (Huerta, 2016) y producción del idioma en los siguientes aspectos:

- Enriquecimiento e incremento del vocabulario.
- Comprensión de expresiones escritas.
- Comprensión Oral y conversación.
- Aumento de conocimiento.
- Correcta ortografía (Spelling)

Estrategias Cognitivas Directas

El vocablo *Estrategias* en la lingüística enfatiza el contraste entre el conocimiento con la habilidad o destreza (Cohen, 2011) diseñadas para

crear ELL (English Language Learners) más independientes en su aprendizaje (Castillo, 2012) convirtiéndolos en ELP (English Learners Proficient) (O'Malley, 2010) por tal motivo desde 1981 el termino *Estrategias de Aprendizaje* fue empleado, tomando las características y cualidades de los aprendices capaces o *good learners* (Larrosa, 2011). Siendo Rubin uno de los pioneros en demostrar la importancia de la aplicación de estas estrategias en un salón de clases en 1975 dado a su efectividad y factibilidad para procesar nueva información. Sin embargo, estas estrategias fueron señaladas como *Learning skills, learning-to-learn skills, thinking skills y problema-solving skills* al ser estas consideradas como planes elaborados para enfrentar una problemática (Larrosa, 2011).

Por tal motivo, (Michael & Chamot, 2002) estas fueron divididas en dos grupos de acuerdo a su función y formas de uso en el aprendizaje, resultando en Estrategias Directas e Indirectas con referencia a las

investigaciones de Rubin J y Naiman Frohregún. Esto dio paso a una segunda división basada en *Cognitive Theory* y CALLA (The Cognitive Academic Language Learning Approach) agrupando todas las estrategias que trabajan con la cognosis (O'Malley, 2010) las cuales necesitan de un razonamiento más profundo e interpretativo. Volviendo la mirada hacia esta división, estas estrategias trabajan directamente con las 4 etapas de aprendizaje (Selección, Adquisición, Construcción e Interpretación) procesando la información (input) en una zona cerebral conocida como “*Long-term memory*” en una imagen espacial de un abstracto (Burin, 2014) la cual hace referencia a la teoría de Loci que redacta que la información será sustentada y puede ser representada de manera aislada o interconectada con contenido similar (output).

Protocolo Think-aloud

Vista como una Instructional tool en el aprendizaje de una lengua extranjera como L2 (Jaaskelaine, 2010) en la cual un determinado número de estrategias

intervienen en el desarrollo de pensamiento crítico en la lectura comprensiva dotado de un enfoque cognitivo. El protocolo fue diseñado para ser aplicado con niños de 6 a 8 años (Camp, Blom, Hebert, & Doorninck, 1976) con el fin de convertir la lectura en una actividad más placentera (Oster, 2001), pero dado a sus resultados positivos, esta pasó a ser direccionado a diferentes aprendices de distintas edades priorizando a quienes se encuentren en niveles iniciales como A1, A2 y B1 según el Marco Común Europeo. Siendo un grupo de estrategias cognitivas directas, son las más indicadas para asistir un lectura comprensiva (Yoshida, 2008) con referencia al aprendizaje de (Michael & Chamot, 2002) y la demostración de este mediante un reporte verbal (Bowles, 2010) los cuales son inaccesibles por otros medios. Estas estrategias pueden liderar con particulares problemas de concentración al ser estos modelados por el profesor y practicados por los educandos.

Estrategias que conforman el Protocolo Think-aloud

Cabe mencionar que este protocolo está conformado por 8 estrategias basadas en la verbalización de los dos tipos de conocimiento; estático (declarative knowledge) o de lo que conocemos y dinámico (procedural knowledge) que consiste en lo que una persona sabe hacer (Whyte, 2017):

Predecir: definida como la capacidad de crear imágenes relacionadas a un texto futuro en base a un conocimiento abstracto de la realidad presente. (TeacherVision, 2016). Se sugiere el uso de esta estrategia antes y durante el proceso de lectura y verbalización.

Visualizar: estimula la habilidad de generar imágenes de una información presentada (Visualizing, 2016) enriqueciendo la lectura (Harvey & Goudvis, 2000).

Re-leer: esta táctica es una de las más utilizadas por los aprendices (Center for Open Educational Resources & Language Learning, 2016) en la cual ellos pueden analizar profundamente el

POV del autor al analizar e identificar expresiones y palabras claves del texto

Preguntar: es la actividad más utilizada por los docentes encargados que debe ser aplicada antes, durante y después de la lectura (Questions Before, 2016), según Dolores Durkin en 1979 pero en la mayoría de casos con una incorrecta o incompleta aplicación de esta.

Clarificar: esta es una técnica cooperativa (DESIGN, 2016) permitiendo a los aprendices que se enfoquen en IUC (Identifying Unclear Concepts) mediante el uso de self-monitoring techniques otorgando un entendimiento de la lectura más extenso.

Comentar: esta actividad permite a los lectores dar una opinión de lo redactado en el texto incrementando el pensamiento crítico en el cual el uso de *Taking Notes* es necesario.

Elaborar Conexiones: para la correcta aplicación de esta técnica debe existir un proceso de relación entre experiencias adquiridas y nueva información mediante la elaboración de

conexiones mentales o diagramas para simplificar información (Organizers, 2016).

Resumir: es tal vez la estrategia más conocida en base a una lectura dado que es una de las maneras más factibles de verificar un correcto entendimiento del mensaje al simplificar el contenido sin alterar las ideas principales (Comprehension, 2016) al identificarlas, luego conectar estas ideas eliminando información innecesaria para recordar lo leído y aprender.

Preguntas de la investigación

¿Cuáles son las estrategias empleadas en el salón de clases en los niveles B1 del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato?

¿Cuáles son las Estrategias Cognitivas Directas (Think-Aloud) utilizadas para el desarrollo de la comprensión lectora?

¿Cómo influyen las Estrategias Cognitivas en el desarrollo de la lectura comprensiva en los estudiantes de Inglés de nivel B1 en el Centro de

Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato?

¿Cómo se fundamenta científicamente las Estrategias cognitivas Directas de Aprendizaje (Think-aloud) en el desarrollo de la comprensión lectora en L2 en los estudiantes de Inglés de nivel B1 en el Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato?

Método

El presente artículo académico está fundamentado en el paradigma Crítico-Propositivo ya que cuenta con un enfoque *Crítico* al cuestionar y analizar la realidad socio-educativa de los modelos de enseñanza y aplicación de las estrategias cognitivas directas de aprendizaje (Think-aloud) utilizadas para el desarrollo de la lectura comprensiva en L2. A través del cual se investigó las falencias existentes en la aplicación de estrategias y actividades para desarrollar la lectura comprensiva en el idioma inglés. Por otra parte es *Propositivo* debido a que plantea una solución en base a investigaciones previas para mejorar la destreza de comprensión lectora de los

estudiantes de nivel B1 en base al estudio del conocimiento.

En síntesis, al proponer estrategias para el desarrollo de la lectura comprensiva con base al incremento del vocabulario y obtención de las ideas principales de un texto mediante el uso de parafraseo y la verbalización de la información procesada, la metodología empleada es CLT (Communicative Language Teaching) dado que esta al estar direccionada a la interacción como objetivo de aprendizaje y no el uso del tradicional Grammar Translation Method en la lectura, permite un desarrollo de la fluidez lectora en la segunda lengua. De acuerdo con (Richards, 2006), los aprendices ahora tienen que participar en actividades cooperativas de clase en vez de las individualistas para que de esta forma estos lleguen a preocuparse en su propio aprendizaje

Vinculado al concepto, este trabajo se encuentra delimitado en base a su ámbito de estudio resultando la Educación como campo investigativo enfatizando el área de Enseñanza del idioma inglés en el aspecto de la lectura

comprensiva. Por su parte la presente se realizó con los estudiantes de nivel B1 del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato en el periodo lectivo 2016 como muestra espacial universo. En consecuencia el carácter de este trabajo investigativo es bibliográfico – documental dado que tanto la teoría científica como el problema de estudio están sustentados en artículos científicos, libros, revistas, etc.

El procedimiento efectuado constó de 4 días en los cuales la población investigada fue sometida a constantes evaluaciones, las cuales contribuyeron a la comprobación de efectividad de las estrategias pertenecientes al protocolo “Think-aloud” en ejercicios de lectura comprensiva. Por tal motivo se procedió primeramente a evaluar a los estudiantes de dicha institución con un ejercicio de lectura comprensiva como prueba piloto con el fin de obtener una visión extensa de la realidad. La resultante de dicha evaluación contempló un déficit en esta habilidad receptora dado que la mayoría de estudiantes evidencio un bajo nivel de

comprensión lectora. Mientras tanto la información obtenida en la encuesta a los docentes demostró que la mayoría aplican estrategias de lectura, pero con la constante problemática de no utilizarlas con frecuencia dejando que los aprendices realicen esta tarea de lectura por su propia cuenta la mayor parte del tiempo.

De igual manera se procedió a evaluar al estudiantado el segundo y tercer día con la diferencia que esta vez el protocolo “Think-aloud” fue empleado antes, durante y después de los ejercicios de lectura siguiendo el proceso ya redactado. Sin duda la resultante de estas evaluaciones fue positiva y satisfactoria respaldando la aplicación de estas estrategias ya que el promedio general incremento considerablemente, esto debido a la participación activa de los lectores en el texto. A medida que la lectura fue presentada de forma verbalizada, los estudiantes demostraron están

Resultados

Los resultados obtenidos a través de la aplicación de encuestas y ejercicios de lectura están representados en los siguientes gráficos para facilitar su estudio e interpretación:

envueltos en la lectura estando en la capacidad de responder y opinar sobre los tópicos tratados.

Una vez que todas las estrategias fueron modeladas los aprendices tuvieron la oportunidad de utilizarlas por ellos mismo sin la ayuda de un instructor ya que la verbalización y el intercambio de ideas fue realizado entre el estudiantado creando un ambiente cómodo y confortable para la producción del idioma. Los resultados obtenidos en esta evaluación fueron un poco más bajos que los obtenidos en el segundo y tercer día, pero aún mejores que los obtenidos el primer día. Al comparar estas evidencias, consecuentemente, se sugiere la aplicación continua de este protocolo en el proceso de lectura en niveles elementales y pre-intermedios. El procedimiento expuesto tiene como finalidad respaldar la metodología utilizada para la comprobación de una hipótesis.

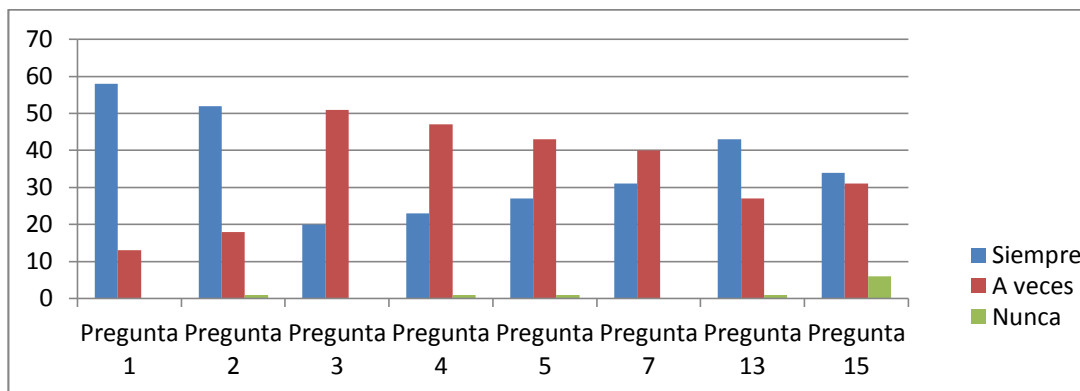
Tabla 1: Análisis de resultados

Preguntas	Siempre	A veces	Nunca
1. ¿Con qué frecuencia el docente realiza ejercicios de lectura en inglés dentro del salón de clases?	58	13	0
2. ¿Tiene el apoyo de textos como material extra que no estén en el libro para practicar la lectura?	52	18	1
3. ¿Reconoce con facilidad la mayoría de palabras utilizadas en un texto?	20	51	0
4. ¿Puede utilizar nuevas palabras de una lectura en una producción oral con facilidad?	23	47	1
5. ¿Realiza análisis de la lectura con el docente mientras esta es desarrollada en las clases?	27	43	1
7. ¿Es fácil identificar el significado de nuevas palabras, frases u opiniones mediante un análisis del contexto?	31	40	0
13. ¿Compara información confusa con el docente o sus compañeros para despejar dudas?	43	27	1
15. ¿Relaciona la información en el texto con sus propias experiencias o vivencias?	34	31	6

Fuente: Encuesta dirigida a los estudiantes

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

Gráfico 1: Análisis de resultados



Fuente: Encuesta dirigida a los estudiantes

Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

La presente grafica evidencia el resultado de la información obtenida mediante la aplicación de encuestas a los estudiantes, en la cual se confirmó la práctica continua de la destreza lectora en el salón de clases. En relación con lo establecido, existe una respuesta positiva a las primeras dos interrogantes, las cuales tuvieron por objetivo determinar la frecuencia y tipos de materiales que el alumnado tiene para practicar y desarrollar esta destreza lingüística. Una vez analizada la información, es evidente que el desarrollo de ejercicios de lectura está incluido en la planificación académica, sean estos pertenecientes al módulo del estudiante o materiales extra de lectura, lo que debería dar paso a un dominio de estas actividades de lectura.

Por otro lado, las interrogantes restantes tuvieron como objetivo la determinación de la continuidad de aplicación del uso de estrategias o actividades que promuevan un pensamiento crítico analítico. Sin embargo, los datos obtenidos fueron diferentes ya que la gran mayoría de encuestados señalaron que las aplicaciones de estas actividades se las realizaban “A veces” lo que resulta en un desempeño pobre convirtiendo esta destreza de en una actividad monótona y mecánica.

Por último, un porcentaje no representativo de la muestra declaró “Nunca” practicar este tipo de actividades dentro del salón de clases. En base a este dato, se interpreta que existe un grupo muy limitado de

estudiantes que afirman no conocer la aplicación de las estrategias para el desarrollo de esta destreza lingüística. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en base a las

pruebas pilotos (LLC, 2012) realizadas a los estudiantes del Centro de Idiomas nivel B1 con su respectiva valorización en base a lo establecido en el Art. 194, del Reglamento de la LOEI:

Tabla 2: Resultados de equivalencias

Lectura	Nota	Valoración
RealityTelevision	1,73	NAAR
Summer Rain	6,73	PARA
Robots	7,60	AAR
Materials	5,12	PARA

Fuente: Interpretación de resultados en las pruebas pilotos
Elaborado por: Canchignia, C. (2016)

La valoración de resultados fue realizada una vez establecido el análisis de resultados se puede determinar el desarrollo de la destreza lingüística lectora mediante la aplicación de 4 pruebas pilotos direccionadas a un nivel B1 con un lapso de 20 minutos por cada evaluación. Es importante resaltar que el propósito de la primera evaluación fue diagnosticar el promedio general que los estudiantes poseen en esta destreza la que desafortunadamente evidencio un rendimiento insuficiente en los ejercicios de comprensión

lectora. Este hecho respalda a la información establecida por (INEC, 2012) afirmando que el nivel de lectura comprensiva no es óptimo.

No obstante, siguiendo el mismo procedimiento, la segunda y tercera evaluación fue aplicada con la diferencia que esta vez las destrezas cognitivas directas (Think-aloud) fueron empleadas para la realización de los ejercicios de lectura. Sin lugar a duda la resultante alcanzada denotó un incremento positivo al demostrar una mejora considerable en el promedio

general. Al comparar estas evidencias, se concluye que el uso del protocolo Think-aloud tiene una incidencia positiva en el proceso de lectura comprensiva permitiendo a los lectores el uso de distintas técnicas en base a actividades para el desarrollo del pensamiento crítico analítico.

Para la cuarta o última evaluación, el docente o modelador fue retirado de este proceso permitiendo de esta forma que los educandos desarrollen un trabajo autónomo y cooperativo. La lectura fue de carácter autónomo ya que los lectores debían utilizar las técnicas aprendidas con anterioridad para interpretar y analizar un escrito. De igual manera, fue de carácter cooperativo ya que los lectores contaban con sus compañeros para comparar, interrogar o clarificar información. Sin embargo y a pesar del esfuerzo hecho por los estudiantes, la valoración del promedio general descendió del porcentaje obtenido anteriormente pero no así en comparación con el puntaje obtenido en la primera evaluación.

Discusión

Sobre las bases de las ideas expuestas se encuentra la investigación realizada por Aguaguña Lorena (2015) denominada “Las estrategias cognitivas y el desarrollo de la lectura comprensiva en el idioma inglés” la cual cuenta con una metodología bibliográfica y documental. De esta forma, la autora concluyó que las actividades de lectura en el salón de clases son muy limitadas ya que el poco hábito de esta destreza en los estudiantes no permite a los educadores aplicar este tipo de actividades en el aprendizaje del idioma inglés como L2. De igual manera detallo la efectividad del uso de este tipo de estrategias y su incidencia en el desarrollo del proceso de lectura.

De la misma forma la investigación previa a la obtención del Título de Magíster realizada por Moyano Asdrúbal (2014) señalada como “Estrategias metodológicas y su incidencia en la comprensión lectora”, determinó que la aplicación de estrategias tiene una influencia positiva en el desarrollo de esta destreza

lingüística. Esto fue comprobado a través de un enfoque cualitativo al interpretar el comportamiento de los profesores y estudiantes que evidenció el mayor problema de los estudiantes es la comprensión de ideas principales ya que las actividades realizadas en el salón de clases priorizan la lectura a nivel literal. En consecuencia, el autor recomienda que el proceso de lectura comprensiva deba ser incentivado mediante el uso de estrategias que promuevan la verbalización de información en el proceso de aprendizaje.

Otra investigación de relevancia fue la realizada por Villamarín Gabriela (2016) con el tema “La Enseñanza Recíproca (Reciprocal Teaching) en el desarrollo de la comprensión lectora del idioma inglés”, la cual fue realizada con un enfoque cualitativo y cuantitativo al plantear un problema de estudio de tipo social. Este trabajo concluye que los docentes tomados en esta investigación reconocieron la importancia de la aplicación de estrategias para enriquecer la lectura en sus tres niveles llamados literal, superficial e

interpretativo. Este hecho demuestra un conocimiento existente por parte de los docentes sobre las ventajas de estas estrategias, desafortunadamente este trabajo también documenta que la evaluación lectora rara vez es efectuada de forma verbal. Ya que la verbalización no es una práctica común, esto detiene un correcto proceso de aprendizaje de una L2 al no permitir a los aprendices expresar ideas y opiniones.

Indico asimismo Portero Alicia (2015) en su trabajo investigativo denominado “La comprensión lectora y la expresión oral en los niños” siendo esta de carácter bibliográfica documental con un análisis descriptivo. En síntesis, la autora concluyó que los docentes no tienen un amplio conocimiento en la aplicación de estrategias convirtiéndolas estas en actividades monótonas y mecánicas lo que resulta en un pobre desempeño por parte de los aprendices. Por tal motivo, la autora recomienda una constante capacitación de las estrategias para de esta manera fomentar la participación de los estudiantes.

Conclusiones

Para comprender un texto en inglés como L2, la información debe ser decodificada creando significados o imágenes abstractas de la realidad para que estas puedan ser familiarizadas, procesadas y conectadas con el conocimiento y experiencias adquiridas por el lector. Por su parte, la verbalización cumple un rol esencial en este proceso al crear un ambiente interactivo en el cual los lectores puedan participar activamente generando opiniones críticas constructivas capaces de aportar a un tema expuesto.

Para tal efecto, la correcta aplicación de las estrategias cognitivas de aprendizaje (Think-aloud) estimula positivamente el aprendizaje de ESL mediante el desarrollo de la destreza lectora. De acuerdo con lo indagado en la presente investigación, se evidencia lo efectivo y factible de uso del protocolo Think-

aloud para mejorar los niveles de lectura que los ELLs poseen generando resultados positivos casi inmediatos. Consecuentemente para evitar ejercicios de lectura mecánicas y monótonas, la capacitación constante y retroalimentación de conocimientos es requerida en los docentes ya que se concluye en base a las evidencias presentadas que cuerpo docente tiene un limitado conocimiento del beneficio de estas destrezas.

Finalmente, se concluye que la utilización de una variada cantidad de estrategias cognitivas como las presentadas en el protocolo “Think-aloud” influye directamente en el desarrollo del pensamiento crítico en la lectura para el aprendizaje y adquisición del ESL.

Bibliografía

- Aguaguña, L. (2015). Las Estrategias Cognitivas y el Desarrollo de la Lectura Comprensiva en el Idioma Inglés. *Trabajo previo a la obtencion de la Licenciatura*. Ambato, Tungurahua, Ecuador: Universidad Técnica de Ambato.
- Aldaz, Y. (1998). Lenguaje y Comunicación I (Primera edición ed, Vol. I). Quito: Imprenta Mariscal.
- Andalucía, J. d. (2010). *Cuentos, fabulas, leyendas y refranes*. Obtenido de www.juntadeandalucia.es/averroes/ceasalar/cbl5.pdf
- Anderson, N. J. (2003). Scrolling, Clicking, and Reading English: Online Reading Strategies in a Second/Foreign Language. *The Reading Matrix*.
- Angelica. (Octubre de 2006). *www.usingenglish.com*. Obtenido de www.usingenglish.com: <https://www.usingenglish.com/forum/threads/67631-what-is-the-difference-between-intensive-and-extensive-reading>
- Bowles, M. (2010). *The Think-Aloud Controversy in Second Language Research*. New York: Taylor and Francis e-Library.
- Burin, D. (2014). RELACIONES ENTRE DECODIFICACIÓN, CONOCIMIENTO LÉXICO-SEMÁNTICO E INFERENCIAS. *Interdisciplinaria vol.31 no.2*.
- Camp, B., Blom, G., Hebert, F., & Doorninck, W. V. (1976). "Think Aloud": A program for developing self-control in young aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 157.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2000). *Enseñar Lengua*.
- Castillo, J. (2012). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Recuperado el 28 de Febrero de 2017, de [gerza.com](http://www.gerza.com): http://www.gerza.com/articulos/aprendizaje/todos_articulos/estrategias_docent_apren.html
- Center for Open Educational Resources & Language Learning, T. (27 de Septiembre de 2016). *coerll.utexas.edu*. Obtenido de coerll.utexas.edu: <https://coerll.utexas.edu/methods/modules/reading/03/>
- Cohen, A. D. (2011). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Routledge.

- Comprehension, S. S. (29 de Septiembre de 2016). *readingrockets.org*. Obtenido de readingrockets.org: <http://www.readingrockets.org/article/seven-strategies-teach-students-text-comprehension>
- DESIGN, E. B. (27 de Septiembre de 2016). *literacywork.com*. Obtenido de literacywork.com: <http://literacywork.com/Literacywork.com/Clarifying.html>
- EPI, E. P. (18 de Noviembre de 2015). *ef.com.ec*. Obtenido de ef.com.ec: <http://www.ef.com.ec/epi/>
- (2008). Destrezas Receptivas. En P. D. Gonzales, *Destrezas Receptivas y Destrezas Productivas en la enseñanza del Español como lengua Extranjera* (pág. 113).
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2000). *Strategies that Work*. Stenhouse Publishers.
- Huerta, S. (28 de Octubre de 2016). *Cohercia y Cohesion*. Obtenido de Herencia: <file:///C:/Users/Carlos/Downloads/Dialnet-CoherenciaYCohecion-3401183.pdf>
- INEC. (Octubre de 2012). *inec.gob.ec*. Obtenido de Habitros de lectura en Ecuador: http://www.inec.gob.ec/documentos_varios/presentacion_habitos.pdf
- Jaaskelaine, R. (2010). Think-aloud protocol. En Y. Gambier, *Handbook of Translation Studies* (pág. 370). Finland: University of Eastern Finland.
- Larrosa, J. (2011). *La experiencia de la lectura - Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Fondodeculturaeconomica.
- LLC, R. (2012). *READ THEORY LLC*. Obtenido de English for everyone: <http://englishforeveryone.org/Topics/Reading-Comprehension.htm>
- Maqueo. (2005). *Lengua, Aprendizaje y Enseñanza (Primer edición., ed. 1)*. Mexico: LIMUSA S.A.
- McNamara. (2012). *Reading Comprehension Strategies: Theories, interventions, and technologies*. New York: Psychology Press. Obtenido de Reading Comprehension Strategies: <https://books.google.com.ec/books?id=fMl5AgAAQBAJ&pg=PR11&dq=reading+comprehension&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwishafsn6rJAhVVLG90>
- Michael, O., & Chamot, A. U. (2002). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Press Syndicate of the University of Cambridge.

- O'Malley, J. M. (2010). The cognitive academic language learning approach. En J. M. O'Malley, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* (págs. 43-60). Social Sciences ed.
- Organizers, R. G. (02 de Octubre de 2016). *Readinga-z.com*. Obtenido de Readinga-z.com: <https://www.readinga-z.com/comprehension/reading-graphic-organizers/>
- Oster, L. (2001). Using the think-aloud for reading instruction. *The Reading Teacher*, 64-69.
- Padilla, D., Martinez, C., Pérez, T., Rodríguez, C. R., & Miras, F. (2008). La Competencia Lingüística como Base del Aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*.
- Peréz, E. (18 de Febrero de 2013). *juntadandalucia.es*. Obtenido de juntadandalucia.es: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-libro-abierto/analisis-en-profundidad/-/noticia/detalle/la-competencia-lectora-2>
- Pineda, I., & Lemus, J. (2002). *Lectura y Redacción con Análisis Literario*.
- PISA. (02 de Diciembre de 2013). *www.infobae.com*. Obtenido de [www.infobae.com](http://www.infobae.com/2013/12/02/1527987-informe-pisa-america-latina-retrocede-comprension-lectura-matematica-y-ciencias): <http://www.infobae.com/2013/12/02/1527987-informe-pisa-america-latina-retrocede-comprension-lectura-matematica-y-ciencias>
- Portero, A. B. (2015). La comprensión lectora y la expresión oral en los niños. Ambato, Tungurahua, Ecuador.
- Questions Before, D. a. (27 de Septiembre de 2016). *TeacherVision.com*. Obtenido de TeacherVision.com: <https://www.teachervision.com/skill-builder/reading-comprehension/48617.html>
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- Salvador. (2005). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Obtenido de [investigacionpsicopedagogica.com](http://www.investigacionpsicopedagogica.com): http://www.investigacionpsicopedagogica.com/revista/articulos/5/espanol/Art_5_60.pdf
- Spratt, M., Pulverness, A., & Williams, M. (2012). Reading Skill. En M. Spratt, A. Pulverness, & M. Williams, *The Teaching Knowledge Test Course* (págs. 31-

- 33). United Kingdom: Cambridge University Press and Polestar Wheatons Ltd.
- Spratt, M., Pulverness, A., & Williams, M. (2012). *The TKT Course Modules 1, 2 and 3*. United Kingdom: Polestar Wheatons Ltd, Exeter.
- TeacherVision. (27 de Septiembre de 2016). *teachervision.com*. Obtenido de teachervision.com: <https://www.teachervision.com/skill-builder/reading/48711.html>
- Vera, R. (2007). *Habilidades Linguisticas* . Obtenido de Habilidades Linguisticas : <http://ruthvera.blogia.com/2007/072201-habilidades-linguisticas.php>
- Visualizing. (27 de Septiembre de 2016). *TeacherVision.com*. Obtenido de TeacherVision.com: <https://www.teachervision.com/reading-comprehension/skill-builder/48791.html>
- Whyte, S. (26 de 02 de 2017). *Unt.unicr.fr*. Obtenido de Learning & Teaching Foreign Languages: http://unt.unice.fr/uoh/learn_teach_FL/affiche_theorie.php?id_concept=90&lang=eng&id_theorie=1&id_categorie=3
- Wright, A. (1981). Visual Materials for the Language Teacher. En A. Wright. Hong Kong: Wilture Enterprises (International) Ltd.
- Yoshida, M. (2008). Think-Aloud Protocols and Types of Reading Task: The Issue of Reactivity in L2 Reading Research. *Cascadilla Proceedings Project*.

Anexo 2: Pruebas pilotos

Reality Television

Reality television is a genre of television programming which, it is claimed, presents unscripted dramatic or humorous situations, documents actual events, and features ordinary people rather than professional actors. It could be described as a form of artificial or "heightened" documentary. Although the genre has existed in some form or another since the early years of television, the current explosion of popularity dates from around 2000.



Reality television covers a wide range of television programming formats, from game or quiz shows which resemble the frantic, often demeaning programmes produced in Japan in the 1980s and 1990s (a modern example is *Gaki no tsukai*), to surveillance- or voyeurism- focused productions such as *Big Brother*.

Critics say that the term "reality television" is somewhat of a misnomer and that such shows frequently portray a modified and highly influenced form of reality, with participants put in exotic locations or abnormal situations, sometimes coached to act in certain ways by off-screen handlers, and with events on screen manipulated through editing and other post-production techniques.

Part of reality television's appeal is due to its ability to place ordinary people in extraordinary situations. For example, on the ABC show, *The Bachelor*, an eligible male dates a dozen women simultaneously, travelling on extraordinary dates to scenic locales. Reality television also has the potential to turn its participants into national celebrities, outwardly in talent and performance programs such as *Pop Idol*, though frequently *Survivor* and *Big Brother* participants also reach some degree of celebrity.

Some commentators have said that the name "reality television" is an inaccurate description for several styles of program included in the genre. In competition-based programs such as *Big Brother* and *Survivor*, and other special-living-environment shows like *The Real World*, the producers design the format of the show and control the day-to-day activities and the environment, creating a completely fabricated world in which the competition plays out. Producers specifically select the participants, and use carefully designed scenarios, challenges, events, and settings to encourage particular behaviours and conflicts. Mark Burnett, creator of *Survivor* and other reality shows, has agreed with this assessment, and avoids the word "reality" to describe his shows; he has said, "I tell good stories. It really is not reality TV. It really is unscripted drama."

Resource: <https://www.usinenglish.com/comprehension/8.html>

Comprehension Questions

Q1 - In the first line, the writer says 'it is claimed' because

- a) They agree with the statement.
- b) Everyone agrees with the statement.
- c) No one agrees with the statement.
- d) They want to distance themselves from the statement.

Q2 - Reality television has

- a) always been this popular.
- b) has been popular since well before 2000.
- c) has only been popular since 2000.
- d) has been popular since approximately 2000.

Q3 - Japan

- a) is the only place to produce demeaning TV shows.
- b) has produced demeaning TV shows copied elsewhere.
- c) produced Big Brother.
- d) invented surveillance focused productions.

Q4 - People have criticized reality television because

- a) it is demeaning.
- b) it uses exotic locations.
- c) the name is inaccurate.
- d) it shows reality.

Q5 - Reality TV appeals to some because

- a) it shows eligible males dating women.
- b) it uses exotic locations.
- c) it shows average people in exceptional circumstances.
- d) it can turn ordinary people into celebrities.

Q6 - Pop Idol

- a) turns all its participants into celebrities.
- b) is more likely to turn its participants into celebrities than Big Brother.
- c) is less likely to turn its participants into celebrities than Big Brother.
- d) is a dating show.

Q7 - The term 'reality television' is inaccurate

- a) for all programs.
- b) just for Big Brother and Survivor.
- c) for talent and performance programs.
- d) for special-living-environment programs.

Q8 - Producers choose the participants

- a) on the ground of talent.
- b) only for special-living-environment shows.
- c) to create conflict among other things.
- d) to make a fabricated world.

Q9 - Paul Burnett

- a) was a participant on Survivor.
- b) is a critic of reality TV.
- c) thinks the term 'reality television' is inaccurate.
- d) writes the script for Survivor.

Q10 - Shows like Survivor

- a) are definitely reality TV.
- b) are scripted.
- c) have good narratives.
- d) are theatre.

Resource: <https://www.usingenglish.com/comprehension/8.html>

• Reading Comprehension Assessment

Directions: Read the passage. Then answer the questions below.

Summer Rain

The worst days of any summer are the rainy ones. We spend all year looking forward to nice weather and long, hot days. All of winter, with its dreary gray days and bitter cold, we dream of those endless days at the beach, laying on the sand and soaking in the bright and burning sun. And then, summer comes, and it rains.

As a child, I would wake up to rainy summer days and come close to crying. It wasn't fair. We suffered through months of school and miserable weather for those scant ten weeks of freedom and balmy weather. Any day that I could not spend at the beach or playing ball with my friends seemed like a punishment for something I didn't even do.

On those rainy summer days, I had nothing fun to do and could only sit inside, staring out at the rain like a Dickensian orphan. I was an only child, so there was no one else to play with. My father worked from home, so I was not truly alone, but he could not actively play with me since he was technically at work. It was those days that I would resign myself to whatever was on television or any books that I could find lying around. I'd crawl through the day and pray each night that the rain would not be there the next day.

As an adult, though, my opinion of summer rain has changed. When you have to work every day, summer is not as eagerly anticipated. Mostly, the days run together, bleeding into each other so that they no longer seem like separate entities and instead feel like continuations of the same long day. Everything seems monotonous and dull, and an ennui or listlessness kicks in. Such a mindset makes you cheer for anything new or different. I spend the winter dreaming of summer and the summer dreaming of winter. When summer comes, I complain about how hot it is. And then I look forward to the rain, because the rain brings with it a cold front, which offers a **reprieve**—admittedly one that is all too short—from the torture of 100° and humid days. Rainy days are still the worst days of the summer, but summer rain today means positively beautiful—and considerably cooler—weather tomorrow.



- 1) The passage makes use of language that is
 - A. metaphorical
 - B. rhetorical
 - C. formal
 - D. ambiguous
- 2) According to the passage, summer is different for adults because
 - A. rain brings with it cold temperatures for the following days
 - B. the weather is much warmer than it is for children
 - C. they do not get a long time off from work for the season
 - D. they better know how to occupy their downtime
- 3) According to the passage, which of the following is a true statement about the narrator as a child?
 - A. He or she was often bored on summer days.
 - B. He or she preferred cooler weather.
 - C. He or she liked staying indoors.
 - D. He or she had no siblings.

- 4) Compared to how he or she was as a child, the narrator as an adult is
- A. more realistic
 - B. less excitable
 - C. more idealistic
 - D. less calm
- 5) As used in the final paragraph, the word *reprieve* most nearly means
- A. a permanent conclusion
 - B. a short continuation
 - C. a higher level of pain
 - D. a temporary break

Name _____
Date _____

• Reading Comprehension Assessment

Directions: Read the passage. Then answer the questions below.

Robots

A robot is a machine. But it is not just any machine. It is a **special** kind of machine. It is a machine that moves. It follows instructions. The instructions come from a computer. Because it is a machine, it does not make mistakes. And it does not get tired. And it never complains. Unless you tell it to!

Robots are all around us. Some robots are used to make things. For example, robots can help make cars. Some robots are used to explore dangerous places. For example, robots can help explore volcanoes. Some robots are used to clean things. These robots can help vacuum your house. Some robots can even recognize words. They can be used to help answer telephone calls. Some robots look like humans. But most robots do not. Most robots just look like machines.



Long ago, people imagined robots. Over 2,000 years ago, a famous poet imagined robots. The poet's name was Homer. His robots were made of gold. They cleaned things and they made things. But they were not real. They were imaginary. Nobody was able to make a real robot. The first real robot was made in 1961. It was called Unimate. It was used to help make cars. It looked like a giant arm.

In the future, we will have even more robots. They will do things that we can't do. Or they will do things that we don't want to do. Or they will do things that are too dangerous for us. Robots will help us fight fires. They will help us fight wars. They will help us fight sickness. They will help us discover things. They will help make life better.

- 1) As used in paragraph 1, we can understand that something **special** is NOT
- A. normal
 - B. expensive
 - C. perfect
 - D. tired
- 2) According to the author, robots may be used to
- I. make cars
 - II. explore volcanoes
 - III. answer telephone calls
- A. I only
 - B. I and II only
 - C. II and III only
 - D. I, II, and III

- 3) What is the main purpose of paragraph 2?
- A. to show how easy it is to make a robot
 - B. to tell what a robot is
 - C. to describe the things a robot can do
 - D. to explain the difference between a robot and a machine
- 4) According to the passage, when was the first real robot made?
- A. 1961
 - B. 1900
 - C. 2003
 - D. 2000 years ago
- 5) Using the information in the passage as a guide, which of these gives the best use of a robot?
- A. to help make a sandwich
 - B. to help tie shoes
 - C. to help read a book
 - D. to help explore Mars
- 6) Which of these statements correctly summarizes how the author of this passage feels about robots?
- A. Robots are old.
 - B. Robots are confusing.
 - C. Robots are helpful.
 - D. Robots are dangerous.

• Reading Comprehension Assessment

Directions: Read the passage. Then answer the questions below.

Materials

A material is what something is made of. There are 5 basic materials. Most things are made with these materials. Some things are made of metal. Some things are made of glass. Some things are made of wood. Some things are made of cloth. And some things are made of plastic. There are some other materials. But they are not used as much as these 5 materials.

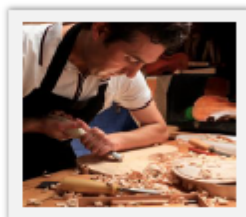
Let's talk about metal first. Metal is very heavy. And it is very hard and strong. It usually feels cool if you touch it. We use metal to make lots of things. We use it for forks and knives. We use it for keys. We use it for cars. We use it for these things because it is very strong.

Next, let's talk about glass. Glass is very smooth. It feels cool to touch. It is not as heavy as metal. It is hard. But it is not strong. It breaks very easily! Then why do we use it? We use it because it is clear! You can see through glass! That's why we use it for windows. That's also why we use it for glasses.

Now, let's talk about wood. Wood is lighter than metal and glass. It is not as strong as metal. But it is much stronger than glass. We use wood to make lots of things. Things made from wood are usually light and hard and strong. Chairs and tables are made from wood. Pencils are made from wood.

Now let's talk about cloth. Cloth is very light. It is much lighter than wood. And it is very soft. We use cloth to make lots of things. For example, it is used to make clothing. And it is used to make blankets.

Last, let's talk about plastic. Plastic is also very light. But it is different from cloth. Sometimes it is soft. And sometimes it is hard. Plastic can be used to make thin plastic bags. These are light, soft, and strong. But plastic can also be used to make bicycle helmets. These are light, hard, and strong. A helmet and a bag seem different. But they are both made from plastic.



- 1) Which sentence from the passage best describes the main idea?
 - A. "We use cloth to make lots of things."
 - B. "Metal is very heavy."
 - C. "There are 5 basic materials."
 - D. "A helmet and a bag seem different."
- 2) According to the passage, which of these things is a material?
 - A. chairs
 - B. clothing
 - C. windows
 - D. wood
- 3) According to the passage, how does glass feel?
 - A. smooth and cool
 - B. warm and soft
 - C. light and hard
 - D. sharp and heavy
- 4) In paragraph 4, the passage says, "Wood is lighter than metal and glass." What is the main purpose of this sentence?
 - A. to explain something
 - B. to recommend something
 - C. to compare something
 - D. to demonstrate something
- 5) Which material would you use if you wanted to make something that was strong and very light?
 - A. plastic
 - B. wood
 - C. metal
 - D. glass
- 6) In this passage, the author talks about
 - A. hard things first, then soft things
 - B. heavy things first, then light things
 - C. strong things first, then weak things
 - D. cool things first, then warm things

Anexo 3: Encuesta dirigida a los docentes

Universidad Técnica de Ambato
Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación
Carrera de Idiomas



ENCUESTA DIRIGIDA A LOS DOCENTES DE NIVEL B1 DE INGLÉS DEL
CENTRO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO.

Objetivo: Determinar la incidencia de las estrategias cognitivas directas (Think-aloud) en la comprensión lectora.

Instrucciones: Lea detenidamente las siguientes preguntas y señale con una X la respuesta que considere adecuada.

1. ¿Con qué frecuencia realiza ejercicios de lectura en el salón de clases?
a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)
2. ¿Tiene el apoyo de textos que no estén en el material para practicar la lectura?
a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)
3. ¿Observa que los estudiantes reconocen con facilidad la mayoría de palabras utilizadas en un texto?
a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)
4. ¿Ayuda a los estudiantes a utilizar nuevas palabras de una lectura en una producción oral?
a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)
5. ¿Realiza un análisis de la lectura con los estudiantes mientras esta es desarrollada en clases?
a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)
6. ¿Con qué frecuencia utiliza imágenes o palabras claves en la lectura para ayudar a los estudiantes a predecir la información?
a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)

7. ¿Con qué frecuencia los estudiantes adquieren el significado de nuevas palabras, frases u opiniones mediante un análisis del contexto?
- a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)
8. ¿Con qué frecuencia solicita a los estudiantes que den su opinión personal sobre la lectura una vez concluida?
- a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)
9. ¿Con qué frecuencia solicita a los estudiantes que vuelvan a leer un texto, párrafo, oración o frase cuando este es confuso o no es claro?
- a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)
10. ¿Con qué frecuencia observa que los estudiantes resumen textos, párrafos, oraciones o frases para obtener ideas principales?
- a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)
11. ¿Con qué frecuencia observa que los estudiantes hacen comentarios de lo leído con el docente o con sus compañeros de clase?
- a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)
12. ¿Con qué frecuencia observa que los estudiantes detienen su lectura para preguntar sobre el significado de una palabra, frase, intención?
- a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)
13. ¿Con qué frecuencia observa que los estudiantes comparan información confusa con sus compañeros para despejar dudas?
- a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)
14. ¿Con qué frecuencia solicita a los estudiantes tomar notas o realizar organizadores gráficos para organizar información en un texto?
- a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)
15. ¿Con qué frecuencia observa que los estudiantes relacionan la información en el texto con sus propias experiencias o vivencias?
- a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Anexo 4: Encuesta dirigida a los estudiantes

Universidad Técnica de Ambato
Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación
Carrera de Idiomas



ENCUESTA DIRIGIDA A LOS ESTUDIANTES DE NIVEL B1 DE INGLÉS DEL
CENTRO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO.

Objetivo: Determinar la incidencia de las estrategias cognitivas directas (Think-aloud) en la comprensión lectora.

Instrucciones: Lea detenidamente las siguientes preguntas y señale con una X la respuesta que considere adecuada.

1. ¿Con qué frecuencia el docente realiza ejercicios de lectura en inglés dentro del salón de clases?
a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)
2. ¿Tiene el apoyo de textos como material extra que no estén en el libro para practicar la lectura?
a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)
3. ¿Reconoce con facilidad la mayoría de palabras utilizadas en un texto?
a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)
4. ¿Puede utilizar nuevas palabras de una lectura en una producción oral con facilidad?
a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)
5. ¿Realiza un análisis de la lectura con el docente mientras esta es desarrollada en las clases?
a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)

6. ¿Utiliza imágenes o palabras claves en la lectura para predecir la información?
a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)

7. ¿Es fácil identificar el significado de nuevas palabras, frases u opiniones mediante un análisis del contexto?
a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)

8. ¿Da su opinión personal sobre la lectura una vez concluida?
a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)

9. ¿Lee nuevamente un texto, párrafo, oración o frase cuando este es confuso o no es claro?
a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)

10. ¿Resume textos, párrafos, oraciones o frases para obtener ideas principales?
a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)

11. ¿Escribe comentarios de lo leído para compartirlos con el docente o con sus compañeros de clase?
a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)

12. ¿Detiene su lectura para preguntar sobre el significado de una palabra, frase, intención?
a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)

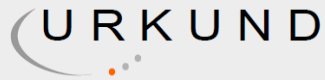
13. ¿Compara información confusa con el docente o sus compañeros para despejar dudas?
a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)

14. ¿Toma notas o realiza organizadores gráficos para ayudarse a recordar información en un texto?
a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)

15. ¿Relaciona la información en el texto con sus propias experiencias o vivencias?
a) Siempre (.....) b) A veces (.....) c) Nunca (.....)

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Anexo 5: Informe de herramienta URKUND anti plagio



Urkund Analysis Result

Analysed Document: Tesis Final Imprimir.docx (D25274280)
Submitted: 2017-01-25 22:46:00
Submitted By: carloscanchignia@gmail.com
Significance: 2 %

Sources included in the report:

BLANCA RODAS proyecto final.docx (D15053270)
preliminares.docx (D9906015)
Proyecto de Investigación_Carlos R Canchignia.docx (D11370220)
ensayo de sociologia....docx (D11403736)
UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO 3.doc (D14884154)
Funda legal de problemas de visión.docx (D14583965)
http://www.filosofia.mx/index.php/perse/archivos/sobre_la_ontologia
<http://www.infobae.com/2013/12/02/1527987-informe-pisa-america-latina-retrocede-comprension-lectura-matematica-y-ciencias>

Instances where selected sources appear:

28