



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Aplicación del programa “Developing Effective Readers”
para la mejora de la comprensión lectora en el idioma inglés
de estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P.
Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017.

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestro en Educación

AUTOR:

Br. Juan Armando Hidalgo Aguilar

ASESOR:

Dra. Paula Viviana Liza Dubois

SECCIÓN

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Innovación Pedagógica

PERÚ - 2017

Página del Jurado

Dra. Flor de Maria Sanchez Aguirre
Presidente

Dr. Yolvi Javier Ocaña Fernandez
Secretario

Dra. Paula Viviana Liza Dubois
Vocal

Dedicatoria

A Dios por la vida, a mi madre, a mi padre y hermanos por su valiosa comprensión y cariño que me dan siempre.

Agradecimiento

A Dios, que me acompaña siempre, a mi madre que es lo más importante de mi vida a mis hermanos, sobrinos y sobrinas que me apoyan para seguir adelante en todo lo que me propongo.

A mi familia por su paciencia, comprensión y apoyo incondicional para lograr mis metas.

A la Directora, al personal docente de la Institución Educativa Inicial Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra, por su apoyo y colaboración, para la realización de la presente investigación.

Declaratoria de Autenticidad

Yo, Juan Hidalgo Aguilar estudiante del Programa de Educación, de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, identificado con DNI N° 10293182, con la tesis titulada “Aplicación del programa *Developing Effective Readers* para la mejora de la comprensión lectora en el idioma inglés de estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017”.

Declaro bajo juramento que:

- 1) La tesis es de mi autoría.
- 2) He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) La tesis no ha sido autoplagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
- 4) Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometién dome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

Puente Piedra, 24 de Mayo de 2017.

.....
Juan Armando Hidalgo Aguilar
DNI N° 10293182

Presentación

A los Señores Miembros del Jurado de la Escuela de Post Grado de la Universidad César Vallejo, Filial Los Olivos, presento la Tesis titulada “Aplicación del programa *Developing Effective Readers* para la mejora de la comprensión lectora en el idioma inglés de estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017”; en cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo; para optar el grado de: Magister en Educación.

La presente investigación está estructurada en ocho capítulos.

- I. Introducción
- II. Marco Metodológico
- III. Resultados
- IV. Discusión
- V. Conclusiones
- VI. Recomendaciones
- VII. Referencias
- VIII. Anexos

Señores miembros del jurado, espero que la presente investigación sea evaluada y merezca su aprobación.

El Autor.

Índice de contenido

	Página
Página del Jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
Índice de tablas	ix
Índice de figuras	xi
Resumen	xii
Abstract	xiii
I. Introducción	
1.1. Antecedentes	15
1.2. Fundamentación científica, técnica o humanística	19
1.3. Justificación	45
1.4. Problema	47
1.5. Hipótesis	51
1.6. Objetivos	52
II. Marco Metodológico	
2.1. Variables	54
2.2. Operacionalización de variables	54
2.3. Metodología	56
2.4. Tipo de estudio	56
2.5. Diseño de la investigación	57
2.6. Población, muestra y muestreo	57
2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	58
2.8. Métodos de análisis de datos	61
2.9. Aspectos éticos	62

III. Resultados	63
IV. Discusión	78
V. Conclusiones	82
VI. Recomendaciones	85
VII. Referencias	88
VIII. Apéndices	98
Apéndice A. Matriz de consistencia	99
Apéndice B. Instrumentos	103
Apéndice C. Validación de instrumento	114
Apéndice D. Confiabilidad	127
Apéndice E. Base de datos	130
Apéndice F. Constancia emitida por la Institución que acredite la realización del estudio in situ	134
Apéndice G. Programa	136

Índice de tablas

Tabla 1 Operacionalización de la variable dependiente: Comprensión Lectora	56
Tabla 2 Distribución de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017.	58
Tabla 3 Distribución de los estudiantes de la muestra de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús	59
Tabla 4 Validez del instrumento que mide la variable dependiente	61
Tabla 5 Estadísticas de fiabilidad	62
Tabla 6 Niveles del pre test y pos test de comprensión lectora en inglés de los estudiantes del quinto de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús.	65
Tabla 7 Niveles del pre test y pos test de la dimensión literal en inglés de los estudiantes del quinto de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús.	66
Tabla 8 Niveles del pre test y pos test de la dimensión inferencial en inglés de los estudiantes del quinto de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús	68
Tabla 9 Niveles del pre test y pos test de la dimensión criterial en inglés de los estudiantes del quinto de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús.	69
Tabla 10 Prueba de normalidad para la comprensión lectora	71
Tabla 11 Prueba de normalidad para las dimensiones del post test	72
Tabla 12 Prueba t de student para la hipótesis general.	73
Tabla 13 Estadístico y p-valor de la prueba t-student	74
Tabla 14 Prueba t de student para probar la hipótesis específica 1.	75
Tabla 15 Estadístico y p-valor de la prueba t de student	75
Tabla 16 Prueba t student hipótesis específica 2.	76

Tabla 17 Estadístico y p-valor de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon	76
Tabla 18 Prueba de Wilcoxon para probar la hipótesis específica según rangos y estadísticos de contraste.	77
Tabla 19 Estadístico y p-valor de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon	78

Índice de figuras

- Figura 1: Niveles de Comprensión lectora en el idioma inglés de los estudiantes del quinto grado “A” de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesus 2017, según el pre test y post test. 65
- Figura 2: Niveles de la dimensión literal en el idioma inglés de los Estudiantes del quinto grado “A” de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesus 2017, según el pre test y post test. 67
- Figura 3: Niveles de la dimensión inferencial en el idioma inglés de los Estudiantes del quinto grado “A” de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús 2017, según el pre test y post test. 68
- Figura 4: Niveles de la dimensión criterial en el idioma inglés de los estudiantes del de los estudiantes del quinto grado “A” de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús 2017, según el pre test y post test. 70

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo general determinar el impacto del programa “Developing Effective Readers” en la comprensión lectora tanto literal, inferencial y crítico en idioma inglés de estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017”.

La investigación es aplicada, con diseño experimental de sub diseño pre experimental, en una población de 19 estudiantes y una muestra de 19 estudiantes de 15 y 16 años respectivamente. Primero se procedió a obtener la validez y confiabilidad del instrumento y se realizó la prueba del pre test al grupo experimental y, después de obtenidos los resultados se aplicó el programa “Developing Effective Readers” para desarrollar la comprensión lectora en inglés en los estudiantes. Para ello se llevaron a cabo 10 sesiones de aprendizaje, las que incluyeron las evaluaciones del pre y pos test.

Para validar el instrumento se pidió la opinion de expertos en el área, quienes con su firma confirmaron la validez del mismo y para la confiabilidad se utilizó el coeficiente de Kuder-Richardson (KR-20). En lo referente a la base de datos y tratamiento estadístico se utilizó el software SPSS 24. Los resultados de la investigación se presentaron en tablas y figuras, y para el contraste de la hipótesis se recurrió a la prueba paramétrica t student para las variables y para las dimensiones literal, inferencial y no paramétrica para la dimensión criterial de rangos con signos de Wilcoxon que es a la que se usa para muestras relacionadas.

Los resultados muestran que el valor de p 0,000 es menor que 0.05 en cuanto a los resultados que se han obtenido de la prueba estadística efectuada, se rechaza la hipótesis nula, admitiéndose la hipótesis del investigador, por lo que se concluye que la aplicación del Programa “Developing Effective Readers” mejora la comprensión lectora de los estudiantes del quinto “A” de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesus.

Abstract

This research has the general objective to determine what impact the implementation of the program "Developing Effective Readers" has on the literal, inferencial and criterial reading comprehension in English of the senior students at Sagrado Corazón de Jesus high school in Puente Piedra in 2017

It is an applied research, with experimental design of pre-experimental sub design. It was carried on a population of 19 students and a sample of 19 students ages 15 to 16 respectively. After getting the validity and reliability of the instrument, the pre test was applied to the experimental group and, after obtaining the results, the "Developing Effective Readers" program was applied to improve the students' reading comprehension, It took 10 learning sessions, which include the pre and post test evaluations.

The experts' signatures validated the instruments and for the reliability of the instrument, we used the Cronbach's Alpha test. The SPSS 24 software was also used for the statistical analysis of the data. The description of the results was presented in tables and figures using the parametric statistical analysis for both literal and inferential dimensions and the non-parametric Wilcoxon signed-rank test was used for the critical dimension, which is used for correlated samples.

The results show that the value of p 0.000 is less than 0,05, and as regards the results that have been obtained from the statistical test carried out, the null hypothesis is rejected, the hypothesis of the researcher is accepted. For this reason we conclude that the application of the "Developing Effective Readers" improves the reading comprehension in English of the senior students at Sagrado Corazón de Jesus high school in Puente Piedra in 2017.

I. Introducción

1.1 Antecedentes

Antecedentes internacionales

Jiménez (2013) presentó La tesis titulada “Desarrollo de La Comprensión Lectora de Textos Multimediales en una Lengua Extranjera Mediante la Enseñanza de Estrategias de Lectura”, para optar el grado de Doctor en Educación cuyo objetivo general fue determinar en que medida contribuyen las estrategias para la lectura de textos multimediales en la cualificación de los ambientes de aprendizaje. Dicha investigación se llevó a cabo en Antioquia, Colombia. Para ello se realizó cuestionarios, entrevistas y se administró el examen TOEFL antes y después de haber desarrollado las sesiones multimedia. El proyecto contó con 32 estudiantes pertenecientes a dos grupos que estaban matriculados en el programa de pregrado de la facultad Nacional de Salud Pública, de la universidad de Antioquia.

La investigación fue de tipo explicativo secuencial y se uso el método mixto ya que se integró los enfoques tanto cuantitativo como cualitativo. El autor concluye que la inclusión de textos multimedia contribuye significativamente a la mejora de la comprensión de texto en inglés. Sin embargo Jiménez recomienda que no es suficiente proveer a los alumnos con las herramientas multimedia estos deben ser entrenados en el uso de los mismos. Además postula que el uso de estas tecnologías implica nuevos desafíos tanto para los estudiantes como para los maestros. Al acceder los alumnos a estas herramientas podrán mejorar su desempeño en comprensión lectora y los docentes, quienes al incorporar estas herramientas obtendrán mayor éxito en su labor docente. Por lo que concluye que la inclusión de textos multimedia mejora significativamente la comprensión lectora en inglés.

Otra investigación que se enfoca en el tema es el de Matute (2014) titulada “Short Stories for Enhancing Reading Comprehension Skill in EFL: Schema Theory Activities” estudio que se llevó a cabo en el colegio de educación secundaria La Inmaculada en Cuenca, Ecuador. La tesis se presentó para obtener el grado de magister y tuvo como objetivo principal determinar en que medida el uso de historias cortas en las que se incluyen actividades de

teoría esquemática influyen en la comprensión lectora. La investigación fue de tipo aplicado, de diseño experimental y de sub-diseño cuasi experimental. La población en el estudio lo constituyeron todos los alumnos de primer grado de bachillerato y la muestra contó con dos grupos, denominados experimental y control, de 30 alumnos cada uno. A ellos se les efectuó una prueba de diagnóstico al inicio de la investigación y una prueba final al término de la misma, la cual tuvo el mismo nivel de complejidad que la primera. La investigación concluye que el uso de historias cortas contribuye a la mejora de la comprensión lectora en los estudiantes de la institución.

Existe otro trabajo referente al tema y que fue llevado a cabo por Rodríguez (2012) en su tesis doctoral titulada “La Comprensión Lectora del Idioma Inglés Como Lengua Extranjera para Estudiantes de Primer Año de la Carrera de Medicina” cuyo objetivo general fue de plantear una metodología para mejorar el proceso de comprensión lectora en idioma Inglés a través del uso de textos auténticos y estrategias de aprendizaje creadas para los alumnos del primer año de la facultad de Medicina de la universidad Sancti Spíritus en Cuba durante el semestre académico 2008-2009. La investigación incluyó observaciones a clases con el fin de verificar el tipo de texto que se utiliza en el aula, una entrevista grupal a diez docentes de dicha facultad de modo de conocer los modelos teóricos predominantes entre ellos además de la metodología y estrategias empleadas por los docentes en el aula. La muestra del estudio lo conformaron 35 alumnos divididos en dos grupos de 17 y 18 estudiantes respectivamente. Los que constituyeron los grupos de control y tratamiento. Las pruebas realizadas probaron la eficacia de la metodología empleada ya que se encontraron resultados muy superiores en el grupo experimento que en el grupo de control. En otras palabras la implementación de la metodología tuvo un impacto positivo en la mejora de la comprensión lectora en inglés de los alumnos.

Dávila (2016) en su investigación para obtener el grado de Magister titulada: “Metodologías Activas de Lectura para el Desarrollo de la Comprensión Lectora del Inglés de los estudiantes de sexto nivel del instituto de idiomas de la Universidad Tecnológica Equinoccial del Quito” tuvo como objetivo

determinar si la aplicación de metodologías activas de lectura tales como el desarrollo de vocabulario, el reconocimiento de estructuras gramaticales, la comprensión de oraciones y párrafos y la capacidad de inferir y sacar conclusiones tienen un efecto positivo en la comprensión lectora de los estudiantes de dicha universidad. El diseño de dicha investigación fue cuali-cuantitativo y el tipo cuasi-experimental. Se contó con una muestra de 53 estudiantes, 26 pertenecientes al grupo control y 27 al grupo experimental. Los resultados de la investigación demuestran que la utilización de las metodologías activas de lectura influye positivamente en el grado de comprensión lectora de los estudiantes de la Universidad Tecnológica Equinoccial de Quito.

Antecedentes nacionales

Un primer trabajo corresponde a Bustinza, Roque y Laura (2012) quienes llevaron a cabo la siguiente investigación: “Aplicación de la Estrategia “Antes, Durante y Después” en el Desarrollo del nivel de Comprensión Lectora en el Desarrollo de los Niños y Niñas de 5 años de las Instituciones Educativas Iniciales N 85, 89, 206 y 215 de Ayaviri Provincia de Melgar Puno 2011”. El propósito de la investigación fue dilucidar si la aplicación de las estrategias “antes, durante y después” mejora la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y criterial en la población en estudio. Para determinar el impacto de dicho programa usaron un diseño cuasi-experimental en la que se administraron pre y post test a una población de 60 niños y niñas los cuales fueron divididos en dos grupos de 30 alumnos cada uno, el primero de control y el segundo experimental. Los resultados del post test del grupo experimental presentaron promedios altamente significativo en las dimensiones literal, inferencial y criterial. Mientras que los resultados pre y post test aplicado al grupo de control en las tres dimensiones no presentaron variaciones. Para los autores estos resultados muestran que el plan de acción que ellos implementaron denominado “Me siento feliz al comprender lo que leo” contribuyó a mejorar la comprensión lectora en los niños y niñas de dicha localidad.

Un segundo trabajo de Subia, Mendoza y Rivera (2012) se denomina: “Influencia del Programa “Mis Lecturas Preferidas” en el Desarrollo del Nivel de

Comprensión Lectora de los Estudiantes del Segundo Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N 71011 San Luis Gonzaga Ayaviri de la Provincia de Melgar Puno”. La investigación tuvo como finalidad establecer cual fue el impacto de la aplicación del programa “Mis Lecturas Preferidas” en la población en estudio. El programa se desarrolló en sesiones de aprendizaje con estrategias tales como el subrayado de las ideas principales, elaboración de una síntesis de los leído entre otros y se dió en el año 2011.

El diseño de la investigación fue también experimental con dos grupos uno de control que constó de 29 alumnos y otro experimental que estuvo conformada por 31. Ambos grupos fueron sometidos a dos pruebas una pre y la otra post y se llevaron a cabo en los tres niveles literal, inferencial y de criticidad. La conclusion a que llegaron los investigadores es que la aplicación del programa “Mis Lecturas Preferidas” tiene efectos positivos en la mejora de la comprensión lectora de los alumnos de la institución educativa en estudio.

Soto (2013) en su tesis para optar el grado de maestro en Educación titulado: “Estrategia de Aprendizaje y Comprensión Lectora de los Estudiantes Año 2011” buscó establecer en que medida las estrategias de aprendizaje mejoran la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la institución educativa 1145 República de Venezuela ubicada en el cercado de Lima. Las estrategias de aprendizaje incluyeron el subrayado, resumen del texto, cuadro sinóptico, mapa conceptual, y la apreciación de múltiples perspectivas. El diseño de la investigación fue experimental y de nivel cuasi-experimental. La población la conformó el total de alumnos de la institución en referencia y contó con una muestra de 50 alumnos. De los cuales 25 fueron parte del grupo experimental y los otros 25 restantes formaron parte del grupo control. La presente investigación concluyó que las estrategias de aprendizaje mejoran significativamente la comprensión lectora literal, inferencial y criterial en los estudiantes de la institución Educativa República de Venezuela.

Del mismo modo Carmen (2013) en su trabajo de investigación denominado “Implementación de Estrategias Participativas Para Mejorar la Comprensión Lectora en los alumnos del sexto Grado “B” de educación

primaria, de la institución educativa Fe y Alegría N° 49 de Piura”, tesis de maestría, buscó determinar si las estrategias participativas tienen efectos positivos en la comprensión lectora. La investigación fue de tipo cuantitativo cuyo diseño era pre experimental con prueba pre y post que se aplicó a un solo grupo. La población estuvo conformada por los alumnos del sexto grado de Educación Primaria y la muestra constó de 32 estudiantes. Finalmente el estudio concluye que las estrategias participativas desarrollan las habilidades de comprensión lectora de los alumnos de la I.E. Fe y Alegría N° 49 de Piura tanto en el nivel literal, inferencial y criterial,

1.2 Fundamentación, científica, técnica o humanística

Para el presente trabajo de investigación se recurrió a revisar bibliografía de diversos autores tanto extranjeros como nacionales, lo que incluyó, libros, tesis, revistas, artículos científicos, publicaciones académicas, a las que se accedió a través de visitas a bibliotecas, acceso a base de datos y el uso de buscadores como Google Académico. Las variables consideradas fueron el programa Developing Effective Readers y la comprensión lectora.

Variable independiente: Programa “Developing Effective Readers”

Definición de programa.

Según Perez (2000, p. 268) “Como hemos señalado, en el campo pedagógico la palabra programa se utiliza para referirse a un plan sistemático diseñado por el educador como medio al servicio de las metas educativas.”

Continuando con Perez (2000) todo programa debe tomar en cuenta ciertas consideraciones, entre ellas: En cada programa metas y objetivos que se tomen en cuenta tienen que ser educativos. Además estas metas deben adecuarse a sus destinatarios y los autores del mismo deben asumir su autoría. En lo que respecta a la variable independiente, el programa tiene que especificar de manera detallada y precisa todos sus elementos importantes tales como: destinatarios, agentes, actividades, decisiones, estrategias, procesos, tiempos y niveles de logro previo esperados que se consideran como favorables. En caso

esto no suceda una de las variables poseerá restricciones que podrían afectar su evaluabilidad futura. También plantea que se deben incluir medios y recursos que no solo deben de ser educativos, sino también suficientes, pertinentes y eficaces de modo que se logre la consecución de los objetivos. Finalmente, nos dijo que se debe tener un sistema que nos permita verificar si se lograrón los objetivos y en caso contrario nos permita identificar dónde se producen las falencias y disfunciones además de identificar las causas (p. 269).

Definición de estrategia de enseñanza

Según Beltran (1995): “La estrategia es un conjunto de actividades mentales cumplidas por el sujeto en una situación particular de aprendizaje, para facilitar la adquisición de conocimientos” (p. 22).

Al respecto Gallegos (2001) afirmó: “Es una operación mental. Son como las grandes herramientas del pensamiento puestas en marcha por el estudiante cuando tiene que comprender un texto, adquirir conocimientos o resolver problemas” (p. 23).

Mayer (1984), Shuell (1988), West, Farmer y Wolf (1991) citados por Martínez y Zea (2004) señalaron: “Son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (p. 79).

Díaz (1999) y Medrano (2006) citado por Mendoza y Mamani (2012) afirmaron:

Las estrategias de enseñanza - aprendizaje son procedimientos o recursos (organizadores del conocimiento) utilizados por el docente, a fin de promover aprendizajes significativos que a su vez pueden ser desarrollados a partir de los procesos contenidos en las estrategias cognitivas (habilidades cognitivas), partiendo de la idea fundamental de que el docente (mediador del aprendizaje), además de enseñar los contenidos de su especialidad, asume la necesidad de enseñar a aprender. (p. 59)

Las estrategias de enseñanza son un conjunto de tareas que se formulan con la idea de dar a conocer y desarrollar un grupo de estrategias específicas en los alumnos que le permiten a estos contar con herramientas que puedan utilizar para enfrentar de una manera efectiva cualquier tipo de texto y responder preguntas tanto de tipo literal, criterial e inferencial.

Estrategias de lectura

Mokhtari y Sheory citado por Uribe (2015) señalaron: “son acciones intencionales que los autores usan para monitorear, administrar, facilitar y mejorar su comprensión lectora” (p. 42).

Al respecto Cohen (s.f.) afirmó: “son procesos mentales que los lectores conscientemente escogen para usarlos en lograr tareas de lectura específicas” (p. 133).

También Brantmeier citado por Uribe-Enciso (2015) mencionó: “Son procesos de comprensión que los lectores usan para que den sentido a lo que leen” (p. 42).

En relación al tema Afflerbach, Pearson, y Paris (2008) afirmaron: “Son intentos intencionados y controlados para modificar los esfuerzos de los lectores para decodificar el texto, entender palabras, y construir significado a partir del texto” (p. 368).

Sole (2003) argumentó: “¿Por qué es necesario enseñar estrategias de comprensión? En síntesis porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente, a textos de distinta índole, la mayoría de veces distintos de los que se usan cuando se instruye” (p. 61).

El aprendizaje significativo y las estrategias de comprensión lectora

Mendoza y Mamani (2012) citando a Ausubel afirmaron: “La diferencia que existe entre el aprendizaje significativo y el aprendizaje repetitivo y memorístico; radica en que el aprendizaje significativo se produce cuando la nueva

información cobra sentido o se relaciona con los conocimientos ya existentes en el alumno” (p. 60).

Del mismo modo Mendoza y Mamani (2012) como se cita en Bruner: “Lo que el estudiante construye a través del proceso de aprendizaje son significados, es decir, estructuras cognitivas organizadas y relacionadas; se construyen significados cuando la nueva información se relaciona sustancialmente con los conocimientos ya presentes en el sujeto” (p. 61).

Los mismos autores nos revelan que esta escuela de pensamiento se basa en el concepto de aprender a aprender.

Al respecto, Díaz-Barriga (2002) afirmó:

Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones. (p. 2)

En conjunto se puede decir entonces, que "aprender a aprender" implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones. (Mendoza y Mamani, 2012, p. 61)

Lo que estos autores del constructivismo nos revelan es que un aprendizaje será significativo cuando el lector relaciona sus conocimientos previos con los que encontrará en la lectura. El papel del docente será el de brindar y entrenar a los alumnos en el uso de una serie de lineamientos generales y principios al estudiante, en nuestro caso estrategias de lectura. Pero será el alumno, usando su autonomía quien tendrá que decidir que estrategia emplear y en que momento aplicarlo a una lectura en particular. Además él deberá evaluar si las

estrategias aplicadas fueron exitosas y realizar medidas correctivas en caso sea necesario.

Tipos de estrategia de lectura

Al respecto Wenden y Rubin (1987) señalaron lo siguiente: “Las estrategias de lectura se dividen en dos categorías: estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas. Estrategias cognitivas son descritas como pasos mentales o operaciones que los estudiantes usan para procesar contenido lingüístico y sociolingüístico” (p. 19).

Estrategias cognitivas

Según O'Malley y Chamot (1990) “Estas estrategias se utilizan para construir asociaciones entre el conocimiento nuevo y existente de los estudiantes, y funcionan con la información nueva para mejorar el aprendizaje” (p. 91).

Como expresó Brown (2007) las estrategias cognitivas más predominantes incluyen la traducción ya que el uso de la lengua materna lo ayuda a entender el nuevo conocimiento, el agrupar clasificando y reordenando el material en base a atributos comunes, tomar notas de ideas importantes, simbolismo que nos permite relacionar los nuevos conceptos con imágenes visuales en la memoria de modo que sean fácilmente recuperables, la elaboración que es relacionar la nueva información con otros conceptos en la memoria, y la inferencia que es usar la información disponible para adivinar el significado de algunos hechos o palabras o predecir sus significados. (p. 35)

Yukselir (2014) afirmó:

Las estrategias metacognitivas son habilidades de pensamiento crítico más altas que ayudan a los lectores a darse cuenta de si entienden o no un texto de lectura. Mediante el uso de estas estrategias, los alumnos identifican los recursos disponibles,

deciden cuáles de estos recursos son importantes para la tarea específica que realizan y establecen metas de comprensión. (p. 3)

Estrategias metacognitivas

En la opinión de Anderson (2002) “Metacognición se define como pensar acerca del pensar” (p. 23). Lo que esto significa es que uno tiene que aprender a pensar o en nuestro caso como docentes enseñar a pensar a nuestros estudiantes. Ello implica mostrarles que ante un determinado problema por ejemplo los alumnos; deben primero conocer con que información cuentan y luego determinar que información adicional requieren para solucionar un determinado problema o situación.

Para Baker (2002), (2008); Pressley, (2002) (citado en Karbalei, 2010), la metacognición hace referencia al conocimiento y control que tenemos sobre nuestros procesos cognitivos. En lo que se refiere a la lectura, es común hablar de conciencia metacognitiva (lo que sabemos) y regulación o control metacognitivo (saber cuándo, dónde y cómo usar las estrategias, es decir, qué podemos hacer). En conjunto, la metacognición implica el conocimiento y el control de la planificación, el monitoreo, la reparación, la revisión, el resumen y la evaluación. Esencialmente, aprendemos estrategias que apoyan nuestra comprensión (nuestra conciencia de las estrategias) y aprendemos a llevar a cabo estas estrategias de manera efectiva (nuestro control de estrategias). (p. 166)

De acuerdo con Bishop, Boke, Pflaum y Kirsch (2005, p. 207-208), las estrategias metacognitivas incluyen la utilización de una variedad de sentidos, esto es visualizar las escenas en los textos y referirse a sus sentidos para predecir las características de las mismas. Hacer conexiones, el buen lector usa su conocimiento previo y lo conecta con la información del texto; asimismo, identifica la estructura del texto, como el género, subtítulos y otros, reconoce la estructura de oraciones y adivina el significado de palabras usando el contexto.

También involucra realizar inferencias como establecer relaciones de causa y efecto, además de hacerse preguntas sobre la lectura, como por ejemplo el tono del autor y evaluar, resumir y sintetizar el texto, lo cual implica hacer pausas mientras lee o al terminar para darle sentido al texto.

Al respecto Yukselir (2014) refirió: “Lo que funcione para un lector no necesariamente funcione para otro. Del mismo modo la estrategia para un lector con un tipo de texto específico tal vez no sea apropiado para otro lector con un tipo de texto distinto” (p. 68).

Esto implica que la estrategia debe personalizarse dependiendo de quien la va emplear, el tipo de texto a leer, cuando y para que se va a usar.

Schraw (1998) refirió que estrategias cognitivas son importantes para realizar una tarea, mientras que estrategias de lectura metacognitivas son necesarias para reconocer como se llevó a cabo una tarea (como se cita en Reza, Nizam y Kabilan, 2013, p. 240).

Mokhtari y Reichard (2002) señalaron:

Uno de los elementos más importantes en el que hay que poner énfasis cuando se lee es que los alumnos tomen conciencia de las estrategias de lectura metacognitivas ya que estas facilitan la comprensión del texto y fomentan el aprendizaje del inglés como segundo idioma (citado en Reza, Nizam y Kabilan, 2013, p. 240).

Sole (2003) planteó:

Es necesario formar lectores independientes, que puedan aprender de los textos que lean. Ello implica que cuestionen su propia comprensión del mismo, haciendo conexiones entre lo que leen y el conocimiento previo que posean, poniendo en duda dicho conocimiento, modificandolo y elaborando conclusiones generales que le permitan adaptar ese conocimiento a otros entornos. Para él instruir a los estudiantes en estrategias de

comprensión lectora es brindarles los medios para aprender a aprender. (p. 62)

Antes, durante y después de la lectura

Las estrategias metacognitivas pueden dividirse de acuerdo al momento de su aplicación:

Greenwood (1998) señaló:

Las actividades antes de la lectura despiertan el interés y estimulan la curiosidad del estudiante. Es una manera de crear motivación en él o ella hacia la lectura y al mismo tiempo ello ayudará a los alumnos a entender el texto. Durante la lectura se incrementa la conciencia del estudiante lo que lo motiva a leer con más detalle la historia. Finalmente, la etapa después de la lectura motiva al alumno a reflexionar sobre lo que ha leído y permite que expanda sus percepciones del texto. (Como se cita en Orwenjo, Njoroge, Ndung'u y Mwangui, 2014, p.113)

Grabe y Stoller (2002) afirmaron:

La metacognición suele dividirse en tres categorías de planificación, monitoreo y evaluación de la propia comprensión (antes, durante y después de realizar una tarea). Al principio, las habilidades metacognitivas pueden ser muy conscientes, pero a medida que se vuelven más fáciles, tienden a volverse menos conscientes y más automáticas. Cuando leemos, las estrategias metacognitivas nos ayudan a prepararnos para una tarea de lectura, monitoreamos la tarea a medida que avanzamos y luego la evaluamos cuando la hemos completado. (como se cita en Lens, Miller y Soro, 2010, p. 181)

Así Martínez, A. (s.f.) citando a varios autores manifestó:

Existen tres momentos para que guíen la comprensión: antes, durante y después de la lectura. Antes de la lectura: implica que el docente tenga clara la importancia de la lectura, la motivación de los alumnos, la definición de los objetivos de la lectura, la revisión

y actualización del conocimiento previo, así como el establecimiento de predicciones sobre el texto y la generación de preguntas que guíen la lectura. Durante la lectura: se refiere al monitoreo y supervisión del proceso, identificar palabras que necesiten ser aclaradas, releer, parafrasear o resumir entidades textuales, realizar inferencias, representación visual, detección de información relevante y realizar explicaciones propias sobre el texto. Después de la lectura: implica algunas estrategias lectoras como la revisión del proceso lector, la construcción global del texto y la comunicación a los demás del mensaje comprendido. Estas estrategias enseñadas en la educación primaria, permiten a los estudiantes utilizarlas de manera flexible y transferible en múltiples situaciones de lectura, favoreciendo mayor cantidad y calidad de significados que beneficien su aprendizaje y su desarrollo integral. (π. 8)

Componentes de una estrategia metacognitiva

Anderson (2004) afirmó:

La metacognición puede ser dividida en cinco componentes principales. El primero es prepararse y planear la lectura de modo que esta se efectiva, decidir cuando usar las estrategias de lectura, luego saber como monitorear el uso de las estrategias de lectura, también aprender a usar varias estrategias de lectura de manera conjunta, y finalmente evaluar las estrategias de lectura empleadas. (p. 17)

Lo que menciona Anderson es importante ya que primero es necesario planificar la lectura tomando en consideración las necesidades y deficiencias lectoras que tienen los alumnos y en base a ello decidir que estrategias vamos a desarrollar en los estudiantes, luego debemos de encontrar la manera de que ellas se integren sin dificultades y que los alumnos sepan como se pueden usarlas individualmente o en conjunto y finalmente debemos de evaluar si las estrategias fueron exitosas o no.

Selección y uso de las estrategias de lectura

Al respecto Anderson (1999) manifestó:

El resultado más significativo de su investigación sugiere que no existe una estrategia individual que contribuya significativamente por sí sola al éxito de la comprensión de textos. Para él no solo es importante conocer que estrategia utilizar, sino también cómo usar la estrategia adecuadamente, además de ser capaz de usarla en combinación con otras de manera estratégica y satisfactoria. (p. 71)

No existe una fórmula mágica o estrategia para poder entender un texto, ya que existen innumerables tipos de lecturas y por ende las estrategias que se emplean también varían. Por ello es importante que el estudiante posea en su bagaje diferentes estrategias para enfrentar los retos que un texto le puede presentar. Sin embargo, no es suficiente con conocer las diferentes estrategias, un buen lector también debe saber que estrategia o combinación de estrategias emplear frente a un texto en particular.

Winogran y Hare (1998) postularon seis preguntas que uno debe hacer al enseñar una estrategia específica: ¿Cuál es la estrategia?, ¿por qué se debería enseñar esa estrategia en particular?, ¿cómo debe usarse la estrategia?, ¿cuándo debe emplearse la estrategia?, ¿en qué parte del texto el lector debería enfocarse al usar la estrategia? y ¿cómo se puede evaluar el uso de dicha estrategia? (citado en Anderson, 1999, p. 72)

Anderson (2002) planteó que los docentes pueden ayudar a los alumnos a evaluar el uso de las estrategias que ellos empleen a través de cuatro preguntas: ¿Qué es lo que quiero lograr?, ¿qué estrategias estoy empleando?, ¿qué tan bien estoy empleando las estrategias? y ¿qué alternativas tengo si la estrategia no funciona? (p. 3).

Stoller, Anderson, Grabe y Komiyama (2013) plantearon: “Los estudiantes se benefician de la enseñanza explícita, que tiene como finalidad desarrollar lectores expertos y estratégicos” (p. 3).

Si bien en los salones de clase se menciona las estrategias de lectura y en que consisten, no se muestra a los estudiantes como emplear dicha estrategia de manera explícita. Muchas veces se da por sentado que los alumnos conocen la estrategia, o que ellos lo pueden deducir de la definición. El resultado es que los alumnos no utilizan las estrategias o las usan de manera incorrecta, lo que hace que estos se frustren al no comprender el texto y no desarrollen el interés por la lectura.

Respecto a la enseñanza explícita de las estrategias de lectura Sadoski (2004) afirmó:

La enseñanza de estrategias de comprensión lectora implica una serie de secuencias específicas las cuales incluyen: La introducción, en la que se define la estrategia y se demuestra su uso a través de ejemplos. Luego se procede a la práctica guiada, en la que los alumnos practican la estrategia en un texto con la guía del docente. Después se produce una transferencia gradual de responsabilidad a los alumnos y finalmente la aplicación individual de la estrategia por parte de los alumnos. (p. 104)

Estrategias del programa

Las estrategias que se aplicarán en el programa se basan en aquellas sugeridas por McKay (s.f., p. 10), estas se basan en el enfoque metacognitivo y son las siguientes:

Antes de la lectura

Activate Prior knowledge

Esta estrategia implica activar los conocimientos previos del lector. De acuerdo con Biemans y Simons (1996): “los saberes previos son todos los conocimientos que los estudiantes poseen al entrar en un ambiente de aprendizaje y que son potencialmente relevantes para adquirir nuevos conocimientos” (citado en Strangman y Hall, 2004, p. 2).

Predicting

Predicting es hacer predicciones sobre el texto. Al respecto McNamara (2009) afirmó: “La estrategia de predicción implica pensar en lo que podría venir a continuación en el texto” (p. 36). Esta estrategia es una buena manera de despertar el interés de los estudiantes en el texto a leer y mantener dicha fascinación ya que ellos estarán pendientes de saber si sus predicciones sobre la lectura son correctas o no.

Durante la lectura

Skimming

Es una estrategia de lectura rápida que nos permite identificar la idea principal de un texto.

Al respecto Scrivener (2005) mencionó: “El estudiante intentará encontrar la respuesta rápidamente, sin tener que detenerse a leer cada palabra del texto. Lo que busca es identificar la idea principal, el tema clave y la estructura básica del texto” (p.185).

Scanning

Es también una estrategia de lectura rápida pero a diferencia de skimming lo que se busca aquí es encontrar ideas secundarias o detalles en el texto.

Scrivener (2005) manifestó: “Scanning tiene que ver con detalles y la manera en que el lector procesa todo el texto buscando palabras clave y pistas que le permitan centrarse en secciones más pequeñas donde sea más probable encontrar la respuesta” (p. 185).

Inferring

Se refiere a hacer inferencias sobre el texto.

Al respecto Parodi (2005) argumentó:

Lo definimos como el conjunto de procesos mentales que a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee un

sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado (citado en Cisneros, Olave y Rojas, 2010, p. 14).

Esta estrategia es la más difícil de desarrollar en los estudiantes y son las preguntas inferenciales las que presentan un mayor reto para ellos. Sin embargo, si se enseña a los alumnos con ejemplos y se les muestra el proceso mental que se lleva a cabo para realizar una inferencia, estos serán capaces de realizar sus propias inferencias sobre el texto.

Using context clues to guess vocabulary

Esta estrategia consiste en adivinar el significado de una palabra nueva usando el contexto.

Así Parel (2004) afirmó:

La inferencia contextual o la conjetura contextual se define como una estrategia importante que en ausencia de diccionarios o ayuda de otra persona implica adivinar el significado de la palabra basado en la interpretación de su contexto con o sin referencia al conocimiento de dicha palabra. (p. 848)

Familiarizar a los estudiantes con esta estrategia es importante ya que estarán mejor preparados para enfrentar situaciones en las que no podrán consultar un diccionario o su celular o al profesor como cuando tienen que rendir un examen. Además los hará más autónomos ya que podrán leer textos extensos sin necesidad de detenerse constantemente para consultar el significado de cada palabra.

Think aloud Protocol

Es también conocido como el protocolo de pensamiento en voz alta.

En referencia a esta estrategia Wilhelm (2011) expresó:

El protocolo de pensamiento en voz alta implica registrar, ya sea a través de la escritura o hablando fuerte el proceso de toma de decisiones y procesos interpretativos que se llevan a cabo

mientras uno lee un texto. Dicho protocolo implica hablar de las estrategias de lectura que uno va usando cuando lee un texto. (p. 9)

Questioning the author

A esta estrategia se le conoce como cuestionando al autor.

En la teoría constructivista los estudiantes necesitan utilizar activamente la información, en vez de simplemente recoger piezas de información. La estrategia de cuestionar al autor está orientada a ayudar a los estudiantes a considerar el significado de las cosas, crear y poner en duda las ideas expuestas y tratar de construir sus propios significados. Durante la lectura esta estrategia permite a los docentes hacer preguntas específicas a los estudiantes que los ayudará a crear su propio significado y reflexionar sobre lo que leen. (Smith y Zygouris-Coe, 2006, p. 2)

Las estrategias de cuestionando al autor y el protocolo de pensamiento en voz alta implican el empleo de estrategias complejas de pensamiento y ayudan usualmente a los estudiantes a responder las preguntas de tipo inferencial y criterial.

Después de la lectura

Paraphrasing

De acuerdo con McNamara (2009) parafrasear es el proceso de reafirmar el texto en diferentes palabras, o en las propias palabras del lector. Es importante porque ayudan al lector, particularmente a los lectores menos hábiles, a comprender mejor la información explícita contenida en las palabras y oraciones de un texto. Por lo tanto, el parafrasear puede ayudar al lector menos experto a mejorar la comprensión básica del texto. (McNamara, 2009, p. 35)

Summarizing

Consiste en realizar un resumen de la lectura.

Para Buckley (2004) un resumen “consiste en la reducción del texto a un tercio o un cuarto de su tamaño original, articulando claramente el significado del autor y conservando las ideas principales” (p. 62).

Es importante que los alumnos aprendan a identificar el tipo de estrategia que deben emplear para responder una pregunta de comprensión lectora en particular. En adición a ello es también primordial que sepan como combinar las diferentes estrategias de modo que se conviertan en lectores eficientes.

Variable dependiente

Comprensión lectora

Catalá, et al. (2001) citado por Tasayco (2012), manifestó que:

Enseñar a los alumnos a escribir (planificar, componer, releer, y reestructurar) contribuye a mejorar su comprensión lectora haciéndoles más consciente de cómo los autores organizan sus ideas; cuando más aprendan a escribir y a organizar sus propios pensamientos, más sensibles serán a comprender como otras personas pueden hacerlo. (p.14)

De acuerdo al autor se debe tomar en cuenta que el acto de la lectura implica no solo pronunciar separadamente cada sílaba o descifrar caracteres, sino también establecer una relación entre el texto y el que lee, ya que a partir de ello se decodificará valores, posición e ideología lo que le permitirá tener un buen desarrollo y expresión del lenguaje.

Solé (2004), citado por Tasayco (2012), planteó: “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” (p.62).

Estoy de acuerdo con el autor en que cuando uno lee, establece una relación personal con el texto, que no solo implica decodificar lo que dice el texto de manera literal, ello también conlleva a entender el punto de vista del

autor y el tono en que lo dice, lo cual al ser contrastado con las ideas propias del lector enriquece su propio conocimiento y le brinda diferentes perspectivas sobre un tema en particular.

Meza y Lazarte (2007), citado por Gómez (2010), señalaron: “La comprensión lectora es un proceso constructivo porque es progresivo y demanda a un lector siempre activo. Un estudiante que siempre lee, irá incrementando sus estrategias de comprensión de acuerdo a su edad y el grado que cursa en el colegio” (p 57).

Es relevante señalar que el desarrollo de la comprensión lectora debe ser gradual y de acuerdo al nivel e interés del estudiante. Ello implica seleccionar textos que se adecuen a su nivel y que sean del interés del estudiante. Además se debe desarrollar primero en los estudiantes objetivos de aprendizaje más simples y a medida que los alumnos los conocen y usan, introducir objetivos más complejos y elaborados. De este modo, se evita que los alumnos se frustren y desarrollen rechazo a la lectura, lograndose un efecto opuesto pues se despierta la curiosidad y se canaliza el interés del estudiante hacia temas que sean de su interés y sobre los cuales le gustaría descubrir más a través de la lectura.

La comprensión lectora en base al enfoque cognitivo.

La comprensión lectora tiene varias definiciones y estas se dan de acuerdo a las influencias de las diferentes escuelas de pensamiento a las que los autores que las postulan pertenecen. De acuerdo al cognitivismo la comprensión lectora es considerada un proceso y un producto. El primero es denominado así porque implica la realización de varios procesos mentales, que van desde la adquisición del conocimiento hasta la toma de decisiones. Mientras en el segundo actúan recíprocamente tanto el autor como el texto. El resultado de esta interacción se almacena en la memoria a la cual se recurre después para responder a preguntas sobre el texto leído. Esta idea es mencionada por varios estudiosos del tema:

Vigotsky (1995), planteó:

La lectura y comprensión lectora revisten subjetivamente puntos de enlace que instauran amplitud en el intelecto. En el nivel inicial, el lenguaje oral es la unidad primaria de escritura en el niño. Progresivamente, se conjugan los signos gráficos en los que el dibujo y el garabateo representan la relación que sostiene con el objeto, en virtud del significado que le inscriben. Al principio, entre los hombres, como categoría intersíquica, y luego, en el interior del niño, como categoría intrapsíquica. (p. 150)

Zarzosa y Martínez (2011) mencionaron: “la lectura comprensiva deja de entenderse como una sola habilidad para reconocerse ahora como una relación e interacción de diferentes habilidades y estrategias que se combinan dependiendo del tipo y función del texto, así como los propósitos educativos que se persiguen” (p. 15).

Al respecto Gutierrez y Salmeron (2012) como se cita en Dole (2009) señalaron: “Las estrategias cognitivas se refieren a procesos dinámicos y constructivos que el lector pone en marcha de manera consciente e intencional para construir una representación mental del texto escrito” (p. 185).

La comprensión de textos es significativo debido a que implica interactuar con la lectura, además de otros componentes que son parte importante de la comprensión y que son técnicas e instrumentos indispensables para este enfoque. Es fundamental señalar que el escoger textos con temas que sean familiares, accesibles y con los que se identifique el lector hará que los estudiantes se desempeñen de mejor manera en lo que respecta a comprensión de textos.

Las estrategias o habilidades cognitivas de comprensión lectora

Solé (2003) sostuvo que las estrategias de comprensión lectora: “son habilidades cognitivas y metacognitivas de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir por los lectores, la planificación de las

acciones para lograrlos, así como su supervisión, evaluación y posible cambio, de ser necesario” (p. 97).

Basado en lo expresado por Solé cabe formular algunas interrogantes: ¿A qué se debe que los estudiantes no obtengan un nivel aceptable en lo que respecta a la comprensión lectora? ¿Cómo se da el proceso de enseñanza de la comprensión lectora en el salón de clases? ¿Emplean los docentes la metodología y las técnicas adecuadas para motivar a los alumnos a comprender lo que leen? Considerando estas preguntas llegamos a la conclusión de que no se emplean las estrategias adecuadas en clase y por ende los alumnos no llega a conseguir los aprendizajes significativos en lo que respecta a comprensión lectora. Es por ello que es indispensable desarrollar estrategias y recursos que hagan que exista una adecuada formación de los estudiantes de modo que se sientan motivados a leer desde una temprana edad.

Asimismo, Vásquez (2012), planteó:

Las estrategias de identificación de la idea principal; y el resumen en realidad son dos actividades cognitivas que pertenecen a una misma especie: El procesamiento macroestructural del texto. La primera llevada hasta su grado más depurado y la segunda conservando algunas características de mayor detalle sobre la información relevante de primer nivel. No obstante, podríamos decir que la idea o ideas principales son un resumen en su más alto grado de expresión, pero no podemos decir lo inverso porque un resumen, en sentido estricto, es más que un listado simple de ideas principales (p. 245).

García (2004), sostuvo:

Las teorías constructivistas sobre la comprensión de textos explican las inferencias que los sujetos generan cuando construyen un modelo de la situación sobre la que trata el texto. Un modelo situacional es una representación mental de las personas, marco, acciones y sucesos que son mencionados en

los textos explícitos. Las inferencias requeridas durante el proceso de comprensión /.../ no forman parte del texto base sino que pertenecen a un nivel no textual al modelo situacional. (p. 43)

De acuerdo con lo expuesto el constructivismo es la teoría adecuada para explicar los procesos metacognitivos necesarios para desarrollar los niveles más complejos de comprensión lectora. Es además ideal para formar lectores autónomos que sepan escoger las estrategias adecuadas para poder comprender cualquier tipo de texto con éxito

Asimismo, Pinzás (2007) manifestó:

Que usar los procesos metacognitivos de esta manera tendría las ventajas de ofrecer mayor corrección (cometiendo menos errores) mayor habilidad para completar el proceso, pues usar estrategias metacognitivas ayudarán a los lectores a estar alerta a confusiones o fallas en la comprensión y a utilizar recursos o estrategias diversas para eliminarlas (p. 92).

Pinzás (2007) "los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto, con el propósito de construir el significado o comprenderlo, estas estrategias se aprenden, mejoran y modifican durante la lectura misma" (p. 110).

En conclusión es necesario enseñar a los estudiantes un verdadero proceso de comprensión lectora, por ejemplo: Inferir imágenes porque lo llevarán a crear y a sentirse autor y dueño del suceso; identificar las ideas principales captando y almacenando los hechos importantes que resaltan en el texto y por último la elaboración de síntesis ya que a través de ese proceso podrá alcanzar y captar el nuevo vocabulario del texto. Por eso, es necesario enseñar a los estudiantes dichas habilidades, como parte de su proceso de formación integral para así lograr una lectura comprensiva.

También existen otras teorías en las que se fundamenta la comprensión lectora. Entre ellos tenemos el enfoque psicolingüístico.

Frank Smith y Noam Chomsky son los autores más representativos de este enfoque. Smith se enfoca en la lectura como un proceso comunicativo en el cual toman parte dos componentes trascendentales: la información de carácter visual y la no visual. Aquí se describe los componentes y procesos cognitivos que le dan representación a los vocablos y oraciones.

Ante ello, Espín (2000), afirmó:

En los diferentes modelos propuestos para explicar el acto lector desde una perspectiva psicolingüística, prevalece la aplicación de la lingüística transformacional de Chomsky. Se utilizan los tres componentes de la gramática generativa: la estructura superficial (aspecto físico de la comunicación), la estructura profunda (el significado y la interpretación semántica del lenguaje) y las reglas transformacionales o sintaxis, como puente entre ambas estructuras. (p. 53)

Dimensiones de la comprensión lectora

Dimensión 1. Literal

Catalá et al (2001) sostiene que: “Se entiende por comprensión literal al reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto, siendo este tipo de comprensión aquel sobre la cual se hace más hincapié habitualmente en las escuelas” (p.16).

Se denomina comprensión literal porque la respuesta está directamente escrita en el texto, es la más sencilla de desarrollar porque solo tienes que enseñar al alumno donde buscar la información requerida. Sin embargo problemas de vocabulario podrían dificultar la localización de la respuesta, especialmente si el alumno no comprende la pregunta, esto sucede con más frecuencia en la comprensión literal en otro idioma.

Evidentemente, según Catalá (2001), la comprensión literal:

Es el primer paso para lograr una buena comprensión lectora, pues si no hay comprensión del texto, difícilmente se puede lograr

trabajar con el texto, organizar la información y obtener más información de la explícita, conseguir inferir ideas o conocimientos implícitos en los textos y, menos aún, ejercer la dimensión crítica acerca de lo que se lee. Para que se dé una buena comprensión literal (p. 16).

Como expresó Pinzas (1997):

La comprensión literal se refiere a la capacidad del lector para recordar escenas tal como aparecen en el texto. Se pide la repetición de las ideas principales, los detalles y las secuencias de los acontecimientos. Es propio de los niños que cursan los primeros años de escolaridad; la exploración de este nivel de comprensión será con preguntas literales con interrogadores como: Qué?, cuál?, cómo?, etc. (p. 75)

Gordillo y Del Pilar (2009) citando a Strang (1995) hicieron referencia al nivel de comprensión literal:

En este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto. (p. 97)

Asímismo Gordillo y Del Pilar (2009) describieron dos tipos de lectura literal:

La primera primaria, la cual se basa en información que esta explícita en el texto. Aquí se considera la identificación de las ideas principal en cada párrafo, secuencias u órdenes de eventos, identificación de personajes, lugares y también establecer relaciones de causa efecto. La segunda la denominaron lectura literal en profundidad. Aquí el lector, se ahonda mucho mas en el texto reconociendo suceciones y la idea principal. (p. 97-98)

Dimensión 2. Inferencial

Catalá et al (2001) afirmó:

La comprensión inferencial o interpretativa se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura. Estas expectativas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo. Es la verdadera esencia de la comprensión lectora, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, llenando vacíos, detectando lapsus, iniciando estrategias para salvar dificultades, haciendo conjeturas que a lo largo de la lectura se van comprobando si se confirman o no. De esta manera se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones. (p. 17)

En otras palabras la comprensión inferencial implica leer entre líneas o colegir del texto el significado de palabras nuevas usando el contexto, determinar relaciones de causa-efecto, establecer sucesiones lógicas, descifrar correctamente el lenguaje figurado empleado por el autor, rehacer el texto original mediante un cambio en un evento, o en una característica del protagonista de la historia.

Flores (2007), puntualizó:

El nivel inferencial se presenta cuando el estudiante es capaz de obtener información nueva a partir de los datos explícitos del texto, cuando busca relaciones que van más allá de lo leído, cuando explica el texto más ampliamente, relacionándolo con sus saberes previos, formulando hipótesis y generando nuevas ideas. El objetivo del nivel inferencial es elaborar conclusiones. (p. 78)

Aquí el alumno tiene la confianza suficiente para interactuar con el texto y expresarlo a través de la muestra de ciertas emociones que el texto despierta en ellos, tales como entusiasmo, curiosidad, alegría, tristeza, temor, y desgano.

Sánchez (1988) precisó: “la comprensión inferencial es el descubrimiento de aspectos implícitos en el texto, es decir complementa los detalles que no aparece en el texto. En este nivel inferencial el estudiante formula la hipótesis de los personajes” (p. 78).

Es de crucial importancia desarrollar la capacidad inferencial en nuestros estudiantes, ya que ello los ayudará a tener menos lagunas en la comprensión del texto y por ende un mejor entendimiento general de la lectura. Además serán lectores más sofisticados ya que podrán deducir conceptos talés como tono y propósito del autor al escribir el texto, y participarán más activamente en la lectura ya que por ejemplo al hacer predicciones estarán más entusiasmados por descubrir si sus predicciones fueron correctas o no.

Dimensión 3. Crítico

En la opinion de Catalá, et.al. (2001):

El nivel crítico o profundo implica una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. Así pues, un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios. (p.17)

Es importante enseñar a los estudiantes a ser lectores críticos del texto, lo cual implica cuestionar las opiniones vertidas por el autor, teniendo en cuenta la idea que el autor busca transmitir y el porqué lo hace, y haciéndolo desde su punto de vista personal y usando sus conocimientos y experiencias previas.

Pinzas (2003), manifestó:

La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. Los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión crítica son de mayor complejidad que los que se dan en los niveles anteriores. (p. 89)

El desarrollo de la comprensión crítica del alumno implica que este se valga de su poder para analizar la información, es decir distinguir y separar las partes de la lectura para conocer su composición, así como también sintetizar la información, es decir conocer la composición global a partir de sus partes. Es en estos niveles complejos de pensamiento que se forman estudiantes autónomos capaces de aprender por cuenta propia y en el que el docente juega un rol secundario o de facilitador del aprendizaje. Las estrategias que se emplean a este nivel son los de la metacognición.

Como lo hace notar Sánchez (1988):

Comprender un texto en el nivel crítico-valorativo significa valorar, proyectar y juzgar tanto el contenido de lo que un autor plantea en su escrito, como las inferencias o relaciones que se pueden establecer a partir de lo que aparece en el texto producido por un autor. Estos juicios, valoraciones y proyecciones deben tener una sustentación, argumentación o razón de ser, que el lector debe soportar en los elementos que aparecen en el texto. (p. 98)

Comprender un texto a este nivel implica que el estudiante tenga que recurrir a la lógica, a su habilidad para poder entablar conexiones racionales, sus conocimientos previos del tema, y sus experiencias y vivencias que todo ser humano posee.

La comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera

Los autores previamente mencionados han expuesto sus ideas para la comprensión lectora para la lengua materna; sin embargo, muchas de sus ideas también pueden ser aplicadas en el campo de la comprensión lectora en lengua extranjera tales como: los tres significados del texto, y el uso de la inferencia y la predicción.

En referencia a la enseñanza de la comprensión lectora como segundo idioma Greenwood (como se citó en Rodríguez, 2012) afirmó lo siguiente:

Greenwood divide la comprensión lectora en tres etapas comenzando por las actividades previas a la lectura en las que se

encuentran anticipar el contenido, las estructuras gramaticales y el vocabulario, actividades durante la lectura que incluye identificar la idea principal, encontrar detalles, inferir el contexto, reconocer el propósito del escritor y el papel del profesor y actividades posteriores a la lectura que pueden ser trabajo con palabras poco comunes y ejercicios de escritura basados en el tópico del texto, pero en situaciones diferentes. (p. 8)

Al respecto Hudson (2011) planteó: Existen tres diferencias importantes cuando se compara los lectores en lengua materna con los de lengua extranjera. La primera hace referencia a que los lectores en lengua extranjera por lo general ya leen y escriben en su idioma nativo lo que hace posible que estas habilidades se transfieran a la comprensión lectora en segunda lengua, pero también podrían causar algunos inconvenientes. Segundo, afirma que la lectura en el idioma materno se da cuando el alumno posee habilidades de comunicación del habla avanzadas, lo cual no sucede con alumnos aprendiendo a leer en un segundo idioma quienes aún presentan dificultades para dominar la comunicación oral en dicho idioma, lo cual ocasiona que estos presenten dificultades con la sintaxis y el vocabulario en el segundo idioma. Finalmente señala que existen grandes diferencias entre los niños que aprenden a leer a una edad temprana con una persona que lo hace de adulto. (p. 12-13)

Jimenez (2013) postuló:

La lectura en segundo idioma tiene que ser de naturaleza diversa y el propósito de la misma se debe adecuar al contexto, las metas y motivaciones de los estudiantes. Para él, el currículo debe adecuarse por tanto a los objetivos de aprendizaje y el nivel de competencia que esperamos alcanzar con dichos alumnos. (p. 11)

Grabe (2009) afirmó:

Existen seis razones que se deben de tomar en cuenta cuando se refiere a la comprensión lectora académica en segundo idioma. Estos se refieren a leer para la búsqueda de información, para los

cuales plantea usar las técnicas de skimming y scanning. El primero implica leer de manera rápida para entender la idea principal y la segunda para encontrar información específica. Otro propósito que plantea es la lectura para la comprensión rápida sobre el texto, También nos dice que se debe considerar la lectura para el aprendizaje. Otra motivación sería la lectura para integrar información. Una quinta razón es la lectura con fines de crítica, evaluación y uso de la información. Finalmente, existe la lectura para comprensión general del texto, en el cual el lector lee simplemente por interés o porque busca entretenimiento en el texto. (p. 5)

Asimismo existén también dos tipos de lecturas en segundo idioma y estas son intensiva y extensiva.

En el primer tipo de lectura los alumnos leen un pasaje que ha sido seleccionado por el docente y el profesor enfoca su atención en el vocabulario, estructuras gramaticales y el significado que se deduce de la lectura. Aquí se enseña estrategias a los alumnos tales como: inferencia y predecir el significado de una palabra usando el contexto. Es un modelo centrado en el profesor pues es él quien dirige la mayoría de cosas que suceden en clase, cómo qué y cuando leer, el vocabulario y estructura gramatical que se discutirá en clase. Existe otro tipo alternativo de lectura denominado extensivo y como su nombre dice aquí se exige lecturas mas extensas, pero es el alumno quien decide que leer. La razón de ello es que al escoger su propio material él se sentirá más motivado. Este tipo de estrategia privilegia la comprensión general del texto más que partes específicas del mismo y empoderá al alumno al hacerlo responsable de su propio aprendizaje. (Miller, 2011, p. 69-72)

Existen dos tipos de texto que se emplean en la enseñanza del inglés los mismos que son: auténticos y los que han sido adaptados. Los primeros como su nombre lo dice hacen referencia a aquellos textos que no han sido modificados.

De acuerdo con Daskalos y Jellum (2005):

Son auténticos aquellas novelas o artículos que han sido escritos por un autor nativo del idioma y cuyo público objetivo también son lectores cuyo idioma materno es el inglés. Mientras que las lecturas modificadas son los que mayormente se encuentran en los textos de enseñanza de inglés como segundo idioma que reciben los alumnos. En dichos textos el vocabulario ha sido reemplazado y muchas terminologías como modismos han sido retiradas y reemplazadas por términos más sencillos para facilitar la comprensión del texto original. (p. 11-14)

El presente trabajo se enfocará en el tipo de lectura intensiva ya que será el investigador quien seleccionará los textos que se usarán en la evaluación además del enfoque que se dará a la lectura. Se elegirán los textos denominados auténticos al ofrecer estos una mayor riqueza tanto en vocabulario como en enseñanza de la cultura de origen. Más aún este tipo de lectura facilita la aplicación de las estrategias de comprensión lectora motivo de esta investigación.

1.3 Justificación

El presente trabajo de investigación pretende determinar el nivel de comprensión lectora (literal, inferencial y criterial) en el que se encuentran los estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017, para luego presentar y evaluar estrategias de lectura que permitan a los estudiantes contar con las herramientas necesarias que les faciliten incrementar y fortalecer su capacidad lectora.

Justificación práctica

El presente trabajo tiene un criterio de justificación de carácter práctico ya que busca proponer o resolver un problema o por lo menos propone estrategias que podrían contribuir a resolver el problema de la baja comprensión lectora en el idioma inglés de los estudiantes del I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017. (Bernal, 2010, p. 106)

También busca organizar y sistematizar los datos obtenidos en el presente estudio de una manera objetiva y exhaustiva de modo que los resultados tengan un sustento científico y puedan ser difundidos entre los docentes.

Justificación Metodológica

Nuestro aporte será también metodológico pues dotará a los docentes de nuevas herramientas. Los maestros dispondrán de nuevas estrategias de lectura en su bagaje y poner así lograr el objetivo de formar lectores más eficaces. Los estudiantes también se beneficiarán pues podrán superar la frustración que enfrentan cuando leen un texto en lengua extranjera descubriendo que es posible comprender lo que se lee si se usan las estrategias adecuadas. También se fomentará el hábito de la lectura entre los estudiantes y no solo en lengua extranjera sino también en su lengua materna ya que estas técnicas también se aplican fácilmente a la lengua propia.

Además el tener estudiantes que posean la habilidad de lectoescritura bilingüe, hace que estos alumnos tengan muchas ventajas sobre los que son monolingües. Entre ellas la posibilidad de poder acceder a mayores oportunidades laborales en otros países. Además, dichos estudiantes pueden acceder a fuentes de información adicional como libros, revistas, y aprender más sobre otras culturas y modos de vida.

Justificación teórica

La investigación propuesta también tiene un valor teórico ya que busca mediante la aplicación de la teoría y los conceptos de comprensión lectora entender el porqué del bajo rendimiento de los estudiantes en la comprensión de textos en segundo idioma. Además nos permitirá corroborar si ciertas estrategias establecidas de comprensión lectora realmente ayudan a mejorar la capacidad de los estudiantes y de ser así establecer en que medida lo hace. Lo que a su vez nos permitirá contrastar los resultados obtenidos con otros estudios similares y con los de otras estrategias de lectura para determinar su eficacia.

1.4 Problema

Vivimos en un mundo globalizado con predominio de las tecnologías de la información donde el conocimiento se comparte libremente y es fácil de acceder. Sin embargo la barrera del lenguaje impide que muchas personas puedan beneficiarse de dicho conocimiento, debido a que muchas de estas nuevas ideas y publicaciones se dan en inglés. Este idioma lidera en número de usuarios de internet, solo en el año 2017, 952 millones de personas se conectaron a internet, usando el idioma inglés como medio de comunicación en la red (Internet World Stats, 2017, π 1). Lo más relevante es el número de libros publicados por idioma, según la UNESCO, en el año 2007, el idioma inglés lidera el número de publicaciones con un 21.84%. Lo mismo sucede con la producción de revistas científicas por lenguaje en el que también el idioma inglés encabeza la lista con un 45.24% (Lobachev, 2008, π 2). Por lo tanto el aprendizaje de este idioma no solo es importante para mantenerse actualizado respecto a los avances en las diferentes disciplinas, sino también para poder competir en el mundo globalizado en el que vivimos. Es por ello y ante la deficiente enseñanza que recibe la mayoría de los estudiantes de las escuelas pública y privada muchos padres deciden enviar a sus hijos a institutos especializados de enseñanza del inglés como segundo idioma, lo que crea una mayor exigencia financiera a la economía de las familias y también genera desigualdad hacia aquellos alumnos que no pueden pagar dichas instituciones privadas, los mismos que se encuentran en desventaja frente a aquellos que si pueden sufragar sus estudios de inglés.

Ello hace que no puedan acceder a bibliografía especializada que solo se publica en inglés y que al momento de insertarse al mercado laboral, no puedan conseguir ciertos puestos de trabajo ya que la mayoría de compañías operan en diferentes países y por consiguiente requieren empleados bilingües o con dominio avanzado del idioma inglés, lo que repercute en menores salarios y pocas probabilidades de ser empleados o promovidos.

Al respecto Leitón (2016) haciendo referencia a Costa Rica afirmó: “La investigación, de Daniela Anda y Karla Meneses, encontró que, en el 2015, el

salario por hora de los trabajadores que poseían un segundo idioma era mayor en un 20,79% respecto a quienes no lo tenían” (π 4).

Nuestra experiencia como docente la he tenido en un instituto privado, en el cual gran parte de nuestros alumnos provienen de escuelas tanto públicas como privadas. Aquí como parte de su evaluación, los estudiantes deben rendir una prueba escrita que consta de una sección de comprensión lectora.

Durante el tiempo que tengo calificando dichos exámenes, se notó que la mayoría de los estudiantes provenientes de instituciones educativas tanto privada como pública no responde correctamente el 50% de las preguntas planteadas en comprensión lectora y en algunos casos los alumnos simplemente obvian esta sección. Parte de ello se explica en el hecho de que la mayoría de los alumnos presentan el mismo problema en su idioma nativo ya que desconocen las estrategias de comprensión lectora y no poseen el hábito de lectura. Ahora si consideramos que leer en otro idioma presenta dificultades adicionales como dominar nuevo vocabulario y entender las diferentes estructuras gramaticales, ello hace que estos alumnos encuentren mayores obstáculos y dificultades, debido a ello muchos se sienten desalentados al tener que responder preguntas de comprensión lectora en inglés.

Estos problemas que se han identificado en el salón de clase también se han hecho evidentes a nivel nacional, ello se observa en los resultados de los exámenes en los cuales los estudiantes peruanos han participado y que fueron realizados por organismos internacionales como el programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) que se llevan a cabo cada 3 años y que busca medir el conocimiento y habilidades de los jóvenes de 15 años, que están pronto a egresar de la secundaria y se orienta a las áreas de comprensión lectora, matemáticas y ciencias.

Los resultados mostraron que el Perú mejoró en las tres áreas evaluadas: matemática, comprensión lectora y ciencias en la prueba PISA del 2015 comparada con la del año 2012. Si bien estos resultados son alentadores, ya

que Perú subió 14 puntos al pasar de 384 a 398 puntos en el rubro de comprensión lectora, dejando la última posición en la que se encontraba, aún estamos muy lejos de alcanzar la media que en comprensión lectora es de 493 puntos (Alayo, 2016, π 1). También en el 2016 salieron los resultados de la Evaluación Censal Educativa, también llamada ECE, que es una evaluación estandarizada que actualmente realiza el Ministerio de Educación. Los resultados aquí muestran que hubo mejoría en el área de matemáticas pero otra fue la realidad en el área de lectura. Aquí tanto los resultados de los alumnos de segundo de secundaria como los de primaria se redujeron de 14.7% a 14.3% y de 49.8% a 46.4% respectivamente entre los años 2016 y 2015. Para Guadalupe (2017), los resultados se deben analizar con cuidado, ya que gran parte de esta disminución se explica por una caída de las instituciones no estatales (colegios de paga); las instituciones estatales en promedio lo hicieron mucho mejor que las privadas. (como se cita en Gestion, 2017, π 2)

Como señaló Lemmolo (2016):

En el ranking elaborado por Education First, el Perú se ubica en la posición 45 de un total de 72 países y tiene una puntuación considerada baja que en el año 2016 obtuvo 49.83 puntos de un total de 100, habiendo descendido 10 posiciones en comparación a los resultados del 2015. Lo que esto significa es que los peruanos pueden mantener una conversación sencilla y corta, y escribir un e-mail simple; pero no pueden mantener conversaciones complejas como para realizar negocios internacionales. (según se cita en Gestion, π 3).

Si bien no existen indicadores a nivel internacional de las escuelas en comprensión lectora en segundo idioma a nivel de escuelas públicas; existen instituciones privadas como el ICPNA que llevan a cabo evaluaciones entre sus estudiantes para determinar el nivel de comprensión de inglés. Así el ICPNA requiere a los estudiantes que concluyen el ciclo básico, intermedio y avanzado rendir exámenes internacionales que son provistos por CaMLA, que es una asociación sin fines de lucro entre las universidades de Michigan de los EEUU y la de Oxford en Inglaterra. El examen que el ICPNA ofrece a sus estudiantes

es el Inglés Michigan English Test, también conocido como MET por sus siglas en inglés. Dichos exámenes evalúan áreas como gramática, vocabulario, comprensión auditiva y lectora. Los resultados de dichos exámenes muestran que los estudiantes del ICPNA tienen mayores dificultades en el área de comprensión lectora.

La presente investigación se llevará a cabo en la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesus ubicado en el distrito de Puente Piedra, institución en la cual la mayoría de alumnos posee un bajo nivel de comprensión lectora en inglés. Además, Los docentes no emplean estrategias de lectura metacognitivas que muestren a los alumnos diversas formas de superar obstáculos que podrían enfrentar al leer un texto.

Por esta razón se decidió aplicar el programa “Developing Effective Readers” que busca mostrar, y desarrollar en los alumnos estrategias de lectura en la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesus de Puente Piedra, la cual se dará en diez sesiones.

Ante las consideraciones expuestas la presente investigación plantea las siguientes interrogantes:

Problema General

¿En qué medida el programa “Developing Effective Readers” mejora la comprensión lectora en el idioma inglés de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017?

Problemas específicos

Problema específico 1

¿En qué medida el programa “Developing Effective Readers” mejora la comprensión lectora literal en el idioma inglés de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017?

Problema específico 2

¿En qué medida el programa “Developing Effective Readers” mejora la comprensión lectora inferencial en el idioma inglés de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017?

Problema específico 3

¿En qué medida el programa “Developing Effective Readers” mejora la comprensión lectora criterial en el idioma inglés de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017.

1.5 Hipótesis**Hipótesis general**

El programa “Developing Effective Readers” mejora significativamente la comprensión lectora en el idioma inglés de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017.

Hipótesis específicas**Hipótesis Específica 1**

El programa “Developing Effective Readers” mejora significativamente la comprensión lectora literal en el idioma Inglés de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017.

Hipótesis Específica 2

El programa “Developing Effective Readers” mejora significativamente la comprensión lectora inferencial en el idioma Inglés de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017.

Hipótesis Específica 3

El programa “Developing Effective Readers” mejora significativamente la comprensión lectora criterial en el idioma Inglés de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017.

1.6 Objetivos

Objetivo general

Determinar en qué medida el programa “Developing Effective Readers” mejora la comprensión lectora en el idioma inglés de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017.

Objetivos específicos

Objetivo Específico 1

Determinar en qué medida el programa “Developing Effective Readers” mejora la comprensión lectora literal en el idioma inglés de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017.

Objetivo Específico 2

Determinar en qué medida el programa “Developing Effective Readers” mejora la comprensión lectora inferencial en el idioma inglés de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017.

Objetivo Específico 3

Determinar en qué medida el programa “Developing Effective Readers” mejora la comprensión lectora criterial en el idioma inglés de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017.

II. Marco Metodológico

2.1 Variables

Variable Independiente

Programa “Developing Effective Readers” basado en estrategias de comprensión lectora en idioma inglés.

Variable dependiente

Comprensión lectora

Solé (2004), como se cita en Tasayco (2012), señaló: “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” (p.62).

2.2 Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de la variable dependiente: Comprensión lectora

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y valores	Niveles y rangos
Literal	Identifica ideas principales y secundarias explícitas.	1,2,3,4,5,6,7		Inicio [0-1] Proceso [2-3] Logrado [4-5] Logro destacado [6-7] Inicio [0-4]
	Deduce la idea principal.			
Inferencial	Deduce ideas secundarias.	8,9,10,11,12,13	Si (1)	Inicio [0-1] Proceso [5-9] Proceso [2-3] Logrado [4] Logrado [10-14]
	Deduce el significado de palabras desconocidas.		No (0)	Logro destacado [5-6] Logro destacado [15-20]
Crítico	Analiza la intención y actitud del autor.			Inicio [0-1] Proceso [2-3]
	Distingue entre hecho y opinión.	14,15,16,17,18,19,20		Logrado [4-5] Logro destacado [6-7]
	Evalúa el contenido de texto y emite juicios de valor.			

2.3 Metodología

Para la presente investigación se empleó el método hipotético-deductivo, que consiste en partir de observaciones realizadas de un caso específico y plantear un problema, luego basándose en una teoría se formula una hipótesis y finalmente a través de deducciones se trata de validar dichas hipótesis (Ferrer, 2010, π 4). Al respecto Tamayo (2003) también afirmó: “El procedimiento que consiste en desarrollar una teoría empezando por formular sus puntos de partida o hipótesis básicas y deduciendo luego sus consecuencias con la ayuda de las subyacentes teorías formales se llama método hipotético-deductivo” (p. 150).

2.4 Tipos de estudio

El tipo de estudio en el que se enmarca la presente investigación es aplicado.

De acuerdo con McMillan y Schumacher (2005):

La investigación aplicada se centra en un campo de práctica habitual y se preocupa por el desarrollo y la aplicación del conocimiento obtenido en la investigación sobre dicha práctica. La medicina, la ingeniería, el trabajo social o la educación son campos aplicados que se valen del conocimiento científico, pero no son ciencias en sí mismas. La investigación aplicada (al contrario que la básica) alcanza un conocimiento relevante para dar solución (generalizable) a un problema general. En otras palabras, los estudios aplicados se centran en los problemas de investigación habituales en un campo determinado. (p. 23)

Es aplicado porque no busca producir conocimientos nuevos sino resolver un problema, en nuestra investigación el problema que se intenta resolver es el bajo rendimiento escolar de estudiantes en el área de inglés.

2.5 Diseño de la investigación

Debido a la naturaleza de la investigación y las variables que se estudian el diseño de la investigación del presente trabajo es el diseño experimental y de nivel pre-experimental (un solo grupo de estudio).

Esquema:

G.E: O₁ X O₂

Donde:

O₁ = Pre test

X = Tratamiento

O₂ = Post test

2.6 Población, muestra y muestreo

Población

La población de estudio lo constituyen los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017, los mismos que se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 2

Distribución de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017.

Secciones	Sexo		No de estudiantes
	M	F	
5 "A"	11	8	19
TOTAL	11	8	19

Fuente: Archivo de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017

Muestra

Para la presente investigación se cuenta con una población pequeña, por ello se incluirá toda la población para nuestro trabajo y se denomina muestra

censal. Teniendo en cuenta a Méndez (2001): “Se recomienda utilizar el censo cuando la población de interés sea tan pequeña que un costo y tiempo adicionales en el estudio de la población estén plenamente justificados” (p. 182).

Para el presente trabajo la muestra la constituyen los estudiantes de quinto grado de secundaria sección “A” de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017. Los cuales conforman un grupo de 19 estudiantes.

Tabla 3

Distribución de los estudiantes de la muestra de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017

Secciones	Sexo		No de estudiantes
	M	F	
5 “A”	11	8	19
TOTAL	11	8	19

Fuente: Archivo de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017.

Criterios de selección

El número de elementos de la muestra fueron elegidos de manera no probabilística por conveniencia.

2.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnicas de la investigación

Teniendo en cuenta a Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez (2013): “Las técnicas e instrumentos de investigación se refieren a los procedimientos y herramientas mediante los cuales vamos a recoger los datos e informaciones necesarias para probar o contrastar nuestras hipótesis de investigación” (p.125).

La técnica a emplearse en la presente investigación es la encuesta.

La encuesta es un procedimiento que permite explorar cuestiones que hacen a la subjetividad y al mismo tiempo obtener esa información de un número considerable de personas, así por

ejemplo: Permite explorar la opinión pública y los valores vigentes de una sociedad, temas de significación científica y de importancia en las sociedades democráticas. (Grasso, 2006, p. 13)

Instrumentos de la investigación

Para la presente investigación se empleará una prueba escrita

Según Díaz (2002)

Los exámenes son recursos que han aparecido en el ámbito educativo con la intención de lograr una supuesta evaluación objetiva, lo más “libre” posible de interpretaciones subjetivas, al establecer juicios sobre los aprendizajes de los alumnos. Otra característica adicional asociada al examen es la supuesta posibilidad de cuantificar el grado de rendimiento o aprendizaje por medio de calificaciones consistentes en números.

En la metodología de su elaboración se pone énfasis en que contengan un nivel satisfactorio de validez (es decir que los instrumentos sirvan para valorar aquello para lo cual han sido contruidos) y de confiabilidad (que su aplicación en condiciones similares permita obtener resultados similares) para su uso posterior. (p.15)

Validación y confiabilidad del instrumento

Validación

El instrumento que se usará será una prueba escrita que fue validada por tres expertos con estudios de posgrado en la especialidad en enseñanza del idioma inglés.

Los instrumentos que miden la aplicación del programa Developing Effective Readers para la mejora de la comprensión lectora en inglés se sometieron a juicio de expertos los cuales emitieron opiniones favorables en lo referido a la suficiencia y su aplicabilidad.

Tabla 4
Validez del instrumento que mide la variable Dependiente

Expertos	Suficiencia	Aplicabilidad
Mg. Carmen Calero Moscol	√	√
Mg. Rossana Mezarina Castañeda	√	√
Mg. Rossalyn Mundaca Fernández	√	√

Confiabilidad

En lo referente a la confiabilidad, Landeau (2007), planteó: “Es el grado con el cual el instrumento prueba su consistencia, por los resultados que produce al aplicarlo repetidamente al objeto de estudio” (p. 81).

Para medir la confiabilidad de los instrumentos destinados a la aplicación del programa Developing Effective Readers y la comprensión lectora en el idioma inglés usaremos la prueba de Kuder-Richardson (KR-20).

La escuela posee un solo salón de quinto grado de secundaria, denominado quinto “A”, el cual se usó para la muestra. Por ende el piloto del instrumento fue administrado a 7 estudiantes del cuarto grado “A” de secundaria.

Gento y Ludwig (2012) manifestaron:

G.F. Kuder y M.W. Richardson desarrollaron en un artículo publicado en 1937, una serie de fórmulas para calcular el coeficiente de consistencia interna. Una de ellas es precisamente, la correspondiente al denominado coeficiente 20 de Kuder-Richardson, o KR-20, que puede considerarse como el promedio de todos los coeficientes de mitades obtenidos por un grupo de personas que complementaron un instrumento (consistente, generalmente, en una prueba organizada dicotómicamente: cuyas respuestas se corresponden al tipo de verdadero-falso). (p. 117)

El resultado de la prueba es:

Tabla 5

Estadísticas de fiabilidad

Kuder Richarson	N de elementos
,749	20

$$KR20 = 0.749$$

Como el coeficiente de confiabilidad hallado es 0.749, entonces podemos afirmar que nuestro instrumento tiene excelente confiabilidad. Para mayor detalle del cálculo del coeficiente y significado del mismo ver el apéndice D.

Procedimientos de recolección de datos

Para la recolección de datos se realizarán los siguientes pasos:

Se solicitó permiso a la institución para la aplicación de la prueba pre o de diagnóstico al grupo experimental antes de iniciar el programa. Posteriormente una vez concluida las diez sesiones de aprendizaje del programa se aplicó la prueba post a los 19 estudiantes (la cual tuvo el mismo grado de dificultad que la prueba inicial). Primero se dio lectura a las instrucciones y se respondió a interrogantes que los alumnos podrían tener sobre esta prueba, luego se aplicó el instrumento a los alumnos, otorgandoles un tiempo de 20 minutos para concluir el examen.

2.8. Métodos de análisis de datos

Para analizar los datos en el presente trabajo de investigación se utilizó:

Tablas de frecuencia:

Para presentar la información en forma desagregada en categorías o frecuencias.

Gráficos:

Para la presente investigación se presentará gráficos de barras.

Estadísticos:

Para medir la correlación que existe entre las dos variables en estudio se utilizó la prueba **z**. La verificación de hipótesis se realizará mediante una prueba de t student y la prueba de “medias”, Wilcoxon.

La discusión de los resultados se realizará mediante la confrontación de los mismos con las conclusiones de las tesis citadas en los “antecedentes” y con los planteamientos del “marco teórico”.

Las conclusiones se formulan teniendo en cuenta los objetivos planteados y los resultados obtenidos.

2.9. Aspectos éticos

En la presente investigación se consignaron varias fuentes. A todas ellas se le dió crédito por su trabajo. para ello se utilizó las normas APA para cita de los diversos autores que se consignan. Además toda la investigación fue hecha de manera personal y presencial, las correcciones necesarias también fueron realizadas por mi persona basadas en las recomendaciones efectuadas por la profesora del curso.

III. Resultados

3.1 Resultados generales

Resultados descriptivos de la variable comprensión lectora

Tabla 6

Niveles del pre test y pos test de comprensión lectora en inglés de los estudiantes del quinto de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús.

Nivel de variable de comprensión lectora	Grupos			
	Pre test		Post test	
	Alum.	%	Alum.	%
Inicio	4	21.05	0	0
Proceso	10	52.63	2	10.53
Logrado	4	21.05	11	57.89
Logro destacado	1	5.26	6	31.58
Total	19	100.00	19	100.00

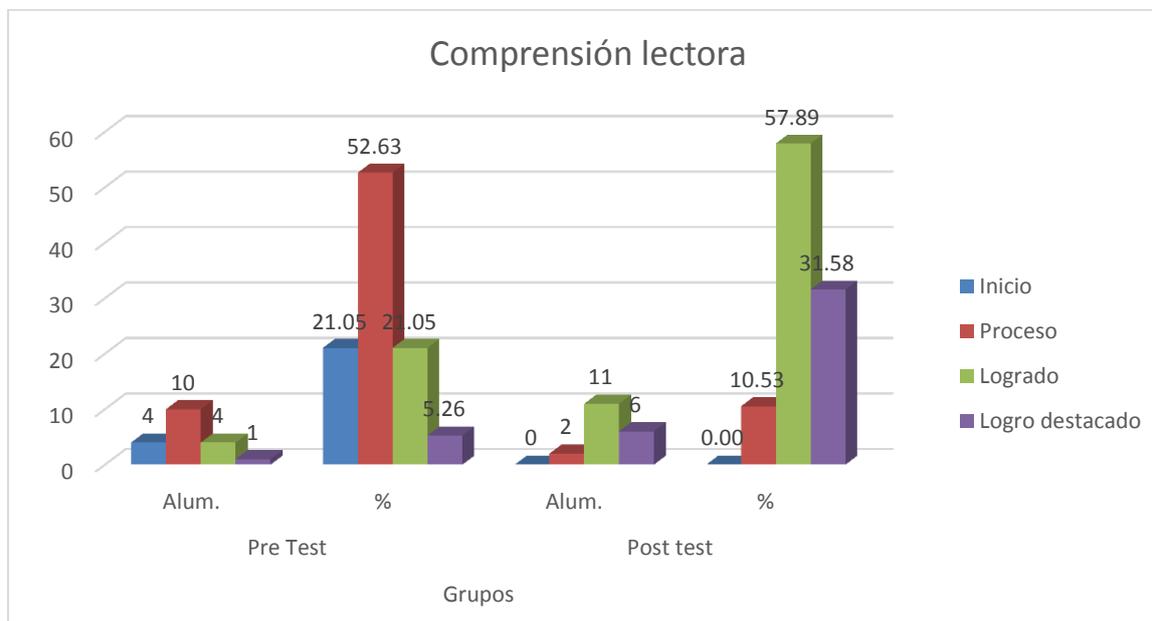


Figura 1. Niveles de Comprensión lectora en el idioma inglés de los estudiantes del quinto grado "A" de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús 2017, según el pre test y post test.

Interpretación:

En la tabla 6, se observa que los resultados iniciales de la variable comprensión lectora en el idioma inglés de los estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús, muestra los siguientes niveles: en los resultados del pre test se obtuvo que el 21.05% de los estudiantes se encontraban en el nivel inicio, seguido de un 52.63% en el nivel proceso, logrado 21.05% y logro destacado 5.26% en la comprensión lectora. Luego de aplicar el programa, en la evaluación del post test, se obtuvo el 57.89 % de estudiantes alcanzaron el nivel logrado y 31.58% de estudiantes el nivel logro destacado y el 0% en el nivel inicio. Es decir después de la aplicación del programa lo estudiantes del quinto de secundaria mejoraron su comprensión lectora.

Tabla 7

Niveles del pre test y pos test de la dimensión literal en inglés de los estudiantes del quinto de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús.

Nivel de dimensión 1: Literal	Grupos			
	Pre test		Post test	
	Alum.	%	Alum.	%
Inicio	5	26.32	0	0
Proceso	8	42.11	6	31.58
Logrado	6	31.58	12	63.16
Logro destacado	0	0.00	1	5.26
Total	19	100.00	19	100.00

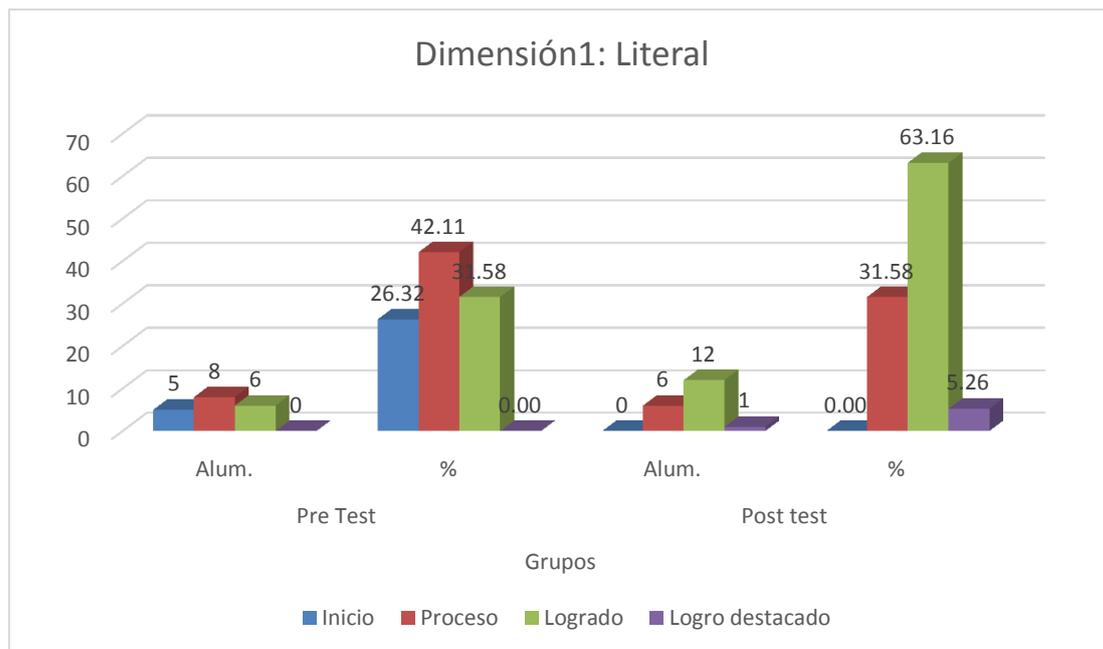


Figura 2. Niveles de la dimensión literal en el idioma inglés de los estudiantes del quinto grado “A” de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús 2017, según el pre test y post test.

Interpretación:

En la tabla 7, se observa que los resultados iniciales de la dimensión literal en el idioma inglés de los estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús, muestra los siguientes niveles: en los resultados del pre test se obtuvo que el 26.32% de los estudiantes se encontraban en el nivel inicio, seguido de un 42.11% en el nivel proceso, y el 31.58% de estudiantes tenían el nivel logrado. Luego de aplicar el programa, en la evaluación del post test, se observa que la dimensión literal logró una mejoría significativa, ya que el 63.16%, de los estudiantes alcanzó el nivel logrado así como también se incremento a un 5.26% el nivel de estudiantes con nivel logro destacado.

Tabla 8

Niveles del pre test y pos test de la dimensión inferencial en inglés de los estudiantes del quinto de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús.

Nivel de dimensión 2: Inferencial	Grupos			
	Pre test		Post test	
	Alum.	%	Alum.	%
Inicio	12	63.16	5	26.32
Proceso	6	31.58	9	47.37
Logrado	1	5.26	5	26.32
Logro destacado	0	0.00	0	0.00
Total	19	100.00	19	100.00

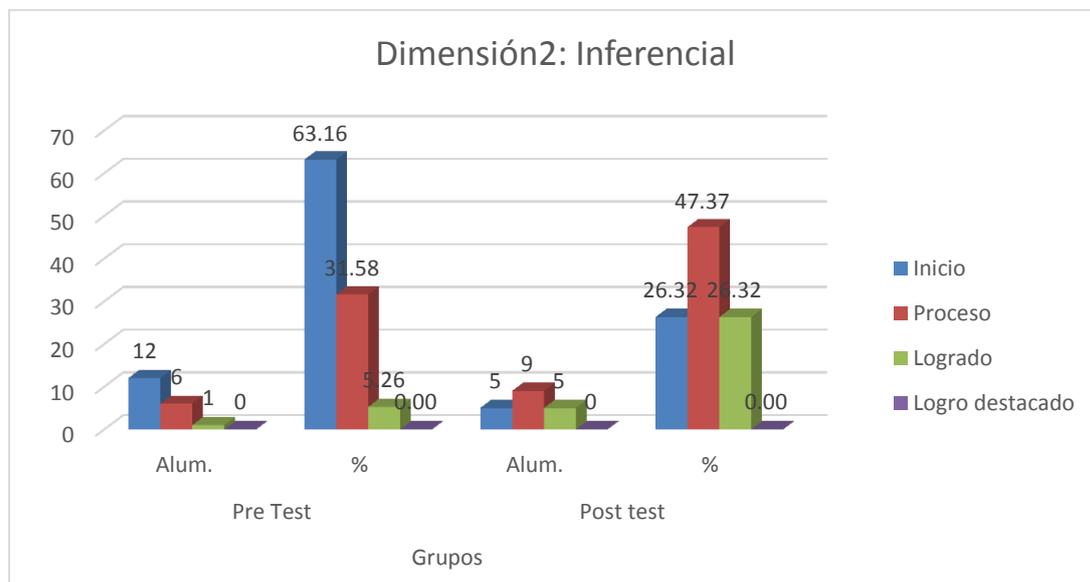


Figura 3. Niveles de la dimensión inferencial en el idioma inglés de los estudiantes del quinto grado "A" de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús 2017, según el pre test y post test.

Interpretación:

En la tabla 8, se observa que los resultados iniciales de la dimensión inferencial en el idioma inglés de los estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús, muestra los siguientes niveles: en los resultados del pre test se obtuvo que el 63.16% de los estudiantes se encontraban en el nivel inicio, seguido de un 31.58% en el nivel proceso y el 5,26% de estudiantes tenían el nivel logro en la dimensión inferencial. Luego de aplicar el programa, en la evaluación del post test, se observa que la dimensión inferencial logró una mejoría, el 47.37% de estudiantes alcanzaron el nivel logro proceso, y un 26.3% el nivel logrado.

Tabla 9

Niveles del pre test y pos test de la dimensión criterial en inglés de los estudiantes del quinto de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús.

Nivel de dimensión 3: Criterial	Grupos			
	Pre test		Post test	
	Alum.	%	Alum.	%
Inicio	13	68.42	3	15.79
Proceso	3	15.79	5	26.32
Logrado	2	10.53	8	42.11
Logro destacado	1	5.26	3	15.79
Total	19	100.00	19	100.00

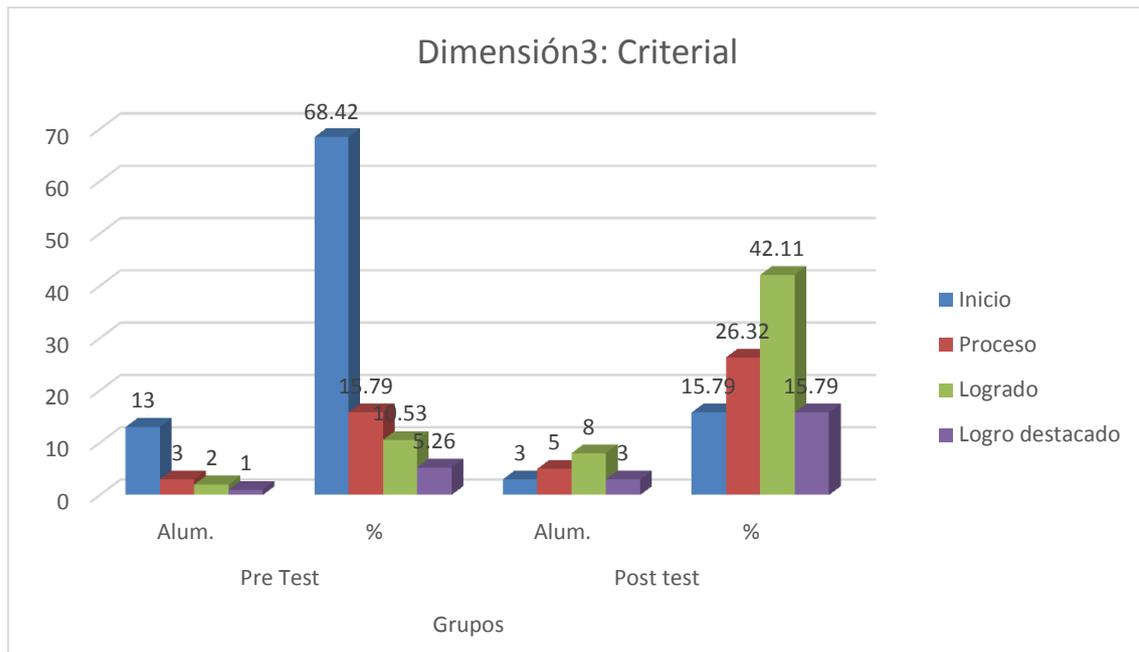


Figura 4. Niveles de la dimensión criterial en el idioma inglés de los estudiantes del quinto grado “A” de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús 2017, según el pre test y post test.

Interpretación:

En la tabla 9, se observa que los resultados iniciales de la dimensión criterial en el idioma inglés de los estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús, muestra los siguientes niveles: en los resultados del pre test se obtuvo que el 68.42% de los estudiantes se encontraban en el nivel inicio, un 15,79% en el nivel proceso y el 10.53% de estudiantes tenían el nivel de logrado y 5.26% logro destacado en la dimensión criterial. Luego de aplicar el programa, en la evaluación del post test, se observa que la dimensión criterial logró una mejoría significativa, el 42.11% de estudiantes alcanzaron el nivel logrado, y un 15.8% el nivel logrado destacado.

3.2 Resultados inferenciales

Resultados de la prueba de normalidad

Para determinar si las variables de estudios provienen de una distribución normal, se aplicara el test de Shapiro – Wilk.

De acuerdo a Lohninger (2012):

La prueba de Shapiro-Wilk es una prueba para la distribución normal que obtiene buenos resultados incluso con un número pequeño de observaciones. En contraste con otras pruebas de comparación, la prueba de Shapiro-Wilk sólo es aplicable para verificar la normalidad ($\pi, 1$).

Para la variable comprensión lectora y sus dimensiones en el pre test, se plantearon las siguientes hipótesis para demostrar su normalidad:

H₀: La variable tiene distribución normal.

H₁: La variable no tiene distribución normal.

Consideramos la regla de decisión:

Si p-valor < 0.05, se rechaza la H₀.

Si p-valor > 0.05, no se rechaza la H₀.

Se procedió con el tratamiento en el software SPSS, el cual nos indicó los siguientes valores:

Tabla 10:

Prueba de normalidad para la comprensión lectora.

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Comprension lectora en inglés pre-test	,213	19	,024	,916	19	,097
Comprension lectora en inglés post-test	,105	19	,200*	,983	19	,973

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Interpretación

De la tabla 10 se observa que, en el pre y post test la variable comprensión lectora tiene un p-valor mayor a 0.05, por lo cual no rechazamos H_0 y aceptamos H_0 , por lo tanto se concluye que la variable comprensión lectora tiene una distribución normal.

Para sus dimensiones en el pre y post test, se plantearon las siguientes hipótesis para demostrar su normalidad:

H_0 : Las dimensiones tienen distribución normal.

H_1 : Las dimensiones no tienen distribución normal.

Consideramos la regla de decisión:

Si p-valor < 0.05, se rechaza la H_0 .

Si p-valor > 0.05, no se rechaza la H_0 .

Se procedió con el tratamiento en el software SPSS, el cual nos indicó los siguientes valores:

Tabla 11

Prueba de normalidad para las dimensiones del pre y post test

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Literal pre-test	,182	19	,097	,924	19	,132
Literal post-test	,184	19	,089	,923	19	,127
Inferencial pre-test	,182	19	,097	,903	19	,055
Inferencial post-test	,194	19	,059	,902	19	,053
Criterial pre-test	,193	19	,060	,843	19	,005
Criterial post-test	,190	19	,070	,921	19	,116

a. Corrección de significación de Lilliefors

Interpretación

De la tabla 11 se observa que, en el pre y post test las dimensiones literal e inferencial tienen un p-valor mayor a 0.05 quienes siguen una distribución normal, no así la dimensión criterial.

Para los resultados $sig > 0.05$ se usará la prueba paramétrica t student, en el caso contrario se aplicará la prueba de rangos con signos de Wilcoxon para datos relacionados.

3.3 Prueba de hipótesis

Hipótesis general

H₀: La aplicación del programa Developing Effective Readers no mejora significativamente la comprensión lectora del idioma inglés en los estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús.

H₁: La aplicación del programa Developing Effective Readers mejora significativamente la comprensión lectora del idioma inglés en los estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús.

Tabla 12

Prueba de t student para probar la hipótesis general

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Comprension lectora en inglés post-test	130,000	19	298,142	,68399
	Comprension lectora en inglés pre-test	72,632	19	369,447	,84757

Tabla 13

Estadístico y p-valor de la prueba de t student.

		Prueba de muestras emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Diferencias emparejadas							
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Comprension lectora en inglés post- test - Comprension lectora en inglés pre- test	573,684	307,033	,70438	425,699	721,669	8,145	18	,000

Decisión estadística:

De la tabla 12; se observa que las puntuaciones de la media de la prueba pre test es menor a la media de las puntuaciones de la post prueba positivos lo que indica que las puntuaciones del post test son superiores.

Con respecto al contraste de la prueba de hipótesis, los estadísticos de la tabla 13, el grado de significación estadística p-valor es 0,000 menor que 0,05 por lo cual, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis del investigador es decir, la aplicación del programa Developing Effective Readers mejora significativamente la comprensión lectora del idioma inglés en los estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús.

Análisis inferencial de la Hipótesis específica 1

Ho: La aplicación del programa Developing Effective Readers no mejora significativamente la comprensión lectora literal del idioma Inglés en los estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús.

H1: La aplicación del programa Developing Effective Readers mejora significativamente la comprensión lectora literal del idioma Inglés en los

estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús.

Tabla 14

Prueba de t student para probar la hipótesis específica 1

		Estadísticas de muestras emparejadas			
		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Literal post-test	50,000	19	100,000	,22942
	Literal pre-test	34,211	19	160,955	,36926

Tabla 15

Estadístico y p-valor de la prueba de t student.

		Prueba de muestras emparejadas							
		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Literal post-test - Literal pre-test	157,895	177,375	,40693	,72403	243,387	3,880	18	,001

Decisión estadística:

De la tabla 14; se observa que las puntuaciones de la media de la prueba pre-test es menor a la media de las puntuaciones de la post prueba positivos lo que indica que las puntuaciones del post test son superiores.

Con respecto al contraste de la prueba de hipótesis, los estadísticos de la tabla 15, el grado de significación estadística p-valor es 0,001 menor que 0,05 por lo cual, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis del investigador; es decir, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Se concluye que, la aplicación del programa Developing Effective

Readers mejora significativamente la comprensión lectora literal del idioma inglés en los estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús.

Análisis inferencial de la Hipótesis específica 2

Ho: La aplicación del programa Developing Effective Readers no mejora significativamente la comprensión lectora inferencial del idioma inglés en los estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús.

H₁: La aplicación del programa Developing Effective Readers mejora significativamente la comprensión lectora inferencial del idioma inglés en los estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús.

Tabla 16

Prueba de t student para probar la hipótesis específica 2

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Inferencial post-test	33,684	19	146,099	,33517
	Inferencial pre-test	18,947	19	162,941	,37381

Tabla 17

Estadístico y p-valor de la prueba de t student.

Prueba de muestras emparejadas									
		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Inferencial post-test - Inferencial pre-test	147,368	189,644	,43507	,55963	238,774	3,387	18	,003

De la tabla 16; se observa que las puntuaciones de la media de la prueba pre-test es menor a la media de las puntuaciones de la post prueba positivos lo que indica que las puntuaciones del post test son superiores.

Con respecto al contraste de la prueba de hipótesis, los estadísticos de la tabla 17, el grado de significación estadística p-valor es 0,003 menor que 0,05 por lo cual, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Se concluye que, la aplicación del programa Developing Effective Readers mejora significativamente la comprensión lectora inferencial del idioma inglés en los estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús.

Análisis inferencial de la Hipótesis específica 3

H₀: La aplicación del programa Developing Effective Readers no mejora significativamente la comprensión lectora criterial del idioma inglés en los estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús.

H₁: La aplicación del programa Developing Effective Readers mejora significativamente la comprensión lectora criterial del idioma inglés en los estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús.

Tabla 18

Prueba de wilcoxon para probar la hipótesis específica 3

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Criterial pre-test - Criterial post-test	Rangos negativos	16 ^a	10,38	166,00
	Rangos positivos	2 ^b	2,50	5,00
	Empates	1 ^c		
Total		19		

a. Criterial pre-test < Criterial post-test

b. Criterial pre-test > Criterial post-test

c. Criterial pre-test = Criterial post-test

Tabla 19

Estadístico y p-valor de la prueba de Wilcoxon

Estadísticos de prueba ^a	
	Críterial pre-test - Críterial post-test
Z	-3,521 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

De la tabla 18, se observa en el cuadro de rangos que existe predominio de rangos negativos lo que indica que, las puntuaciones del post test son superiores que las puntuaciones del pre test.

Con respecto al contraste de la prueba de hipótesis, los estadísticos de la tabla 19 muestran que, Z -3,521 es menor que $-1,96$ así mismo el grado de significación estadística p-valor es 0,000 menor que 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Se concluye que, la aplicación del programa Developing Effective Readers mejora significativamente la comprensión lectora crítica del idioma Inglés en los estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús.

IV. Discusión

El presente trabajo de investigación titulado: “Aplicación del programa Developing Effective Readers para la mejora de la comprensión lectora en el idioma inglés de estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017”, tiene como variable independiente al programa “Developing Effective Readers” y la variable dependiente, comprensión lectora sobre el cual ejerce un efecto positivo.

Con respecto a la hipótesis general planteada, los resultados indican que la aplicación del programa Developing Effective Readers mejora significativamente la comprensión lectora del idioma Inglés en los estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús. Con respecto al contraste de la prueba de hipótesis, los estadísticos de la tabla 13, el grado de significación estadística p-valor es 0,000 menor que 0,05 por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis del investigador; es decir, que la aplicación del programa “Developing Effective Readers” mejora la comprensión lectora en inglés en el quinto grado de secundaria de los estudiantes de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús de Puente Piedra. El estudio se relacionó con la investigación de Dávila (2016) quien en su investigación denominada: “Metodologías Activas de Lectura para el Desarrollo de la Comprensión Lectora del Inglés de los estudiantes de sexto nivel del instituto de idiomas de la Universidad Tecnológica Equinoccial del Quito” que tuvo como finalidad determinar si la aplicación de metodologías activas de lectura tales como el desarrollo de vocabulario, el reconocimiento de estructuras gramaticales, la comprensión de oraciones y párrafos y la capacidad de inferir y sacar conclusiones tienen un efecto positivo en la comprensión lectora de los estudiantes de dicha universidad. La investigación fue de tipo cuasi-experimental y contó con una muestra de 53 estudiantes divididos entre grupo experimental y control. Dicha investigación demostró al igual que la nuestra que el uso de metodologías activas influye positivamente en la comprensión lectora de los estudiantes de la Universidad Tecnológica Equinoccial de Quito.

En lo referente al contraste de la prueba de hipótesis 1 y, en base a los resultados obtenidos de la prueba estadística; , los estadísticos de la tabla 15,

el grado de significación estadística p-valor es 0,001 menor que 0,05 por lo tanto se rechaza la hipótesis nula, admitiéndose la hipótesis de la investigación; y se concluye que, la aplicación del programa “Developing Effective Readers” mejora significativamente la comprensión literal en inglés de los estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesus de Puente Piedra, 2017. Al respecto la investigación llevada a cabo por Rodríguez (2012) en su tesis doctoral “La Comprensión Lectora del Idioma Inglés Como Lengua Extranjera para Estudiantes de Primer Año de la Carrera de Medicina” el cual busco mejorar el proceso de comprensión lectora en idioma inglés a través del uso de textos autenticos y estrategias de aprendizaje creadas para los alumnos del primer año de la facultad de Medicina de la Universidad Sancti Spiritus en Cuba durante el semestre académico 2008-2009. La muestra del estudio fue conformada por 35 alumnos divididos en dos grupos de 17 y 18 estudiantes respectivamente. Los que constituyeron los grupos de control y tratamiento. Los resultados demostraron que la implementación de la metodología tuvo un impacto positivo en la mejora de la comprensión lectora en inglés de los alumnos.

Con respecto al contraste de la prueba de hipótesis 2 y, en base a los resultados de la prueba estadística; de la tabla 17, el grado de significación estadística p-valor es 0,003 menor que 0,05 por lo cual; por lo tanto se rechaza la hipótesis nula, admitiéndose la hipótesis de la investigación; y se concluye que, la aplicación del programa “Developing Effective Readers” mejora significativamente la comprensión inferencial en inglés de los estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesus de Puente Piedra, 2017. Asimismo hay una semejanza con la investigación de Matute (2014) denominada “Short Stories for Enhancing Reading Comprehension Skill in EFL: Schema Theory Activities” que tuvo lugar en el colegio de educación secundaria La Inmaculada en Cuenca, Ecuador. La investigación buscó determinar en que medida el uso de historias cortas basadas en la teoría esquemática influyen en la comprensión lectora. La muestra conto con 60 alumnos repartidos en dos grupos de 30 cada uno. Las conclusiones a que llegó el autor es que el uso de historias cortas contribuye a la mejora de la comprensión lectora en los estudiantes de la institución.

En lo referente al contraste de la prueba de hipótesis 3 y, de la tabla 19 muestran que, $Z -3,521$ es menor que $- 1,96$ así mismo el grado de significación estadística p-valor es 0,000 menor que 0,05 por lo tanto; se rechaza la hipótesis nula, admitiéndose la hipótesis de la investigación; y se concluye que, la aplicación del programa “Developing Effective Readers” mejora significativamente la comprensión criterial en inglés de los estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesus de Puente Piedra, 2017. Una investigación similar llegó a las mismas conclusiones y esta corresponde al trabajo de Bustinza, Roque y Laura (2012) quienes realizaron la: “Aplicación de la Estrategia “Antes, Durante y Después” en el Desarrollo del nivel de Comprensión Lectora en el Desarrollo de los Niños y Niñas de 5 Años de las Instituciones Educativas Iniciales N 85, 89, 206 y 215 de Ayaviri Provincia de Melgar Puno 2011”. La idea era verificar si la implementación del programa mejora la comprensión lectora en las tres dimensiones tanto literal, como inferencial y criterial. El diseño de la investigación fue cuasi-experimental y tuvo una muestra de 60 estudiantes divididos en 2 grupos uno experimental donde se aplicó el programa y el otro de control. Los resultados de la investigación al igual que la nuestra revelan que los estudiantes del grupo experimental obtuvieron mejores promedios que el grupo de control en la prueba post. Lo que significa que el programa contribuyó a la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de dicha institución.

V. Conclusiones

El presente trabajo de investigación Aplicación del programa Developing Effective Readers para la mejora de la comprensión lectora en el idioma inglés de estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017, permitió plantear las siguientes conclusiones:

Conclusión General

La aplicación del programa Developing Effective Readers mejora significativamente la comprensión lectora del idioma inglés en estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús de Puente Piedra, 2017; de la tabla 13, el grado de significación estadística p-valor es 0,000 menor que 0,05 por lo cual, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis del investigador, se concluyó que la aplicación del programa developing effective readers mejora significativamente la comprensión lectora del idioma inglés en estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús de Puente Piedra 2017.

Conclusiones Específicas

La aplicación del programa Developing Effective Readers mejora significativamente la comprensión lectora literal del idioma Inglés en estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús de Puente Piedra 2017, de la tabla 15, el grado de significación estadística p-valor es 0,001 menor que 0,05 por lo cual, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis del investigador, se concluyó que la aplicación del programa Developing Effective Readers mejora significativamente la comprensión lectora literal del idioma inglés en estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús de Puente Piedra 2017.

La aplicación del programa Developing Effective Readers mejora significativamente la comprensión lectora inferencial del idioma inglés en estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús de Puente Piedra 2017, de la tabla 17, el grado de significación estadística p-valor es 0,003 menor que 0,05 por lo cual, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis del investigador, se concluyó que, la aplicación

del programa Developing Effective Readers mejora significativamente la comprensión lectora inferencial del idioma inglés en estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús de Puente Piedra 2017..

La aplicación del programa Developing Effective Readers mejora significativamente la comprensión lectora criterial del idioma inglés en estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús de Puente Piedra 2017, de la tabla 19 muestran que, $Z -3,521$ es menor que $-1,96$ así mismo el grado de significación estadística p-valor es $0,000$ menor que $0,05$ por lo cual, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis del investigador, se concluyó que la aplicación del programa Developing Effective Readers mejora significativamente la comprensión lectora criterial del idioma inglés en estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús de Puente Piedra 2017.

Los resultados de la investigación son alentadores, ya que muestran que la aplicación del programa mejora la comprensión lectora en todos los niveles. El resultado más significativo es el hecho de la reducción del porcentaje de alumnos que se encontraba en el nivel inicio fue significativa ya que se pasó de tener un 26.32% , a no tener alumnos en este nivel. Ello implica que muchos de ellos mejoraron de nivel. Se podría alegar que este es el objetivo más sencillo de conseguir ya que es más fácil enseñar a los alumnos a responder preguntas de tipo literal. Sin embargo, se observaron incrementos significativos en el porcentaje de alumnos ubicados en los niveles logrado y logro destacado. El primero paso de 21.05% al 57.89% y el segundo de 5.26% al 31.58% . Ello implica que los alumnos fueron capaces de responder preguntas de tipo inferencial y criterial. Lo que implica que los estudiantes no solo captaron las estrategias que se impartieron en clase, sino que fueron capaces de emplear dichas estrategias durante la prueba final. El éxito del programa se debió al uso de las estrategias metacognitivas en las sesiones de clase, que no solo captaron el interés del alumno, sino que hicieron que este fuera activo participante de su aprendizaje.

VI. Recomendaciones

El presente trabajo de investigación, plantea las siguientes recomendaciones:

- Primera:** La I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús debería implementar el programa Developing Effective Readers usando las estrategias y sesiones de aprendizaje propuestas en el programa para beneficio de todos los estudiantes de la Institución Educativa, adecuándolas de acuerdo a las necesidades, nivel y grado de los alumnos.
- Segunda:** Se debería capacitar a los docentes en estrategias de enseñanza metacognitiva para elevar el grado de instrucción en los estudiantes en lo que respecta a comprensión lectora y así mejorar no solo el desempeño académico de los estudiantes en esta área sino también la calidad académica de la institución.
- Tercera:** Se deberían desarrollar programas de capacitación dirigido a los padres de familia. Este programa tendría como objetivo mostrarles estrategias de lectura metacognitiva, de modo que ellos fomenten y refuerzen el uso de las mismas entre sus hijos cuando estos se encuentren en casa.
- Cuarta:** Los colegios públicos y privados deberían tener cursos o programas de comprensión lectora moderna para mejorar los hábitos de lectura entre los jóvenes de modo de formar ciudadanos críticos, reflexivos y con autonomía de pensamiento.
- Quinta:** Se recomienda a la sociedad civil a ser conscientes de la importancia de la enseñanza metacognitiva, para formar jóvenes más conscientes y autónomos en sus aprendizajes.
- Sexta:** Las personas bilingües o con la habilidad de lectoescritura bilingüe poseen muchas ventajas sobre los monolingües. De acuerdo a la revista Cortex (2015) como se cita en Quijada (2015):
Las personas que hablan dos idiomas tienen más materia gris en el lóbulo frontal del cerebro y también en el parietal, regiones

relacionadas con las tareas de control ejecutivo, como la anticipación y el establecimiento de metas, formación de planes, autorregulación de las tareas y la habilidad de llevarlas a cabo eficientemente (π 1).

También, se publican más libros y artículos académicos en inglés, por ende las personas bilingües pueden acceder a mayor y mejor información (Lobachev, 2008, π 2). Además, el salario de las personas que son bilingües es mayor en un 20.76% respecto a aquellas que no lo son (Leiton, 2016, π 4). Todo ello hace que los estudiantes monolingües se encuentren en desventaja ante los monolingües; por lo tanto, el estado debería promover la implementación de programas de comprensión lectora en inglés tanto en colegios privados como públicos.

VII. Referencias

- Afflerbach, P., Pearson D., and Scott, G. (2008). Clarifying Differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*.
- Alayo, F. (12 de junio de 2016). Perú sale del último lugar en la prueba PISA 2015. *El Comercio*. Recuperado de <http://elcomercio.pe/peru/peru-sale-lugar-prueba-pisa-2015-152124>.
- Anderson, N. (1999). *Exploring second language reading: issues and strategies*. Boston: Heinle & Heinle.
- Anderson, N. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. *ERIC Digest*. Recuperado de <https://www.ericdigests.org/2003-1/role.htm>
- Anderson, N. (2004). Metacognitive reading strategy awareness of ESL and EFL learners. *The Catesol Journal*, 16 (1), 17.
- Beltran S, J. (1995). Estrategias cognitivas y el aprendizaje. *Actas del II simposio de Psicología Educativa*. Madrid.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Bogota: Pearson.
- Bishop, P. A., Boke, N., Pflaum, S., y Kirsch, N. (2005). *Making a difference: Action research in middle level education*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Brown, H. (2007). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Buckley, J. (2004). *Fit to print: The Canadian student's guide to essay writing*. Toronto: Nelson.

- Bustinza, Y., Roque, Z., y Laura, E (2012). *Aplicación de la estrategia “Antes, Durante y Después” en el desarrollo del nivel de comprensión lectora en el desarrollo de los niños y niñas de 5 años de las instituciones educativas iniciales N 85, 89, 206 y 215 de Ayaviri provincia de Melgar, Puno* (tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo, Perú
- Carmen, P. (2013). *Implementación de Estrategias Participativas Para Mejorar la Comprensión Lectora en los alumnos del sexto Grado “B” de educación primaria, de la institución educativa Fe y Alegría N° 49 de Piura* (tesis de maestría). Universidad de Piura, Piura.
- Cisneros, M., Olave, G., y Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la educación superior*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Daskalos, K. Y Jellum, J. (2005). Authentic texts or adapted texts –that is the question!. *Malmö högskola*. Recuperado de <http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/1964/authenticandadapted.pdf>
- Dávila J. (2016). *Metodologías Activas de Lectura para el Desarrollo de la Comprensión Lectora del Inglés de los estudiantes de sexto nivel del instituto de idiomas de la Universidad Tecnológica Equinoccial del Quito* (tesis de maestría). Universidad Central del Ecuador, Quito.
- Diaz F. (2002). *Estrategias para el aprendizaje significativo: fundamentos, adquisición y modelos de intervención*. Recuperado de http://prepatlajomulco.sems.udg.mx/sites/default/files/1._diazbarriga_fundamentos_buenoestrategias_2.pdf
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión*. España: Graó.
- Cohen, A. (s.f.). Mentalistic Measures in Reading Strategy Research: Some Recent Findings. *English for Specific Purposes*.

- Espín (2000). Formas y estrategias de lectura en la comprensión lectora de textos en inglés específico. *En Actas del X Congreso Internacional Luso-Hispano de Lenguas para Fines Específicos*. Portalegre.
- Ferrer, J. (2010). *Conceptos básicos de la metodología de la investigación*. Recuperado de <http://metodologia02.blogspot.pe/p/operacionalizacion-de-variables.html>
- Flores, E. (2007). *Cómo evaluar los niveles de comprensión lectora*. Ministerio de Educación, Lima – Perú. Recuperado de <http://www.educared.pe/ponencias1.asp>.
- Gallegos, J. (2001). *Las estrategias cognitivas en el aula. Programas de intervención psicopedagógica*. Madrid, España: Editorial Escuela Española S.A.
- García, J. (2004). *Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos evolutivos e obstructivos*. Barcelona: Paidós.
- Gento, S. y Ludwig, G. (2012). *La investigación en el tratamiento educativo de la diversidad*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gómez, R. (2010). *Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de 5to y 6to grados de primaria del Callao* (tesis de Maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Gordillo, A. y Del Pilar M (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas* N° 53.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.

- Grasso, L. (2006). *Encuestas: elementos para su diseño y análisis*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Guadalupe, C. (9 de abril del 2017). ECE 2016: Escolares peruanos avanzan en matemáticas pero bajan en lectura. *Gestión*. Recuperado de <http://gestion.pe/politica/ece-2016-escolares-peruanos-avanzan-matematicas-bajan-lectura-2187043>
- Gutierrez, C. y Salmeron, H. (2012) Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y Evaluación en Educación Primaria. Profesorado: *Revista de curriculum y formación del profesorado Universidad de Granada*, 16(1), 185.
- Hernandez, R., Fernandez C, Baptista P. (2016). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hudson, T. (2011). *Teaching second language reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Ilemolo, G. (23 de noviembre del 2016). Perú cae diez puestos en ranking de dominio del inglés y su nivel es bajo, ¿por qué?. *Gestión*. Recuperado de <http://gestion.pe/empleo-management/peru-cae-diez-puestos-ranking-dominio-ingles-y-su-nivel-bajo-que-2175416>
- Internet World Stats (2017). *Internet word users by language*. Internet World Stats. Recuperado de <http://www.internetworldstats.com/>.
- Jiménez, J. (2013). *Desarrollo de la comprensión lectora de textos multimediales en una lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias de lectura* (tesis doctoral). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/28/1/PC0756.pdf>

- Karbalaei (2010). A comparison of the metacognitive reading strategies used by EFL and ESL readers. *The Reading Matrix*. 10(2). Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjHjbKFt43UAhUE2SYKHWdECbQQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.readingmatrix.com%2Farticles%2Fsept_2010%2Falireza_karbalaei.pdf&usg=AFQjCNF32yOgzrjeZZh2QPggacRGiNQ2fA
- Landeau, R. (2007). *Elaboración de trabajos de investigación*. Caracas: Editorial Alfa.
- Leiton, P. (2 de diciembre del 2016). Dominio de segundo idioma aumenta en 20% el salario. *La Nación*. Recuperado de http://www.nacion.com/economia/consumidor/Dominio-segundo-idioma-aumenta-salario_0_1601039910.html
- Lems, K., Miller, L, y Soro, T. (2010). *Teaching reading to english language learners*. New York: The Guilford Press.
- Lobachev, S. (2008). Top languages in global information production. *Partnership: The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 3 (2), 2. Recuperado de <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/perj/article/view/826/1358#.WUFLw-vyuUk>.
- Lohninger, H. (2012). Fundamentals of statistics. Recuperado de http://www.statistics4u.info/fundstat_eng/ee_shapiro_wilk_test.html.
- Martinez, A. (s.f.) El proceso y desarrollo de la comprensión lectora en el contexto escolar de la Educación Primaria. Recuperado de <http://qaeb1.aliat.edu.mx/conexxion/index.php/en/educacion-basica/593-el-proceso-y-desarrollo-de-la-comprension-lectora-en-el-contexto-escolar-de-la-educacion-primaria-ano-2-numero-6>

- Martinez, E., y Zea, E. (2004). Estrategias de enseñanza basados en un enfoque constructivista. *Revista Ciencias de la Educación Universidad Carabobo*. 2, 79.
- Matute, H. (2014). *Short stories for enhancing reading comprehension skill in EFL: Schema Theory Activities* (tesis de maestría). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/20805/1/tesis.pdf>
- Mckay, D. (s.f.) Effective practices in reading: specialty supplies. Recuperado de http://www.cccbsi.org/Websites/basicskills/Images/mChapter_10_Reading.pdf
- McMillan, J. y Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- McNamara, D. (2009). The importance of teaching reading strategies. Perspectives on Languages and Literacy. *The International Dyslexia Association*. Recuperado de <ftp://129.219.222.66/Publish/pdf/Teaching%20Reading%20Strategies%20-%20McNamara.pdf>
- Méndez, A. (2001). *Metodología diseño y desarrollo del proyecto de investigación*. Santa Fé de Bogota: Mc Graw Hill.
- Mendoza, J. y Mamani, J. (2012). Estrategias de enseñanza. Comunicación. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 3 (1), 59-61.
- Miller, K. (2011). Intensive reading, extensive reading and English reader marathon at Tsurumi University. 69-72 Recuperado de http://library.tsurumi-u.ac.jp/metadb/up/admin/50_2_03_Miller.pdf.
- Ñaupas, P., Mejía, M., Novoa, R. y Villagómez, A. (2013). *Metodología de la investigación científica y elaboración de tesis*. Lima: San Marcos.

- O'Malley, J. y Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orwenjo, Njoroge, Ndung'u y Mwangui (2014). *Multilingualism and education in Africa: The state of the state of the art*. Cambridge Scholars Publishing. Newcastle: 2014
- Parel, R. (2004). The impact of lexical inferencing strategies on second language reading proficiency. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17.
- Perez, R. (2000). Evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación Educativa AIDIPE*. 18 (2), 268-269.
- Pinzás, J. (2007). *Metacognición y lectura*. Lima, Perú: Fondo Editorial PUCP
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pinzás, J. (1999). *Leer mejor para enseñar mejor*. Lima: Editorial Tarea.
- Quijada, P. (16 de julio del 2015). *Las personas que hablan dos idiomas tienen más materia gris en el cerebro*. ABC. Recuperado de <http://www.abc.es/ciencia/20150716/abci-cerebro-ventajas-bilinguismo-201507161915.html>
- Reza, M., Nizam, H. y Kabilan, M. (2013). The importance of metacognitive reading strategy awareness in reading comprehension. *English Language Teaching*: Vol. 6, No. 10
- Rodriguez, I. (2012). *La Comprensión lectora del Idioma Inglés como lengua extranjera para estudiantes de primer año de la carrera de medicina* (tesis doctoral). Universidad Sancti Spiritus, Cuba. Recuperado de http://tesis.repo.sld.cu/628/1/Tesis_Ignacia.pdf.

- Sadoski, M. (2004). *Conceptual foundations of teaching reading*. New York: The Guilford Press.
- Sánchez, D. (1988). *La aventura de leer*. Lima: Salesiana.
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching: The essential guide to English language teaching*. Oxford: Mcmillan Education.
- Smith, L. y Zygouris-Coe, V. (2006). *Questioning the author*. Reading Rockets. Recuperado de <http://www.readingrockets.org/content/pdfs/QuestioningtheAuthor.pdf>
- Solé, I. (2003). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Soto, A. (2013). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora de los estudiantes año 2011*. (Tesis de maestría). Universidad San Martín de Porres. Lima. Perú.
- Stoller, F., Anderson, N., Grabe, W., y Komiyama, R. (2013). Instructional enhancements to improve students' reading abilities. *English Teaching Forum*. Number 1, 2013.
- Strangman, N. y Hall, T. (2004). Background knowledge: Curriculum enhancement report. *National Center on Assessing the general curriculum*.
- Subia, L., Mendoza, R. y Rivera, A. (2012). *Influencia del programa "Mis lecturas preferidas" en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la institución educativa n° 71011 "San Luis Gonzaga" Ayaviri – Melgar – Puno 2011*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Ayaviri, Perú. Recuperado de <http://compresionlectoraucv.blogspot.pe/>
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Mexico, D.F.: Editorial Limusa

- Tasayco (2012). *Comprensión lectora según género en estudiantes de 6to grado de primaria en una institución educativa del Callao*. (Tesis de Licenciatura). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Uribe-Enciso, O. (2015). *Improving EFL students' performance in reading comprehension through explicit instruction in strategies*. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiGj7Hp54fUAhUPySYKHYE4BFsQFgggtMAA&url=https%3A%2F%2Frevistas.ucc.edu.co%2Findex.php%2Ffra%2Farticle%2Fdownload%2F1271%2F1295&usg=AFQjCNFejLX5v1gOMCTurvX9Ait_Wgi6iw
- Vásquez, N. (2012). *Las estrategias didácticas del docente: antes, durante y después de la lectura y su relación con la comprensión de textos*. Recuperado de http://prezi.com/j_xckca-p0gi/untitled-prezi/
- Vigotsky, L. (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. En obras escogidas. Madrid: Visor, Tomo III (orig. 1931)
- Wenden, A. & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Wilhelm, J. (2011). *Improving comprehension with Think-Aloud strategies*. New York, Scholastics Inn.
- Yukselir, C. (2014). *An Investigation into the reading strategy use of EFL pre-class students*. Procedia. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814061278>
- Zarzosa y Martínez (2011). La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*. México: Revista de Psicología Educativa.

Apéndices

Apéndice A. MATRIZ DE CONSISTENCIA

Matriz de consistencia

Título: Aplicación del programa “Developing Effective Readers” para la mejora de la comprensión lectora en el idioma Inglés de estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús, 2017.

Autor: Br. Juan Armando Hidalgo Aguilar

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores				
			Variable independiente: Programa “Developing Effective Readers”				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles o rangos
<p>Problema General:</p> <p>¿Cuál es el efecto del programa “Developing Effective Readers” en la comprensión lectora en el idioma Inglés de estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017?</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Determinar el efecto del programa “Developing Effective Readers” en la comprensión lectora en el idioma Inglés de estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús –Puente Piedra 2017.</p>	<p>Hipótesis general:</p> <p>El programa “Developing Effective Readers” mejora significativamente la comprensión lectora en el idioma Inglés de estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017.</p>					

Problemas Específicos:	Objetivos específicos:	Hipótesis específicas:	Variable dependiente: Comprensión lectora				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valores	Niveles o rangos
<p>¿Cuál es el efecto del programa ““Developing Effective Readers” en la comprensión lectora literal en el idioma Inglés de estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús –Puente Piedra 2017?</p> <p>¿Cuál es el efecto del programa ““Developing Effective Readers” en la comprensión lectora inferencial en el idioma Inglés de estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017?</p> <p>¿Cuál es el efecto del programa ““Developing Effective Readers” en la comprensión lectora criterial en el idioma Inglés de estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús –Puente Piedra 2017</p>	<p>Determinar el efecto del programa ““Developing Effective Readers” en la comprensión lectora literal en el idioma Inglés de estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús –Puente Piedra 2017, 2017.</p> <p>Determinar el efecto del programa ““Developing Effective Readers” en la comprensión lectora inferencial en el idioma Inglés de estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús –Puente Piedra 20172017.</p> <p>Determinar el efecto del programa ““Developing Effective Readers” en la comprensión lectora criterial en el idioma Inglés de estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús –Puente Piedra 2017</p>	<p>El programa ““Developing Effective Readers” mejora significativamente la comprensión lectora literal en el idioma Inglés de estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017.</p> <p>El programa ““Developing Effective Readers” mejora significativamente la comprensión lectora inferencial en el idioma Inglés de estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús –Puente Piedra 2017.</p> <p>El programa ““Developing Effective Readers” mejora significativamente la comprensión lectora criterial en el idioma Inglés de estudiantes de quinto de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús –Puente Piedra 2017</p>	Literal	Identifica ideas principales y secundarias explicitas.	1,2,3,4,5,6,7	Si (1) No (0)	Inicio (0-4)
			Inferencial	Deduca la idea principal Deduca ideas secundarias Deduca el significado de palabras desconocidas	8,9,10,11,12,13		Proceso (5-9)
			Crterial	Analiza la intención y actitud del autor. Distingue entre hecho y opinion. Evalua el contenido de texto y emite juicios de valor.	14,15,16,17,18,19,20		Logrado (10-14) Logro destacado (15-20)

Tipo y diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos	Estadística a utilizar
<p>Tipo: Aplicado</p> <p>Alcance: Explicativo</p> <p>Diseño: Nivel experimental</p> <p>Sub-diseño: pre-experimental</p> <p>Método: Hipotético deductivo</p> <p>Enfoque: Cuantitativo</p>	<p>Población: El universo fue conformado por todos los estudiantes del quinto de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús del distrito de Puente Piedra, en el año 2017, los cuales fueron 19 alumnos.</p> <p>Tipo de muestreo: Muestreo no probabilístico por conveniencia.</p> <p>Tamaño de muestra: La muestra está conformada por 19 estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús del distrito de Puente Piedra en el año 2017, a quienes se seleccionaron aleatoriamente a través del muestreo aleatorio simple.</p>	<p>Variable Independiente: Programa “Developing Effective Readers”</p> <p>Variable Dependiente: Comprensión lectora</p> <p>Técnicas: Encuesta</p> <p>Instrumentos: Prueba escrita</p> <p>Autor: Juan Hidalgo</p> <p>Monitoreo: Instituciones educativas de enseñanza de inglés</p> <p>Ambito de Aplicación: I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús –Puente Piedra 2017</p> <p>Forma de Administración: 20 minutos de duración</p>	<p>DESCRIPTIVA: Tablas de frecuencias, porcentajes y gráfico de barras.</p> <p>INFERENCIAL: Prueba t de student, prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.</p>

Apéndice B. INSTRUMENTOS

Reading Pre-Test

Name: _____

Course/Section: _____

Date: _____

Time—20 minutes

Directions: In this test, you will have the opportunity to demonstrate your understanding of written English. There are four passages in this test and a total of 20 questions. There are multiple choice questions where you will circle the correct option and open-ended questions where you will have to write. Answer all the questions on the basis of what is stated or implied by the author. There is no penalty for guessing. You can take or write notes on the text at any time.

Questions 1-5

Theodore Roosevelt was born with asthma and poor eyesight, yet this sickly child later won fame as a political leader, a Rough Rider, and a hero of the common people. To conquer his handicaps, Teddy trained in a gym and became a lightweight boxer at Harvard. Out west, he hunted buffalo and ran a cattle ranch. Back east, he became a civil service reformer and police commissioner. He became President McKinley's assistant Navy secretary during the Spanish-American War. Also, he led a charge of cavalry Rough Riders up San Juan Hill in Cuba. After achieving fame, he became governor of New York and went on to become the vice president.

When McKinley was assassinated, Theodore Roosevelt became the youngest president at age 42. He is famous for his motto, "Speak softly and carry a big stick." Roosevelt battled for meat inspection and pure-food laws. Also, he wanted to save the forests and break the grip that big business had on steel and oil. Roosevelt persuaded the diplomats of warring Russia and Japan to make peace.

Learning Express (2010). *501 Reading Comprehension Questions* (4th ed.) New York: Learning Express LLC. (p. 82)

1. According to the passage, how did Roosevelt first become president?

- a. He won the support of his party in a political campaign.
- b. As vice president, he took over the presidency when McKinley was assassinated.
- c. He won the necessary Electoral College votes.
- d. He won the nation's popular vote.

2. He first worked under President McKinley in what capacity?

- a. assistant Navy secretary during the Spanish-American War
- b. police commissioner
- c. governor of New York
- d. civil service reformer

3. What happened right after he was elected governor of New York?

- a. president McKinley was killed
- b. he became the youngest president at age 42
- c. president McKinley nominated him as assistant Navy secretary
- d. he was elected vice president

4. What is true about Theodore Roosevelt?
- he was a very healthy kid
 - he killed president McKinley
 - he was a heavyweight boxer at Harvard
 - he wanted to protect trees.
5. What did president Roosevelt fight for?
- the right of animals such as buffalo and cattle ranch
 - big businesses
 - illnesses such as asthma and glaucoma
 - To check meat to make sure its safe

Questions 6-10

Daylilies are a beautiful perennial flower that can brighten up any yard or landscape. They are tolerant of drought and flooding, immune to heat stress, and grow well in full sun or light shade. They are the perfect choice for just about any soil or climate condition.

Different varieties of daylilies can be in bloom from late spring until autumn. Individual flowers last only one day, but each plant produces many buds, and many varieties have more than one flowering period.

Daylilies grow best in soil that is slightly acidic, and they prefer either direct sunshine or light shade. The best time to plant them is in the early fall or early spring, but they are hardy enough to endure planting or transplanting at almost any time of year. They should be planted 18 to 24 inches apart, and the bulb should be no deeper than one inch below the soil's surface.

Learning Express (2010). 501 Reading Comprehension Questions (4ta ed.) New York: Learning Express LLC. (p. 83)

6. According to the passage, what soil is best for daylilies?
- slightly neutral
 - slightly acidic
 - any soil
 - moist soil
7. How deep should daylilies be planted, according to the passage?
- 18 to 24 inches
 - one inch or more
 - one inch or less
 - any depth works
8. You could infer from this passage that these flowers are called daylilies because
- they only produce flowers in the daytime.
 - the flowers last for one day.
 - they look like real lilies, but aren't.
 - Charles Day developed the hybrid.

9. The underlined word ***perennial***, as used in this passage, most nearly means
- it produces flowers once.
 - it produces flowers every year.
 - it is always popular.
 - it is part of the lily genus.
10. The main idea of this passage is
- special flowers that bloom during the fall and spring.
 - what makes Daylilies beautiful.
 - the different varieties of Daylilies and its properties.
 - characteristics, best time and place to plant Daylilies.

Questions 11-15

The crystal clear, blue water and the magnificent sun make the Caribbean island of Saint Maarten a favorite vacation spot, one that is popular with North Americans. The French and Dutch settled on the island in the 1600s, and to this day, the island is divided between the two of them. The French capital is Marigot; the Dutch capital is Philipsburg.

The island has an intriguing history. Ancient artifacts found on the island date back to the Stone Age, 6,000 years ago! 1,200 years ago the Arawak Indians inhabited all the islands of the West Indies and were a peaceful people living under the guidance of their chiefs. Three hundred years after the Arawaks first arrived on St. Maarten, in the 1300s, they were defeated and forced to abandon the island by a hostile tribe of Indians originating in South America. This new tribe was called the Carib. The Caribbean Sea was named after them. Unlike the Arawaks, they had no permanent chiefs or leaders, except in times of strife. And they were extremely warlike. Worse, they were cannibalistic, eating the enemy warriors they captured. In fact, the very word cannibal comes from the Spanish name for the Carib Indians. The Spanish arrived in the fifteenth century and, unfortunately, they carried diseases to which the Indians had no immunity. Many Indians succumbed to common European illnesses; others died from the hard labor forced upon them.

Learning Express (2010). 501 Reading Comprehension Questions (4th ed.) New York: Learning Express LLC. (p. 85)

11. One can infer from the passage that the Stone Age people lived on St. Maarten around the year
- 6000 b.c.
 - 4000 b.c.
 - 800 a.d.
 - 1300 a.d.
12. One can infer from the passage that the underlined word ***strife*** means
- cannibalism.

- b. war.
- c. warrior.
- d. chief.

13. According to the passage, why do you think the island has two capitals?

- a. because people on those two areas hate each other
- b. to make it easier for the government to provide services like electricity and water
- c. to facilitate commerce between the island and other countries
- d. it has to do with the French and Dutch influence and the original places they lived

14. Why do you think the author wrote the text?

- a. to tell tourist about the beautiful places that they can visit on the island
- b. to inform about the island's first inhabitants
- c. to warn tourists about the dangers on the island
- d. to tell about the importance of tourism in the economy of the island

15. Has the author written the text for a particular audience? If so, which audience?

Questions 16-20

We know that summer is almost here when we start to hear those buzzing bees. Although many people are afraid of bees, they are very important to have around. Without them, we would not have honey and there would be less fruit and vegetable plants for us to eat.

In the warm weather, we see bees flying among the flowers looking for food. They are collecting nectar and spreading pollen. Nectar is a sweet, sticky liquid that bees use to make honey. Pollen is a powder made by some plants. As bees carry pollen from one flower to another, seeds begin to grow. This is called pollination. When a bee finds nectar or pollen, it does a dance for the other bees to let them know where to find the food.

As for those stinging bees, only female bees have stingers. They usually sting when they are trying to protect themselves or their hive. The most common bee, the honeybee, dies soon after stinging. That is because the stinger, which is attached to the bee's abdomen, gets pulled out of the body after getting stuck in the victim's skin.

In recent times, bees are disappearing—in the last half decade alone 30% of the national bee population has disappeared—and this could be a problem not only because they make honey but also pollinate our food. There are many causes of their disappearance, but the most important ones are industrial agriculture, pathogens and climate change.

Summer Reading Passages with Comprehension Question, Recuperado de
<https://www.pinterest.com/pin/287597126184526274/>

16. How does the author feel about the future of bees?

- a. optimistic
- b. pessimistic
- c. neutral
- d. he has mixed feelings

17. Why do you think the author wrote this story about bees?

- a.- to emphasize the role bees play in the ecosystem and alert about its future
- b.- to describe the different type of bees and the roles they have in a hive

- c.- to inform how human activities are affecting bees populations
d.- to explain the process of how bees make honey

18. Write a sentence from this passage that is a fact:

19. What would happen if bees disappeared?

20. Is it important to save bees? Why? Why not?

This is the end of the Reading Pre-test



Reading Post-Test

Name: _____

Course/Section: _____

Date: _____

Time—20 minutes

Directions: In this test, you will have the opportunity to demonstrate your understanding of written English. There are four passages in this test and a total of 20 questions. There are multiple choice questions where you will circle the correct option and open-ended questions where you will have to write. Answer all the questions on the basis of what is stated or implied by the author. There is no penalty for guessing. You can take or write notes on the text at any time.

Questions 1-5

Have you ever heard someone sing, “Happy birthday to you . . . happy birthday to you . . .”? If so, you are hardly alone—millions of people sing that song every year, and the tune is one of the most familiar of any song in North America.

Ironically, it is not known who wrote it! The tune was written by two sisters, Patty and Mildred Hill, who were school teachers in the late 19th century. But their song had different words; instead of “happy birthday to you,” the song ran “good morning to all.” The two sisters would sing this ditty to their students each morning as school began.

In 1924, the tune was published in a song book, which added the “happy birthday” lyrics as verse two. Today, the second verse of that song has become one of the best known tunes in the world—and nobody knows who wrote the words!

Learning Express (2010). *501 Reading Comprehension Questions* (4th ed.) New York: Learning Express LLC. (p. 80)

1. The melody of the song was written...
 - a. at the end of the nineteenth century.
 - b. in 1924.
 - c. at the beginning of the twentieth century.
 - d. it's unknown .

2. According to the passage, who wrote the tune to “Happy Birthday”?
 - a. two priests
 - b. Irving Berlin
 - c. Patty and Mildred Hill
 - d. It is unknown.

3. Why is it ironic that the author of the words to “Happy Birthday” is not known?
 - a. because almost everyone knows the song
 - b. because it shows how unjust life can be
 - c. because of modern copyright laws
 - d. because it was published in 1924.

4. What happened in 1924 to make "Happy Birthday" famous?
- nothing significant happened
 - Hitler came to power in Germany
 - the authors of the tune passed away
 - the tune was published in a song book with the words as a second verse
5. What is not true about Patty and Mildred Hill?
- they sang the song to their students
 - they were school instructors
 - in place of "happy birthday" their song said "good morning to all"
 - they published the song in 1924 with the original lyrics

Questions 6-10

Many animals hibernate during parts of the year, entering a state that is similar to a very deep sleep. But hibernation is more than simply a deep sleep. The animal's body temperature drops well below its normal range, the animal does not wake up for a long period of time, and its metabolism slows to the point that the animal does not need to eat or relieve itself during that period. In order to prepare for hibernation, the animal must build up its body weight and increase its body fat. This is important, since the animal will be living off its own body fat during the months of hibernation. Of course, once the period of hibernation is over, the animal "wakes up" to find itself slim and trim once again!

Learning Express (2010). 501 Reading Comprehension Questions (4th ed.) New York: Learning Express LLC. (p. 66)

6. Why is it important for many animals to gain weight and increase body fat?
- because it will have to fight other animals for food
 - because it is important to attract opposite-sex partners
 - because they will consume the body fat they have accumulated during hibernation
 - because food is not abundant in winter
7. What is true about animals during hibernation?
- animals fall into a profound sleep
 - their body temperature is above normal levels
 - it wakes up from time to time
 - it needs to consume food in small quantities
8. How does an animal prepare for hibernation?
- it exercises for two months
 - it gradually increases its sleeping habits
 - it grows extra fur
 - it eats more food than usual

9. This passage best supports the statement that
- all animals hibernate to some degree
 - food is scarce in the winter
 - hibernation is very different from normal sleep
 - bears hibernate every year
10. What does the passage mainly discuss?
- the changes they undergo to prepare for and how they deal with hibernation
 - the body changes animals undergo during hibernation
 - what animals do during hibernation
 - the time of the year when animals go into hibernation

Questions 11-15

Dogs and cats should never be permitted to eat chocolate, because chocolate works like a poison in their bodies. Chocolate contains a chemical called theobromine, which is similar to caffeine. Human bodies are able to process the theobromine without any ill side effects, but dogs and cats cannot.

Different types of chocolate contain different amounts of theobromine. It would take 20 ounces of milk chocolate to kill a 20-pound dog, but only two ounces of baker's chocolate or six ounces of semi-sweet chocolate. The amounts, of course, are much smaller for a cat, whose body weight is typically less than that of a hound.

Most cats are not naturally attracted to eating chocolate, but many dogs are. Dogs by nature will sample nearly anything that they see their masters eating, so pet owners must take care to keep all chocolate products well out of reach of their dogs and cats.

Learning Express (2010). 501 Reading Comprehension Questions (4th ed.) New York: Learning Express LLC. (p. 81)

11. The underlined word *hound*, as used in this passage, most nearly means
- dog
 - cat
 - human
 - chocolate
12. What best summarizes this passage?
- look before you jump.
 - pet food for pets, people food for people.
 - monkey see, monkey do.
 - food safety first.

13. According to the passage, What do you think would happen if we gave a drink that contains a good amount of caffeine to our dogs?

- a. they might get sick and probable die
- b. they will have lots of energy
- c. nothing will happen to them
- d. they might get stronger

14. Why do you think the author wrote the text?

- a. to instruct veterinarians about chocolate poisoning in dogs
- b. to warn pet owners about the dangers of chocolate
- c. so dogs and cats can enjoy chocolate
- d. to inform about the different types of chocolate available for pets

15. Has the author written the text for a particular audience? If so, which audience?

Questions 16-20

One of the most feared animals in the world is the shark and the shark most people are afraid of is the great white shark. It gets its name from its white belly. The top of the great white is gray which helps it blend in with the rocky bottom of the ocean. Although some fish are bigger, like the whale shark, the great white can grow up to 20 feet long. Unlike the calm, slow whale shark that feeds on tiny fish and plants, the great white is speedy and aggressive. A great white's prey includes sea lions, seals, sea turtles and rays. There are only very few white shark attacks on humans. They use their razor sharp teeth, not to chew, but to rip their prey into small pieces. They have hundreds of teeth that can grow up to three inches long. The great white does not have many predators in the ocean except for orcas and larger sharks. Humans, however, are its biggest threat. Sharks often get caught in fishing nets or humans kill them for their fins or teeth; as a consequence its population has drastically reduced. If this trend continues, future generations may not enjoy the privilege to see this creature in its natural environment.

Summer Reading Passages with Comprehension Question, Recuperado de <https://www.pinterest.com/pin/287597126184526274/>

16. How does the author feel about the future of white sharks?

- a. optimistic
- b. pessimistic
- c. neutral
- d. he has mixed feelings

17. Why do you think the author wrote the text?

- a.- to emphasize the role white sharks play in the ocean
- b.- to describe a type of shark
- c.- to talk about the eating habits of a great predator
- d.- to educate people about white sharks and warn about its future.

18. Write a sentence from this passage that is a fact:

19. What conclusion does the author reach?

20. Do you think white sharks should be protected? Why? Why not?

This is the end of the Reading Post-test



Apéndice C. VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE COMPRENSIÓN LECTORA.

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1. Comprensión literal								
1	According to the passage, how did Roosevelt first become president?	✓		✓		✓		
2	He first worked under President McKinley in what capacity?	✓		✓		✓		
3	What happened right after he was elected governor of New York?	✓		✓		✓		
4	What is true about Theodore Roosevelt?	✓		✓		✓		
5	What did president Roosevelt fight for?	✓		✓		✓		
6	According to the passage, what soil is best for daylilies?	✓		✓		✓		
7	How deep should daylilies be planted, according to the passage?	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 2. Comprensión inferencial								
8	You could infer from this passage that these flowers are called daylilies because?	✓		✓		✓		
9	The underlined word <i>perennial</i> , as used in this passage, most nearly means	✓		✓		✓		
10	The main idea of this passage is	✓		✓		✓		
11	One can infer from the passage that the Stone Age people lived on St. Maarten around the year	✓		✓		✓		
12	One can infer from the passage that the underlined word <i>strife</i> means	✓		✓		✓		
13	According to the passage, why do you think the island has two capitals?	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 2. Comprensión criterial								
14	Why do you think the author wrote the text?	✓		✓		✓		
15	Has the author written the text for a particular audience? If so, which audience?	✓		✓		✓		
16	How does the author feel about the future of bees?	✓		✓		✓		
17	Why do you think the author wrote this story about bees?	✓		✓		✓		
18	Write a sentence from this passage that is a fact	✓		✓		✓		
19	What would happen if bees disappeared?	✓		✓		✓		

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE COMPRENSIÓN LECTORA.

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1. Comprensión literal							
1	The melody of the song was written...	✓		✓		✓		
2	According to the passage, who wrote the tune to "Happy Birthday"?	✓		✓		✓		
3	Why is it ironic that the author of the words to "Happy Birthday" is not known?	✓		✓		✓		
4	What happened in 1924 to make "Happy Birthday" famous?	✓		✓		✓		
5	What is not true about Patty and Mildred Hill?	✓		✓		✓		
6	Why is it important for many animals to gain weight and increase body fat?	✓		✓		✓		
7	What is true about animals during hibernation?	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2. Comprensión inferencial	Si	No	Si	No	Si	No	
8	How does an animal prepare for hibernation?	✓		✓		✓		
9	This passage best supports the statement that	✓		✓		✓		
10	What does the passage mainly discuss?	✓		✓		✓		
11	The underlined word <i>hound</i> , as used in this passage, most nearly means	✓		✓		✓		
12	What best summarizes this passage?	✓		✓		✓		
13	According to the passage, What do you think would happen if we gave a drink that contains a good amount of caffeine to our dogs?	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2. Comprensión criterial	Si	No	Si	No	Si	No	
14	Why do you think the author wrote the text?	✓		✓		✓		
15	Has the author written the text for a particular audience? If so, which audience?	✓		✓		✓		
16	How does the author feel about the future of white sharks?	✓		✓		✓		
17	Why do you think the author wrote the text?	✓		✓		✓		
18	Write a sentence from this passage that is a fact	✓		✓		✓		
19	What conclusion does the author reach?	✓		✓		✓		

20	Do you think white sharks should be protected? Why? Why not?	✓		✓	✓				
----	--	---	--	---	---	--	--	--	--

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si existe suficiencia.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg. Calero Moscol, Carmen DNI:.....

Especialidad del validador: Metodóloga y Profesora de Inglés, especialista en la enseñanza de Idiomas.

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

.....de.....del 20.....


 Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE COMPRENSIÓN LECTORA.

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1. Comprensión literal							
1	According to the passage, how did Roosevelt first become president?	✓		✓		✓		
2	He first worked under President McKinley in what capacity?	✓		✓		✓		
3	What happened right after he was elected governor of New York?	✓		✓		✓		
4	What is true about Theodore Roosevelt?	✓		✓		✓		
5	What did president Roosevelt fight for?	✓		✓		✓		
6	According to the passage, what soil is best for daylilies?	✓		✓		✓		
7	How deep should daylilies be planted, according to the passage?	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2. Comprensión inferencial	Si	No	Si	No	Si	No	
8	You could infer from this passage that these flowers are called daylilies because?	✓		✓		✓		
9	The underlined word <i>perennial</i> , as used in this passage, most nearly means	✓		✓		✓		
10	The main idea of this passage is	✓		✓		✓		
11	One can infer from the passage that the Stone Age people lived on St. Maarten around the year	✓		✓		✓		
12	One can infer from the passage that the underlined word <i>strife</i> means	✓		✓		✓		
13	According to the passage, why do you think the island has two capitals?	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2. Comprensión criterial	Si	No	Si	No	Si	No	
14	Why do you think the author wrote the text?	✓		✓		✓		
15	Has the author written the text for a particular audience? If so, which audience?	✓		✓		✓		
16	How does the author feel about the future of bees?	✓		✓		✓		
17	Why do you think the author wrote this story about bees?	✓		✓		✓		
18	Write a sentence from this passage that is a fact	✓		✓		✓		
19	What would happen if bees disappeared?	✓		✓		✓		

20 Is it important to save bees? Why? Why not?

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr./Mg. Rossana Mercedes Costedo DNI: 09788067

Especialidad del validador: Traductora e Intérprete Colegiada

05 de 05 del 2017

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Rossana
Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE COMPRENSIÓN LECTORA.

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1. Comprensión literal							
1	The melody of the song was written...	✓		✓		✓		
2	According to the passage, who wrote the tune to "Happy Birthday"?	✓		✓		✓		
3	Why is it ironic that the author of the words to "Happy Birthday" is not known?	✓		✓		✓		
4	What happened in 1924 to make "Happy Birthday" famous?	✓		✓		✓		
5	What is not true about Patty and Mildred Hill?	✓		✓		✓		
6	Why is it important for many animals to gain weight and increase body fat?	✓		✓		✓		
7	What is true about animals during hibernation?	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2. Comprensión inferencial	Si	No	Si	No	Si	No	
8	How does an animal prepare for hibernation?	✓		✓		✓		
9	This passage best supports the statement that	✓		✓		✓		
10	What does the passage mainly discuss?	✓		✓		✓		
11	The underlined word <i>hound</i> , as used in this passage, most nearly means	✓		✓		✓		
12	What best summarizes this passage?	✓		✓		✓		
13	According to the passage, What do you think would happen if we gave a drink that contains a good amount of caffeine to our dogs?	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2. Comprensión criterial	Si	No	Si	No	Si	No	
14	Why do you think the author wrote the text?	✓		✓		✓		
15	Has the author written the text for a particular audience? If so, which audience?	✓		✓		✓		
16	How does the author feel about the future of white sharks?	✓		✓		✓		
17	Why do you think the author wrote the text?	✓		✓		✓		
18	Write a sentence from this passage that is a fact	✓		✓		✓		
19	What conclusion does the author reach?	✓		✓		✓		

20	Do you think white sharks should be protected? Why? Why not?	✓		✓		✓	
----	--	---	--	---	--	---	--

Observaciones (precisar si hay suficiencia): si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Rossana Mezarina Costantini DNI: 09755067

Especialidad del validador: Productora e Interprete Colegiada

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

05 de 05 del 2017

Rossana Mezarina

Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE COMPRENSIÓN LECTORA.

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1. Comprensión literal							
1	According to the passage, how did Roosevelt first become president?	✓		✓		✓		
2	He first worked under President McKinley in what capacity?	✓		✓		✓		
3	What happened right after he was elected governor of New York?	✓		✓		✓		
4	What is true about Theodore Roosevelt?	✓		✓		✓		
5	What did president Roosevelt fight for?	✓		✓		✓		
6	According to the passage, what soil is best for daylilies?	✓		✓		✓		
7	How deep should daylilies be planted, according to the passage?	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2. Comprensión inferencial							
8	You could infer from this passage that these flowers are called daylilies because?	✓		✓				X Es pregunta para completar. El signo (?) no es necesario
9	The underlined word perennial , as used in this passage, most nearly means	✓		✓		✓		
10	The main idea of this passage is	✓		✓		✓		
11	One can infer from the passage that the Stone Age people lived on St. Maarten around the year	✓		✓		✓		
12	One can infer from the passage that the underlined word strife means	✓		✓		✓		
13	According to the passage, why do you think the island has two capitals?	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2. Comprensión criterial							
14	Why do you think the author wrote the text?	✓		✓		✓		
15	Has the author written the text for a particular audience? If so, which audience?	✓		✓		✓		
16	How does the author feel about the future of bees?	✓		✓		✓		
17	Why do you think the author wrote this story about bees?	✓		✓		✓		
18	Write a sentence from this passage that is a fact	✓		✓		✓		
19	What would happen if bees disappeared?	✓		✓		✓		

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE COMPRENSIÓN LECTORA.

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1. Comprensión literal							
1	The melody of the song was written...	✓		✓		✓		
2	According to the passage, who wrote the tune to "Happy Birthday"?	✓		✓		✓		
3	Why is it ironic that the author of the words to "Happy Birthday" is not known?	✓		✓		✓		
4	What happened in 1924 to make "Happy Birthday" famous?	✓		✓		✓		
5	What is not true about Patty and Mildred Hill?	✓		✓		✓		
6	Why is it important for many animals to gain weight and increase body fat?	✓		✓		✓		
7	What is true about animals during hibernation?	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2. Comprensión inferencial	Si	No	Si	No	Si	No	
8	How does an animal prepare for hibernation?	✓		✓		✓		
9	This passage best supports the statement that	✓		✓		✓		
10	What does the passage mainly discuss?	✓		✓		✓		
11	The underlined word <i>hound</i> , as used in this passage, most nearly means	✓		✓		✓		
12	What best summarizes this passage?	✓		✓		✓		
13	According to the passage, What do you think would happen if we gave a drink that contains a good amount of caffeine to our dogs?	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2. Comprensión criterial	Si	No	Si	No	Si	No	
14	Why do you think the author wrote the text?	✓		✓		✓		
15	Has the author written the text for a particular audience? If so, which audience?	✓		✓		✓		
16	How does the author feel about the future of white sharks?	✓		✓		✓		
17	Why do you think the author wrote the text?	✓		✓		✓		
18	Write a sentence from this passage that is a fact	✓		✓		✓		
19	What conclusion does the author reach?	✓		✓		✓		

20	Do you think white sharks should be protected? Why? Why not?	✓		✓		✓						
----	--	---	--	---	--	---	--	--	--	--	--	--

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [x] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Dosdyann Mundaca Fernández DNI: 32982308

Especialidad del validador: Didáctica de lenguas extranjeras y segundas.

.....de.....del 20.....

- ¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- ²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
- ³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Mundaca

Firma del Experto Informante.

Apéndice D. CONFIABILIDAD

Confiabilidad

Para el cálculo de la confiabilidad del instrumento se usó la prueba de Kuder-Richardson.

Su fórmula determina el grado de consistencia y precisión:

$$P_{KR20} = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum_{j=1}^k p_j q_j}{\sigma^2} \right)$$

Dónde:

k = Número de preguntas

p_j = Número de personas con acierto

q_j = Número de personas con error

σ^2 = Valor de varianza

Después de procesar los datos se obtuvo los siguientes resultados:

$K = 20$

$\sum p_j q_j = 3.06122$

$\sigma^2 = 10.619$

La muestra que se usó en el piloto es de 7.

Tabla 19

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	7	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	7	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Tabla 20

Estadísticas de fiabilidad

Kuder Richardson	N de elementos
,749	20

El coeficiente de confiabilidad luego de procesar la información es de:

KR20= 0.749

Tabla 21

Tabla de Kuder Richardson

0.53 a menos	Nula confiabilidad
0.54 a 0.59	Baja confiabilidad
0.60 a 0.65	Confiable
0.66 a 0.71	Muy confiable
0.72 a 0.99	Excelente confiabilidad
1.00	Perfecta confiabilidad

Fuente: Naupas, Mejía, Novoa y Villagómez (2013).

Según la tabla de Kuder Richardson, nuestro instrumento tiene una excelente confiabilidad.

Apéndice E. BASE DE DATOS

Base de datos del grupo experimental-Post test

	Literal								Inferencial						Criterial					
	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10	p11	p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	p19	p20
1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1
2	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0
3	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
5	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1
6	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1
7	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
8	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
9	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1
10	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
11	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0
12	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1
13	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
14	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1
15	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
16	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
17	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
18	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0
19	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0

Apéndice F.
CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN



INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA
“SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS”

NIVEL INICIAL - PRIMARIA - SECUNDARIA
 AV. BUENOS AIRES N° 636 - AV. PUENTE PIEDRA N° 787
 DISTRITO DE PUENTE PIEDRA

CONSTANCIA

La Directora de la Institución Educativa Privada “SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS” del distrito de Puente Piedra con código modular N° 1054758, Jurisdicción de la U.G.E.L. N° 04 Comas-Lima, que suscribe.

HACE CONSTAR:

Que el Br. JUAN ARMANDO HIDALGO AGUILAR, identificado con DNI N° 10293182, tesista de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo- Sede Lima Norte, ha aplicado en forma satisfactoria el Programa Developing Effective Readers; así como también las pruebas pre y post-test para evaluar la comprensión lectora de los estudiantes del quinto grado “A de Educación Secundaria de nuestra Institución Educativa en el presente año escolar 2017, correspondientes al trabajo de investigación titulado: Aplicación del programa “Developing Effective Readers” para la mejora de la comprensión lectora en el idioma inglés de nuestros estudiantes, con la finalidad de obtener el grado de Magister en Educación.

Se expide la presente constancia a petición verbal del interesado para los fines que estime conveniente.

Puente Piedra, 24 de mayo de 2017



Giuliana Giordano Garay
GIULIANA GIORDANO GARAY
 DIRECTORA



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Apéndice G.

PROGRAMA “DEVELOPING EFFECTIVE READERS” DE ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO “A”



**AUTOR: JUAN ARMANDO HIDALGO AGUILAR
PUENTE PIEDRA, MAYO DEL 2017**

I. DATOS INFORMATIVOS :

1.1 DENOMINACION :

Programa “Developing Effective Readers” para la mejora de la comprensión lectora de estudiantes del quinto grado de secundaria”

1.2 RESPONSABLE: Br. Juan Armando Hidalgo Aguilar.

1.3 COBERTURA: Alumnos del quinto grado de secundaria.

1.4 DURACIÓN :

NUMERO DE SEMANAS	NUMERO DE SESIONES
5	10

1.5 FECHA : Del 28 de Abril al 22 de Mayo

1.6 LUGAR DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA

El programa se aplicará en la Institución Educativa Privada “Sagrado Corazón de Jesús” en el distrito de Puente Piedra.

HORARIO		
HORA	SEMANA	DÍAS
12:15–01:00 p.m.	1ra. Semana Activating prior knowlegde	Viernes (28/04/17)
	2da. Semana Making inferences, learning to skim	Miércoles (03/05/17) y viernes (05/05/17)
	3ra. Semana Learning to scan, making Inferencias, y using context clues to guess vocabulary.	Lunes (08/05/17), miércoles (10/05/17) y viernes (12/05/17).
	4ta. Semana Thinking aloud protocol y questioning the author.	Lunes (15/05/17), miércoles (17/05/17) y viernes (19/05/17).
	5ta. Semana Paraphrasing y summarizing	Lunes (22/05/17).

II. FUNDAMENTACIÓN :

El programa “Developing Effective Readers” para la mejora la comprensión lectora en los estudiantes del quinto de secundaria busca desarrollar estrategias metacognitivas de lectura en los alumnos, para ello toma en cuenta los aportes del enfoque significativo, y la teoría del conocimiento constructivista y busca que los alumnos participen activamente en la construcción de su propio conocimiento basándose en sus conocimientos previos y los recientemente adquiridos, mediante la enseñanza de estrategias específicas que motiven a los alumnos a hacer conexiones entre sus saberes previos y el texto a leer. Además se busca través de las enseñanzas de las estrategias brindar a los alumnos las herramientas necesarias para que sea el estudiante quien construya su propio conocimiento.

III. OBJETIVOS:

1.1 Objetivo general :

Mejorar la enseñanza de la comprensión lectora en inglés de los estudiantes del quinto de secundaria a través del uso de estrategias metacognitivas específicas de lectura.

1.2 Objetivos específicos

- 1.- Mejorar la comprensión lectora tanto literal, inferencial como criterial
- 2.- Que los estudiantes conozcan las estrategias de lectura
- 3.- Que sepan seleccionar y usar la estrategia o estrategias de manera correcta.
- 4.- Desarrollar capacidades en los alumnos de modo que puedan entender cualquier texto que lean.

IV. ESTRATEGIAS METODOLOGICAS UTILIZADAS EN EL PROGRAMA:

Las estrategias empleadas en el programa se basan en las propuestas por McKay (s.f.) y están divididas de acuerdo al momento de su aplicación en antes,

durante y después de la lectura. Además para la implementación de la estrategia se consideraron 5 componentes de acuerdo a lo propuesto por Anderson (2004), la planeación, la decisión de uso de la estrategia, el monitoreo del uso de la estrategia, uso conjunto de varias estrategias y evaluación de las estrategias empleadas. Para la implementación de la estrategias en el salón de clase se empleó el tipo de enseñanza explícita y que según Sadoski (2004) implica realizar los siguientes pasos: definir la estrategia y mostrar su uso, luego se procede a la práctica guiada, posteriormente se transfiere gradualmente la responsabilidad a los alumnos y finalmente son los alumnos quienes aplican la estrategia solos.

V. PROCEDIMIENTO PARA LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA

- ❖ El presente programa consta de 10 sesiones que se llevarán a cabo con estudiantes de quinto de secundaria.
- ❖ En la primera sesión se hará uso de un examen pre para determinar el nivel de comprensión lectora y en la última se tomará el examen post.
- ❖ Las sesiones que se implementaron en este programa se desarrollaron usando como referentes los procedimientos de metodología que propone el Ministerio de Educación en las rutas de aprendizaje y las propuestas de Anderson (2004, p.17).
- ❖ Se aplicará una sesión por clase y cada sesión tendrá una duración de 45 minutos.

VI. EVALUACIÓN :

CRITERIOS:

Efectividad:

- Se determinará si se lograron alcanzar los objetivos de aprendizaje al término de cada sesión usando indicadores.
- Antes de iniciar el programa se llevará a cabo el pre test para determinar el nivel con los que los estudiantes cuentan y luego de finalizado el mismo se aplicará el post test. Esto nos permitirá determinar si la aplicación del programa mejoró o no la comprensión lectora.

Impacto:

Con base en los resultados obtenidos se formularán conclusiones sobre el uso de las estrategias de lectura. Las cuales estarán a disposición de cualquier docente o investigador quien podrá aplicar dichas estrategias en su aula de clase para mejorar la comprensión lectora de sus estudiantes.

VII. SESIONES DE APRENDIZAJE

SESIÓN	COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES	SESIÓN DE APRENDIZAJE <u>ACTIVATING PRIOR KNOWLEDGE</u>	MATERIALES
01	Lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera	Infiere e interpreta información del texto	Verbaliza conocimientos previos sobre el tema	<p>1.- INICIO: los alumnos sentados en sus carpetas y se les muestra la figura de una abeja: Se les pregunta en inglés ¿Cuál es el nombre del animal? ¿Qué saben de este animal? Se anota en la pizarra las ideas presentadas por los alumnos Se presenta a los alumnos un cuadro KWL en un papelógrafo y se explica de qué se trata. Se les dice que K representa What I know (Lo que sé sobre el texto o tema), W a su vez significa What I Like to Know (Lo que me gustaría saber sobre el tema) y L representa What I Learned (Lo que aprendí)</p> <p>2.- DESARROLLO Se entrega a los alumnos hojas con cuadros KWL y luego se les muestra una figura de un elefante y se les pide que completen la columna de W ó sobre lo que sabe del tema. Y la columna W sobre lo que desea saber del tema. Después de cinco minutos se les asigna un número y los alumnos con el número idéntico deberán formar grupos. Los alumnos en el grupo comparten sus conocimientos con sus compañeros y tratan de absolver las preguntas sobre los elefantes que sus amigos tengan. Los estudiantes retornan a sus sitios y comparan la información recolectada en sus grupos con él compañero del costado. Finalmente con ayuda de los alumnos se completa las dos primeras columnas del KWL en el papelógrafo que está en la pizarra. Los alumnos reciben un pequeño texto sobre los elefantes y se les piden que lo lean. Una vez terminada la lectura pueden completar la última columna del cuadro. Se pide a algunos voluntarios que compartan lo que aprendieron del texto con sus compañeros.</p> <p>3.- CIERRE: Al final de la sesión se pregunta a los estudiantes: ¿Respondió la lectura a tus preguntas? ¿Ayudó el usar los conocimientos previos a comprender mejor la lectura?</p>	Pizarra Plumones Tablas KWL Pencil Papelógrafo

SESIÓN	COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES	SESIÓN DE APRENDIZAJE	MATERIALES
02	Lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera	Infiere e interpreta información del texto	Hace predicciones al interactuar con el texto.	<p style="text-align: center;"><u>PREDICTING</u></p> <p>1.- INICIO: los alumnos sentados en sus carpetas y se les enseña una serie de imágenes, con la última incompleta. Se le pregunta a los alumnos: ¿Qué sucede en la historia? Una vez que los alumnos describen la historia se les formula la siguiente interrogante: ¿Qué creen que sucede en la última escena? y se discute con la clase que predicción estuvo más cercana a lo que acontece en la historia</p> <p>2.- DESARROLLO Con ayuda de un papelógrafo se explica a los alumnos en que consiste y se les enseña expresiones que pueden usar para hacer predicciones. Se entrega una lectura a los alumnos a la que le falta el final y se les asigna 30 segundos para leer el título, subtítulos, y observar la imagen que acompaña al texto. Se les pregunta en inglés: ¿De qué creen que se trata el texto? Luego se recoge las predicciones de algunos de los alumnos y se los anota en la pizarra Posteriormente se da 5 minutos a los alumnos para que lean el texto y luego se les pide que trabajen con su compañero en la siguiente pregunta: ¿De qué se trata la lectura? ¿Qué predicción estuvo más cercana a la idea principal del texto? Luego deberán responder a la siguiente pregunta: ¿Qué crees que sucede al final? y ¿Por qué?. Se pide a algunos alumnos que compartan su predicción con sus compañeros. Una vez concluido reciben la parte faltante del texto, lo leen y discuten con su compañero acerca de su predicción y lo que realmente pasó al final de la lectura.</p> <p>3.- CIERRE: El profesor informa que en la siguiente sesión se usará resaltadores. Se pregunta a los alumnos ¿Qué estrategia creen que se estudiará en la próxima sesión?</p>	Pizarra Plumones Tabla Pencil Papelógrafo Papel

SESIÓN	COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES	SESIÓN DE APRENDIZAJE <u>LEARNING TO SKIM</u>	MATERIALES
03	Lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera	Obtiene información del texto escrito	Identifica ideas principales	<p>1.- INICIO: los alumnos sentados en sus carpetas y se les pregunta: ¿Dónde generalmente se encuentra la idea principal en un texto? Se obtiene algunas respuestas de los alumnos y se anota en la pizarra, se debate esas ideas con el salón. Usando un papelógrafo se introduce al alumno el concepto de skimming (leer con rapidez en busca de la idea principal de un texto).</p> <p>2.- DESARROLLO Se pide a los alumnos que trabajen en parejas y se les entrega dos textos con diferentes temas cada uno. En adición a ello a uno de las lecturas se le tachó con plumón negro todo excepto, el título, el primer párrafo y las primeras líneas de los otros párrafos y la última oración del último párrafo. Luego se les pide que lean y encuentren la idea principal. Una vez terminado intercambian textos y vuelven a leer y nuevamente responden a la pregunta ¿Cuál es la idea principal del texto? Luego de ello se les pide que trabajen en parejas respondiendo la pregunta: ¿En cuál de las lecturas fue más fácil hallar la idea principal y por qué? Se busca que los alumnos se den cuenta por si mismos que no tienen que leer todo el texto para hallar la idea principal de la lectura. Luego se les entrega a los alumnos resaltadores y una lectura y se les instruye que mientras leen, resalten solo el primer párrafo y las primeras oraciones de los siguientes párrafos. Se les informa que solo tienen dos minutos para leer y responder la pregunta. Una vez terminada el tiempo, se les pide que comparen sus repuestas con sus compañeros. Un voluntario comparte la respuesta con la clase y se verifica si esta es la correcta con el salón.</p> <p>3.- CIERRE: Al final de la sesión se pide a los alumnos que trabajen en pareja respondiendo las siguientes preguntas: ¿Qué estrategia de lectura aprendieron hoy? ¿Para qué sirve? ¿En qué situaciones podría ser útil utilizar esta técnica?</p>	Papelógrafo Limpiatipo Resaltadores Hojas de colores Lectura Lapices

SESIÓN	COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES	SESIÓN DE APRENDIZAJE <u>LEARNING TO SCAN</u>	MATERIALES
04	Lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera	Obtiene información del texto escrito	Identifica ideas secundarias.	<p>1.- INICIO: los alumnos sentados en sus carpetas y se les pregunta: ¿Qué estrategia aprendimos en la clase anterior? ¿Para qué sirve? ¿Qué pasa si tengo un texto extenso de 5 páginas en Word y quiero encontrar un detalle específico? ¿Qué estrategia utilizan?</p> <p>Usando un papelógrafo se introduce al alumno el concepto de scanning (leer con rapidez en busca de detalles o ideas secundarias de un texto). Se informa a los alumnos que van a competir en parejas y se les da las indicaciones de la competencia.</p> <p>2.- DESARROLLO</p> <p>Cada alumno recibe la lectura con la que se va a trabajar y resaltadores. Además cada pareja recibe un pedazo de papel con la primera pregunta. Una vez encuentren la respuesta a la pregunta se acercan al profesor y señalan la respuesta resaltada que ellos consideran que es correcta. De ser así reciben la segunda pregunta, en caso contrario deben retornar a sus carpetas y seguir leyendo hasta que encuentren la respuesta adecuada. Una vez encuentren la respuesta a la segunda pregunta se acercan a recibir la tercera y así sucesivamente. El ganador es la pareja que encuentra primero las respuestas a las cinco preguntas. Luego se pregunta a los alumnos que estrategia utilizaron para encontrar las respuestas?</p> <p>A continuación los alumnos reciben una pequeña hoja con dos lecturas, con preguntas sobre información específica del texto. Se les da un tiempo corto y se pide que comparen sus repuestas con sus compañeros. Se llama a dos voluntarios para que compartan sus respuestas con la clase.</p> <p>3.- CIERRE:</p> <p>Finalmente, se pide a los alumnos que trabajen en pareja respondiendo las siguientes preguntas: ¿Qué técnica de lectura aprendieron hoy? ¿Cuál es su finalidad? ¿En qué situaciones sería útil utilizar esta técnica?</p>	Papelógrafo Limpiatipo Resaltadores Hojas Lectura Lápices

SESIÓN	COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES	SESIÓN DE APRENDIZAJE <u>MAKING INFERENCES</u>	MATERIALES
05	Lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera	Infiere e interpreta información del texto	Conjetura sobre sucesos ocurridos o por ocurrir	<p>1.- INICIO: Se enseña a los alumnos una fotografía de un equipo de basquetbol celebrando y se les pregunta en inglés; ¿Qué sucede con ellos? ¿Por qué celebran? Se anota en la pizarra sus inferencias. Luego se les pregunta: ¿Cómo llegaron a esas conclusiones?</p> <p>2.- DESARROLLO Se explica a los alumnos que lo que acaban de hacer son predicciones y se les explica de qué se trata y se presenta un cuadro con tres columnas. La primera columna es: What I see (información del texto como palabras y figuras que se encuentran en la lectura). La segunda es what I know (Lo que saben) y la última es What I Infer (Qué es lo que infiero). Se les explica que la suma de lo que saben y las palabras o pistas que obtienen del texto es lo que les permite hacer las inferencias. Se usa el ejemplo de la imagen de una niña que esta enferma y con un termómetro en su boca. Se realiza la actividad con toda la clase o se puede invitar a un voluntario para que complete el cuadro mientras explica como realiza su inferencia. Se espera que diga: Lo que se vé es una niña con un termómetro y lo que saben es que el termómetro se usa para medir la temperatura. Por lo tanto se concluye que la niña tiene o podría tener fiebre. Luego el profesor informa a los alumnos que una buena manera de practicar predicciones es usando adivinanzas. El profesor usa adivinanzas y presenta información en pedazos de cartulina, los alumnos las leen y tratan de adivinar de qué se trata a medida que el profesor presenta las pistas. Si alguien adivina se le pide que explique como llegó a esa conclusión usando la tabla denominada inference chart. Ahora se les dice a los alumnos que van a competir tratando de adivinar de qué se trata cada lectura. Estos describen eventos y dan pistas. Las parejas reciben la primera lectura y deben predecir que evento o actividad describe la lectura usando sus tablas. Una vez que terminen se acercan al profesor explican su respuesta y como llegaron a ella, si es correcta reciben la segunda lectura y así sucesivamente. El ganador es la pareja que completa las tres lecturas primero.</p> <p>3.- CIERRE: Al final de la sesión se invita a las parejas que terminaron la actividad primero a explicar como llegaron a esas predicciones usando la pizarra.</p>	Papelógrafo Limpiatipo Resaltadores Hojas Lectura Lápices Imágenes

SESIÓN	COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES	SESIÓN DE APRENDIZAJE	MATERIALES
06	Lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera	Infiere e interpreta información del texto	Interpreta con corrección el lenguaje figurativo.	<p style="text-align: center;"><u>USING CONTEXT CLUES TO GUESS VOCABULARY</u></p> <p>1.- INICIO: Se presenta a los alumnos una oración que tiene una palabra que esta subrayada pero que es desconocida para ellos y se les pregunta que significa. Se les informa que no pueden usar un diccionario, ni celular ni preguntar al profesor. El profesor escribe en la pizarra las respuestas de los alumnos y se discute con la clase cual de ellas es la respuesta correcta.</p> <p>2.- DESARROLLO Se explica al alumno que lo que hicieron se conoce como adivinar una palabra usando el contexto. Se les dice que el contexto son las oraciones antes y después de la palabra que te podrían ayudar a adivinar su significado. El profesor escribe una oración corta con una palabra faltante. Al no tener mucha información hay varias respuestas posibles. El profesor invita a los alumnos a escribir la palabra que podría completar la oración de modo que tenga sentido. Luego el docente escribe la oración previa a la palabra de modo de reducir las probables opciones y pide a los alumnos tachar las opciones que no son posibles y escribir otras de ser necesarias. Luego el profesor escribe la frase que sigue a la oración original e invoca a los alumnos a escoger que palabra mejor completa la oración. Se realiza la misma actividad pero esta vez en vez de un espacio en blanco para adivinar en la oración se les da una palabra subrayada difícil y se les pide que adivinen su significado. Luego se agregan las oraciones previas y posteriores para ayudar al alumno a adivinar el significado. Los alumnos trabajan en pareja y reciben dos sets de textos pequeños con una palabra subrayada por texto y deben adivinar el significado del mismo. Una vez que terminen deben intercambiar hojas y explicar a sus compañeros como llegaron a adivinar el significado de la palabra, para ello usan la tabla denominada Context Clue chart. El profesor invita a algunos alumnos a compartir sus respuestas con la clase, además de explicar que información en el texto les ayudó a adivinar el significado de la palabra</p> <p>3.- CIERRE: Se pregunta a los alumnos: ¿Qué técnica aprendieron hoy? ¿En que situaciones podría emplear esta estrategia?</p>	Papelógrafo Limpiatipo Hojas Lectura Lápices Imágenes

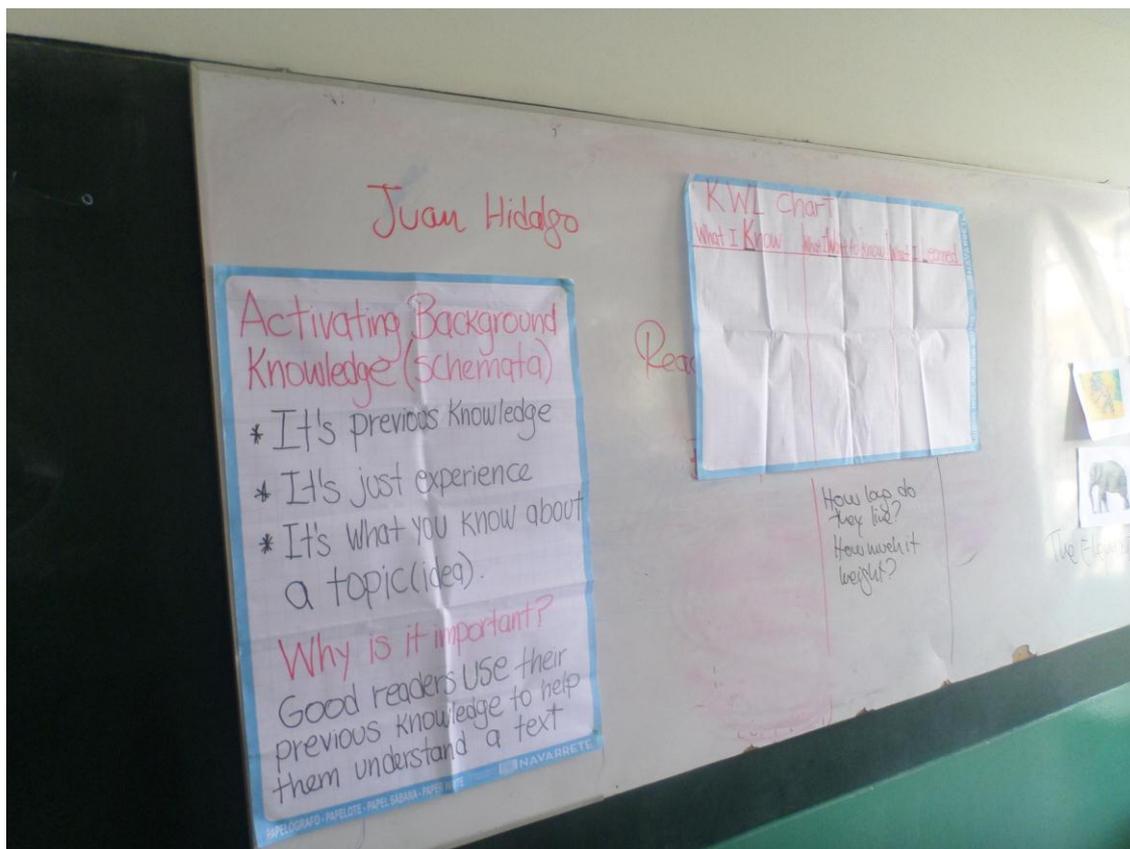
SESIÓN	COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES	SESIÓN DE APRENDIZAJE <u>THINK ALOUD PROTOCOL</u>	MATERIALES
07	Lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera	Infiere e interpreta información del texto	<p>Infiere secuencias lógicas.</p> <p>Conjetura sobre los sucesos ocurridos o por ocurrir.</p>	<p>1.- INICIO: El docente muestra a los alumnos un texto y le pide a ellos que lean con él en silencio. El profesor leerá la lectura en voz alta. A medida que lea. Este expresa sus pensamientos en voz alta acerca de lo que va leyendo. Por ejemplo mientras leo puedo decir: ¿Qué es lo que quiere decir el autor con esta frase?, ¿qué significa esta palabra?, creo que el autor esta tratando de expresar la idea principal.</p> <p>El profesor pregunta: ¿Notaron alguna diferencia en la forma en que el profesor realizó la lectura del texto? y ¿cuál fue la diferencia?</p> <p>El profesor explica a los alumnos que esta técnica se llama Think Out Loud y significa verbalizar nuestros pensamientos mientras leemos y eso es lo que hacen los lectores expertos.</p> <p>2.- DESARROLLO</p> <p>Los estudiantes reciben unas lecturas cortas con señales en las que los estudiantes deben detenerse para expresar sus pensamientos sobre lo que leyeron hasta ese momento. Además en cada señal que se detengan encontrarán una pregunta correspondiente para ayudarlos con el proceso de expresar sus pensamientos sobre la lectura.</p> <p>Finalmente los alumnos forman un círculo y reciben la misma lectura. Cada uno de ellos deberá leer solo una oración y luego compartir sus pensamientos sobre la misma con el resto de su grupo. Luego es el turno de la persona del costado quien deberá hacer lo mismo y así sucesivamente.</p> <p>3.- CIERRE:</p> <p>El profesor pregunta a la clase: ¿Qué aprendieron hoy?</p>	<p>Papelógrafo Limpiatipo Resaltadores Hojas Lectura Lápices</p>

SESIÓN	COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES	SESIÓN DE APRENDIZAJE <u>QUESTIONING THE AUTHOR</u>	MATERIALES
08	Lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera	Reflexiona y evalúa el contexto, el contenido y la forma del texto escrito.	<p>Analiza la intención y tono del autor.</p> <p>Juzga el texto desde un punto de vista personal.</p>	<p>1.- INICIO: Seleccionar un texto que sea ligeramente difícil para los estudiantes. Seleccionar las partes del texto donde crees que los alumnos puedan tener problemas y preparar preguntas para ayudar a los alumnos a formular y cuestionar lo que ha escrito el autor. Presenta un texto corto en un papelógrafo y mientras lees el texto usa el think aloud protocol y detente en los lugares previamente seleccionados para hacerte preguntas como: ¿Qué es lo que el autor está tratando de decir aquí?, ¿explica el autor este punto con claridad?, ¿hay alguna lógica entre lo que dice ahora con lo que expresó previamente?, ¿explica el autor el porqué de lo que acaba de ocurrir?, ¿por qué crees que el autor usó dicha frase?</p> <p>2.- DESARROLLO. Presenta en un papelógrafo las preguntas que los alumnos pueden hacer mientras leen el texto. Entrega una lectura similar a los alumnos y distribuye hojas adhesivas a los alumnos. Incentiva a que los alumnos marquen los lugares donde se requiere trabajo extra para comprender el texto y los invita a escribir allí una pregunta de las que están en el papelógrafo. Los alumnos practican con un compañero. El docente superviza para asistir a los alumnos donde sea necesario.</p> <p>3.- CIERRE: Se invita a algunos alumnos a leer un párrafo del texto usando la estrategia.</p>	<p>Papelógrafo Limpiatipo Resaltadores Hojas Lectura Lápices</p>

SESIÓN	COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES	SESIÓN DE APRENDIZAJE <u>PARAPHRASING</u>	MATERIALES
09	Lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera	Infiere e interpreta información del texto .	Infiere secuencias lógicas. Interpreta con corrección el lenguaje figurativo.	<p>1.- INICIO: Se muestra a los alumnos un texto en un papelógrafo y se le pide a un estudiante que lo lea. Luego muestra el otro papelógrafo que es una versión que ha sido parafraseada del anterior. En parejas los estudiantes discuten las diferencias entre los dos textos. Luego se explica que el segundo papelógrafo es una versión parafraseada del primero. Se pregunta a la clase que es parafrasear. Luego se clarifica que no es más que escribir la misma idea pero con diferentes palabras.</p> <p>2.- DESARROLLO. Luego presenta otro párrafo pequeño en otro papelógrafo y con ayuda del salón buscan sinónimos para algunas palabras en el párrafo. Ahora con ayuda de la clase parafrasea el texto original en la pizarra. Organiza a los alumnos en pareja y cada pareja recibe un texto pequeño que tienen que parafrasear. Una vez que terminen estos deben pasarlo a la pareja del costado quienes deberán volver a parafrasear el texto que fue previamente parafraseado por sus compañeros.</p> <p>3.- CIERRE: Se escribe en la pizarra una oración simple que dice lo que aprendimos hoy en clase y luego se invita a la clase a parafrasear ese texto.</p>	Papelógrafo Limpiatipo Hojas Lectura Lápices

SESIÓN	COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES	SESIÓN DE APRENDIZAJE <u>SUMMARIZING</u>	MATERIALES
10	Lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera	Infiere e interpreta información del texto .	<p>Infiere secuencias lógicas.</p> <p>Interpreta con corrección el lenguaje figurativo.</p>	<p>1.- INICIO: Se muestra a los alumnos un texto en un papelógrafo y se le pide a un estudiante que lo lea. Luego muestra el otro papelógrafo que es un resumen del anterior. En parejas los estudiantes discuten las diferencias entre los dos textos. Luego se explica que el segundo papelógrafo es un resumen del primero. Se pregunta a la clase: ¿Qué es un resumen?</p> <p>2.- DESARROLLO. Se pide a los alumnos identificar la idea principal del texto. Se invita a un alumno a subrayar esa idea. Luego con ayuda de la clase identificamos cuales son las ideas secundarias que apoyan la idea principal. Usando la idea principal y las ideas secundarias escribimos un resumen en la pizarra con ayuda de la clase. Luego los alumnos reciben un texto en la izquierda y en la derecha un cuadro con conectores que los ayudarán a organizar sus ideas y escribir su primer resumen. Después los alumnos reciben un texto que deben leer. Se les pide que resalten la idea principal y subrayan las ideas secundarias. Una vez que terminaron de leer, se llama a dos alumnos para comprobar sus respuestas. Luego se entrega una hoja y se pide que escriban sus resúmenes. El profesor circula alrededor del salón apoyando a los estudiantes que así lo requieran. Finalmente se invita a un alumno a escribir su resumen en la pizarra.</p> <p>3.- CIERRE: Se escribe en la pizarra una oración simple que dice lo que aprendimos hoy en clase y luego se invita a la clase a parafrasear ese texto.</p>	<p>Papelógrafo Limpiatipo Resaltadores Hojas Lectura Lápices</p>

Activating background knowledge (Activando conocimientos previos)



Skimming



Scanning



Sesión 1: KWL Chart

Topic: _____

What I k now	W hat I like to Know	What I L earned
Ex. It's an animal. It's big. It's an elephant.	How long do they live? Where do they live?	

Sesión 5: Inference chart

What I see (Words and pictures from the reading)	What I already Know	What I Infer
Ex. Girl with a thermometer	She has fever	She is sick, She might have a cold.

Sesión 5: Practicing Inferences

This is a celebration that is most practiced in the United States and Canada, but in recent years has become more popular in other countries, too. It has a special significance for children. They dressed in funny clothes and some of them were masks. They go to different houses asking for something sweet.

Which celebration is this?

What am I?

Tomorrow is always another . . .
There are 365 of me in each year
Night is my opposite
I hope you have a nice . . .
I am . . .

Answer: day

What am I?

I can be dangerous
I might blow my top
I am part of the Earth
I can be hot
I can be explosive
Misti is one of me
I can erupt suddenly
I create lava

Answer: Volcano

Recuperado de <http://www.readingrockets.org/strategies/inference>

Sesión 6: Context clues chart

Unknown word	Clues from text	Prediction of meaning
Ex. nectar	Sweet, liquid, flowers	Flower juice