

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE LINGÜÍSTICA
MAESTRÍA EN INGLÉS, MENCIÓN
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA



**INFLUENCIA DE LA LECTURA EXTENSIVA EN
LA ACTITUD Y COMPRENSIÓN CRÍTICA DE
ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA**

Autora: Lic. Lidia Govea
C.I. 17.103.322

CARACAS, MAYO 2011

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE LINGÜÍSTICA
Maestría en Inglés
Mención: Inglés como Lengua Extranjera

**INFLUENCIA DE LA LECTURA EXTENSIVA EN LA
ACTITUD Y COMPRENSIÓN CRÍTICA DE
ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA**

Autora: Lic. Lidia Govea
Trabajo que se presenta para optar al grado
de Magister Scientiarum en Inglés,
Mención: Inglés como Lengua Extranjera

Tutora

MSc. Mirian García de Díaz

APROBADO COMO EXCELENTE EN NOMBRE DE LA UNIVERSIDAD
CENTRAL DE VENEZUELA POR EL SIGUIENTE
JURADO EXAMINADOR

COORDINADOR

Agradecimientos

A Dios Todopoderoso, por darme la fuerza necesaria para concluir esta meta

A mi esposo, Dennis, por creer en mí siempre, hasta cuando yo no lo hacía

A José Luís, y a mi familia materna por el respaldo brindado

A Francisco, por ser mi amigo y apoyo constante

A mi tutora, Mirian, por guiarme y compartir conmigo un poco de sus conocimientos

A mis profesores de la maestría, por permitirme adquirir nuevos aprendizajes y experiencias

Dedicatoria

A mi madre, Haley

“Cuando la gratitud es tan absoluta las palabras sobran” (Álvaro Mutis)

ÍNDICE GENERAL

	Pág
Resumen	.
INTRODUCCIÓN.....	1
.	
CAPÍTULO I	
EL PROBLEMA.....	4
1.1. Contexto.....	4
1.2. Planteamiento del problema.....	5
1.3. Preguntas de la investigación.....	15
1.4. Objetivos del estudio.....	16
1.4.1. Objetivo general.....	16
1.4.2. Objetivos específicos.....	16
1.4.3. Justificación de la investigación.....	17
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO.....	19
2.1. Antecedentes de la investigación.....	19
2.2. Bases teóricas.....	29
2.2.1 La actitud.....	29
2.2.2. La lectura.....	32
2.2.2.1 Métodos de procesamiento de la información.....	36
2.2.2.2 Niveles de comprensión de la lectura.....	40
2.2.2.2.1 La comprensión literal.....	41
2.2.2.2.2 La comprensión inferencial.....	42
2.2.2.2.3 La comprensión crítica.....	44
2.2.3 El discurso narrativo en las historias cortas.....	50

2.2.3.1 Las historias cortas.....	52
2.2.4. La lectura intensiva y extensiva.....	54
CAPÍTULO III	
MARCO	65
METODOLÓGICO.....	65
3.1. Diseño y tipo de investigación.....	66
3.2. Los sujetos.....	66
3.2.1 Población.....	67
3.2.2 Muestra.....	68
3.3. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.....	68
3.3.1. Técnicas.....	68
3.3.2. Instrumentos.....	71
3.4. El tratamiento.....	73
3.5. Hipótesis.....	73
3.5.1. Hipótesis de la investigación.....	73
3.5.2. Hipótesis nula.....	73
3.5.3 Hipótesis alternativas.....	73
3.6. Validez y confiabilidad.....	73
3.6.1 Validez.....	74
3.6.2 Confiabilidad.....	76
3.7. Técnica de análisis y procesamiento de los datos.....	
CAPÍTULO IV	
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	83
Promedio de actitud de la muestra en el pre-test.....	86
Promedio de comprensión crítica de la muestra en el pre-test.....	91
Resultados del tratamiento de lectura extensiva.....	97
Promedio de actitud de la muestra en el post-test.....	99
Promedio global de actitud de la muestra en el pre y post-test.....	

Promedio de comprensión crítica de la muestra en el post-test.....	100
Promedio global de comprensión crítica de la muestra en el pre- y post test	104
 CAPÍTULO V	 108
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	
 REFERENCIAS.....	 113
·	
ANEXOS.....	121

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: Diferencias entre la lectura extensiva y la intensiva.....	54
TABLA 2: Valores para el coeficiente de la confiabilidad.....	75
TABLA 3: Niveles de actitud.....	79
TABLA 4: Niveles de comprensión crítica.....	80
TABLA 5: Recomendación del texto.....	81
TABLA 6: Idea principal del texto.....	82

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Promedio de actitud de la muestra en el pre-test.....	83
GRÁFICO 2: Promedio de comprensión crítica de la muestra en el pre-test (1)	86
GRÁFICO 3: Promedio de comprensión crítica de la muestra en el pre-test (2)	87
GRÁFICO 4: Número de textos leídos, tiempo invertido y uso del diccionario por el grupo experimental durante la intervención.....	91
GRÁFICO 5: Comprensión, opinión, disfrute, aprendizaje, familiaridad, recomendación e idea principal del grupo experimental durante la intervención.....	93
GRÁFICO 6: Promedio de actitud de la muestra en el post-test.....	97
GRÁFICO 7: Promedio global de actitud de la muestra en el pre y post-test...	99
GRÁFICO 8: Promedio de comprensión crítica de la muestra en el post-test (1).....	100
GRÁFICO 9: Promedio de comprensión crítica de la muestra en el post-test (2).....	102
GRÁFICO 10: Promedio global de comprensión crítica de la muestra en el pre- y post test.....	104

ÍNDICE DE ANEXOS

1. Cuestionario inicial para identificar la problemática.....	122
2. Pre-test de la variable actitud.....	125
3. Post-test de la variable actitud.....	129
4. Pre-test de la variable comprensión crítica.....	133
5. Post-test de la variable comprensión crítica.....	136
6. Cuestionario de la variable lectura extensiva.....	139
7. Cronograma de actividades de lectura.....	141
8. Formato de validación de los instrumentos.....	143
9. Constancia de validación de los instrumentos.....	153
10. Cálculo del coeficiente de confiabilidad.....	155

INFLUENCIA DE LA LECTURA EXTENSIVA EN LA ACTITUD Y COMPRENSIÓN CRÍTICA DE ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Autora: Lidia Govea Piña

RESUMEN

El propósito principal de este estudio cuasi-experimental fue analizar de qué manera la lectura extensiva influye en la actitud y la comprensión crítica de historias cortas de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Una muestra de 42 estudiantes fue escogida de manera intencional de una población de 63 sujetos estudiantes de ILE en la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” en Coro, Estado Falcón, Venezuela. La muestra completó dos cuestionarios, uno acerca de la actitud hacia la lectura en ILE y uno acerca de la comprensión crítica de historias cortas. Posteriormente, el grupo experimental recibió un programa de lectura extensiva por 24 horas, durante el cual cada estudiante debía completar un cuestionario de lectura extensiva luego de cada historia leída; mientras que el grupo control se mantuvo aislado de la variable independiente. Los resultados mostraron que el programa promovió actitudes positivas hacia la lectura en ILE (3,01 vs. 3,66) e incrementó el nivel de comprensión crítica de historias cortas (1,87 vs. 2,18), confirmando la hipótesis experimental. La lectura extensiva es recomendada como una manera productiva de mejorar la actitud y los niveles de comprensión de los estudiantes.

Palabras claves: lectura extensiva, actitud hacia la lectura, comprensión lectora crítica, historias cortas, inglés como lengua extranjera.

**THE INFLUENCE OF EXTENSIVE READING ON THE ATTITUDE AND
CRITICAL COMPREHENSION OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE
STUDENTS**

Author: Lidia Govea Piña

ABSTRACT

The main purpose of this cuasi-experimental study was to analyze in what way extensive reading influences on the attitude and critical comprehension of short stories in students of English as a foreign language. A sample of 42 students was non randomly chosen out of a population of 63 subjects studying EFL at the Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” in Coro, Falcon state, Venezuela. The sample completed two questionnaires, one on attitude towards EFL reading and one on critical comprehension of short stories. Then, the experimental group received a 24 hour program of extensive reading during which each student had to complete a questionnaire on extensive reading after each story read; while the control group was isolated from the independent variable. The results showed that the program promoted positive attitudes towards EFL reading (3,01 vs. 3,66) and increased the critical level of comprehension of short stories (1,87 vs. 2,18), confirming the experimental hypothesis. Extensive reading is recommended as a productive way of improving students’ attitude and comprehension levels.

Keywords: extensive reading, attitude towards reading, critical reading comprehension, short stories, English as a foreign language.

Introducción

Los beneficios de la lectura en la enseñanza de inglés como lengua extranjera (ILE) son ampliamente conocidos. Ésta desarrolla el conocimiento de los estudiantes con respecto a la lengua que estudian y el universo que los rodea; asimismo, estimula el desarrollo y consolidación de sus procesos mentales, sus estrategias de lectura y sus saberes lingüísticos, a la vez que le confiere importancia a las experiencias previas del lector (Bernhardt, 1996). Igualmente, Beke (2003) señala que a través de la lectura los estudiantes adquieren y van desarrollando la capacidad de relacionar la información nueva proporcionada por el texto que leen, con la que ya poseen y tienen almacenada en su memoria, producto de sus experiencias y vivencias como miembros de una comunidad y de la sociedad en general, lo cual constituye la base del desarrollo de estrategias de lectura. No obstante, a pesar de todas estas ventajas, se ha observado que con frecuencia los estudiantes de ILE demuestran desinterés por la lectura en inglés. Una de las posibles razones que motivan esa apatía sería que la consideran una actividad difícil, monótona o porque tradicionalmente es el docente quien selecciona los textos a leer y decide las actividades a desarrollar después de haberlos leído, las cuales son generalmente las características de la lectura intensiva, quedando así relegados los verdaderos intereses de lectura de los estudiantes (Cubas, 2007; Ramírez y Chacón, 2007). Tal problemática da pie al nacimiento de actitudes negativas hacia la lectura que podrían incidir en los niveles de comprensión que los aprendices de inglés alcanzan al leer tales textos. Particularmente en el nivel de

comprensión crítica esta problemática se acentúa, dado que es éste el nivel de comprensión más difícil de alcanzar toda vez que requiere que el lector se involucre con mayor profundidad en la lectura, pueda evaluar el contenido textual y la posición del autor a los efectos de contrastarlos con sus propios conocimientos y visión del mundo y llegar así a emitir juicios y adoptar posturas argumentadas acerca de los que lee (Serrano de Moreno, 2008; Pérez Zorrilla, 2005).

Particularmente esta situación ha sido evidenciada en La Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” (UNEFM) por Da Costa (2008) con estudiantes de ILE y por Bravo (2008) y Bracho (2008) en la lengua materna, quienes verificaron que los estudiantes presentan deficiencias a la hora de responder preguntas de comprensión crítica. Esto podría deberse al marcado apego de los docentes a la perspectiva intensiva de lectura, la cual confina a los alumnos a un papel generalmente pasivo tanto en la selección de los temas a leer como en las actividades a realizar después de la lectura. La predominancia de esta perspectiva no saca provecho de las ventajas de la lectura extensiva, enfoque que permitiría a los estudiantes leer por el placer que esta práctica les proporciona y los textos que ellos prefieran, con la posibilidad concomitante de mejorar sus actitudes, destrezas lingüísticas, comprensión global, vocabulario y fluidez al leer (Bell, 2001; Day & Bamford, 2002; Leung, 2002; Raúl, 2005).

Dada esta problemática, el presente estudio buscó desarrollar un programa de lectura extensiva para verificar de qué manera influye sobre la actitud y el nivel de

comprensión crítica de historias cortas en los estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera del Programa de Educación de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” (UNEFM).

En el presente informe se reporta la investigación llevada a cabo. El mismo se ha estructurado en cinco capítulos: en el primer capítulo se explica la situación problemática, se plantean las interrogantes, se enuncian los objetivos y se justifica la relevancia del estudio. En el segundo capítulo se describen los antecedentes y las bases teóricas que sustentan la investigación. En el capítulo tres se señalan los procedimientos metodológicos utilizados en el trabajo (diseño y tipo de investigación, población y muestra, técnicas e instrumentos, hipótesis, validez y confiabilidad y el procedimiento metodológico). Seguidamente, en el cuarto capítulo, se presentan y analizan los resultados obtenidos; y en el quinto y último capítulo se muestran las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1 El contexto

La población objeto de estudio de la presente investigación está conformada por estudiantes del Programa Educación en Lengua Extranjera mención inglés de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” (UNEFM) en la modalidad presencial y régimen semestral, cursantes de la Unidad Curricular Inglés V durante el periodo académico I-2010. Dicha unidad curricular se contempla dentro del plan de estudios de la mención inglés en el sexto semestre, con una carga horaria de diez horas semanales y un valor de cinco unidades crédito. Es importante acotar que como requisito indispensable para cursar la asignatura inglés V, los alumnos deben haber cursado cuatro niveles de inglés previos, además de asignaturas tales como Fonética I y II, Gramática Inglesa I y II y Lingüística General.

En el lapso académico en cuestión (I-2010), la unidad curricular inglés V contó con una matrícula global de 63 estudiantes divididos en tres secciones homogéneas de 21 alumnos cada una. Para efectos del presente estudio, se seleccionaron las secciones I y II por ser de fácil acceso para la investigadora; específicamente la sección I se desempeñó como el grupo control y la sección II como el grupo experimental, debido a que esta última fue asignada a la investigadora como parte de su carga académica. La sección III

no fue utilizada ya que únicamente se necesitaron dos grupos de estudio (uno control y uno experimental).

1.2 Planteamiento del problema

La incidencia que tiene la lectura en el aprendizaje de lenguas extranjeras es bien conocida; se asume que ésta sirve de puente de acceso a múltiples campos del saber y expone a los aprendices a formas lingüísticas, vocabulario, funciones y nociones contextualizadas, que son necesarias para el desarrollo de su competencia comunicativa (Sweeny, 1993; Day y Bamford (1998). Es así como la lectura en la lengua meta proporciona *input* variado, correcto e interesante que favorece la adquisición de la misma y ensancha su bagaje ideológico del mundo que los rodea Krashen (2004). Coincidentemente, Swain (1985) y Calsamiglia y Tusón (2002) señalan que los textos que se leen y posteriormente se escriben o comentan permiten no sólo internalizar el *input* percibido sino generar o modelar el *output* en la lengua en que se lee. Asimismo, Beke (2003) señala que la lectura no sólo implica el dominio morfológico, sintáctico, léxico y semántico de un código, sino también la capacidad de relacionar información nueva con los conocimientos que tenemos como parte de nuestra experiencia social.

Sin embargo, para que los estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE) puedan adquirir los conocimientos lingüísticos y habilidades previamente referidas, deben ser capaces de comprender los textos a los cuales están expuestos. Hoy en día

se entiende que el acto de leer va mucho más allá de la simple decodificación de palabras. Según Parodi (2005 y 2007) y García de Díaz (2008), la comprensión de la lectura es un proceso estratégico que requiere de la activa participación de los lectores en el proceso de construcción textual. Es decir, que para que el proceso de lectura sea exitoso, se necesita que el lector utilice activa y estratégicamente sus conocimientos previos acerca de la lengua en la que está redactado el texto que lee, acerca de la temática desarrollada en el mismo y acerca de cómo funciona el proceso de lectura, que le permitan dilucidar los significados del material escrito (Barnett, 1989).

Lo anterior equivaldría a lo que se conoce como un procesamiento descendente (top-down), entendido como la utilización de los esquemas cognitivos previos del lector, sus procesos mentales y estrategias de lectura para poder determinar lo que algo que está en un texto significa. Los lectores de inglés como lengua extranjera no siempre utilizan un enfoque descendente sino que con mayor frecuencia optan por un procesamiento basado casi únicamente en el material impreso para alcanzar la comprensión; es decir, por un procesamiento ascendente. Este tipo de procesamiento, a diferencia del anterior, se fundamenta básicamente en el uso de la información que está explícita en el texto, lo cual los induce a alcanzar un nivel de comprensión literal, dejando de lado sus conocimientos previos, procesos mentales y estrategias de orden superior. Para evitar el abuso del proceso descendente, las actividades realizadas en el aula deben ayudar a los estudiantes a comprender que una lectura efectiva necesita de una interacción complementaria

entre las formas lingüísticas presentes en el texto y sus conocimientos previos; tipo de procesamiento que se conoce como mixto y se considera el más eficiente. Por eso, es importante que los estudiantes internalicen su papel como lectores activos y que pongan en práctica sus estrategias de lectura a la hora de abordar cualquier material escrito, con la finalidad de construir significados, mientras reciben *input* del texto (Carrell, Devine & Eskey, 1988; Parodi, 2005 y 2007; García de Díaz ,2008).

Raúl (2005) señala que, sin embargo, en muchas ocasiones los aprendices no cuentan con estrategias de lectura eficientes en su lengua materna, lo cual les impide transferirlas hacia la lectura en una lengua extranjera. En tal sentido, este autor enfatiza que la lectura en lenguas extranjeras ha estado enfocada tradicionalmente a leer cuidadosamente textos seleccionados por el docente, y a responder preguntas de comprensión literal. Esto se hace generalmente con la finalidad de practicar las formas gramaticales de la lengua y para repasar el contenido estudiado en clase y no para promover verdaderamente el uso de estrategias de lectura de más alto nivel que conduzcan a la comprensión profunda.

De acuerdo a Parodi (1997; 2005), la comprensión se clasifica en dos tipos: literal e inferencial. La primera requiere de los procesos de reconocimiento y repetición de información explícita en el texto. Sólo se necesita saber el significado de las palabras y favorece primordialmente los procesos de memorización del texto. La segunda, por el contrario, amerita que el lector active su conocimiento previo del

tema para poder construir una representación mental del texto, llenar vacíos de información, establecer relaciones semánticas importantes, adoptar posiciones, entre otras operaciones. Además, este autor señala que, aunque ambos tipos pueden ser necesarios en ciertos puntos del proceso lector, es la comprensión inferencial la que en verdad demuestra que el aprendiz es capaz de relacionar la información que posee en sus esquemas de conocimiento con la nueva que está adquiriendo por medio del texto que lee. Es por ello que podría afirmarse que la calidad de la comprensión, viene dada por las inferencias que realice el lector (Shiro, 1990). Es importante destacar que este autor no contempla el nivel de comprensión crítica como un nivel en si mismo, sino que lo incluye dentro de la comprensión inferencial. Otros autores, como se verá a continuación, sí establecen la existencia diferenciada de este importante nivel de comprensión lectora.

Serrano de Moreno (2008) se cuenta entre los autores que señala la importancia de la comprensión crítica, entendida como la capacidad del lector para hacerse consciente de su propia postura sobre el tema leído, de reflexionar y confrontar sus propios razonamientos con el texto escrito. Por su parte, Pérez Zorrilla (2005) la define como la reflexión profunda acerca del contenido del texto, la cual demanda que el lector evalúe las afirmaciones del texto y las contraste con su propio conocimiento del mundo. La comprensión crítica requiere que el lector se apropie de la lectura no sólo en un nivel literal, sino inferencial, que le permita llenar los vacíos de información del texto (Bracho, 2008; Bravo, 2008 y Da Costa, 2008). Además, la

comprensión crítica permite al lector no sólo generar información que está más allá de las líneas del texto, sino poder transferir esa información a contextos y situaciones diferentes y nuevas (García de Díaz, 2008). Sánchez y Alfonso (2004, en Bravo, 2008) advierte que la comprensión crítica resulta la más difícil de alcanzar, aún más si se considera que la enseñanza tradicional de la lectura no fomenta la interacción lector-texto, relegando al lector a responder preguntas netamente literales, como ya se mencionó.

Es así como el problema de la falta de comprensión crítica ha sido evidenciado en diversos niveles educativos, desde la lectura en la lengua materna en educación secundaria (Parodi, 1997; Romero, 2008) hasta en la lectura en ILE a nivel superior, donde Da Costa (2008), sobre la base de un estudio realizado, explicó que los estudiantes de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” en Coro Estado Falcón son más eficientes al responder preguntas literales (87,62%) que las inferenciales globales abiertas (28,6%), las inferenciales objetivas (67,31%) o las críticas (23,09%), obteniendo esta última el porcentaje más bajo de aciertos por parte de los aprendices. Estas mismas deficiencias han sido inclusive reportadas en la comprensión crítica de la lectura en la lengua materna en estudiantes universitarios de Lengua, Literatura y Latín (Bravo, 2008 y Bracho, 2008).

En la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” en Coro, Estado Falcón, Venezuela, se observan deficiencias en la enseñanza de la lectura en ILE, ya que de acuerdo con Yánez (2002) a los aprendices de Educación, Mención

Inglés como Lengua Extranjera se les adiestra en el análisis cuidadoso de textos que algunas veces están lingüísticamente por encima de su nivel de suficiencia, es decir, que deben leer intensivamente materiales complicados que activan únicamente su nivel literal de comprensión y originan apatía hacia dicha práctica. Evidencia de esta situación fue recabada de manera empírica por la investigadora del presente trabajo a través de un cuestionario aplicado a 50 estudiantes de la asignatura Inglés V del Programa de Educación Mención Inglés, donde se requería que los bachilleres respondieran un cuestionario de 3 partes en relación con las 4 destrezas lingüísticas (la lectura, la escritura, la comprensión auditiva y la producción oral) [ver Anexo 1]. Luego de cotejados los datos, se observó que la lectura tuvo el porcentaje más bajo de preferencia y uso (20%), siendo considerada como una práctica monótona, confinada al salón de clase y manejada por el docente en su totalidad, quien les exige el análisis detallado de materiales extensos, lingüísticamente difíciles de comprender.

Asimismo, se ha observado en el diseño instruccional del eje curricular de todas las unidades curriculares encargadas de la enseñanza de la lengua (correspondiente a los niveles de inglés del I al V) de la UNEFM, que la lectura está contemplada como una destreza obligatoria a ser desarrollada mediante textos adaptados al tiempo verbal que se estudie por unidad temática, cuya comprensión se evalúa mediante entrevistas o pruebas escritas (Reyes y Guanipa, 2008).

En esta situación se evidencia una tendencia marcada al enfoque intensivo de lectura. El enfoque intensivo se orienta hacia...”el estudio de aspectos lingüísticos o

hacia la comprensión del contenido textual” (Raúl, 2005: 151). Es decir, que en la lectura intensiva se tiende a trabajar con el texto desde el punto de vista lingüístico, textual o discursivo utilizando actividades tales como: verdadero y falso, traducción, formas gramaticales, preguntas de interpretación, entre otras, las cuales privan al alumno de disfrutar de la lectura sin sentirse sujeto a presiones de evaluación. Todo esto coincide con el enfoque empleado en el Programa de Educación Mención Inglés de la UNEFM.

Bajo esta concepción, los estudiantes son inducidos a procesar lenta y minuciosamente el texto, lo que les impide, o por lo menos dificulta, la posibilidad de obtener una visión más global del contenido, así como una posición personal acerca del texto. Es decir, ven disminuida la posibilidad de alcanzar un nivel de comprensión crítica de lectura al ser privados de herramientas necesarias para ir más allá de la tradicional forma literal de comprensión. De esa manera, se obstaculiza el recibimiento de *input* proveniente de los materiales escritos y posiblemente se aminora su motivación a leer, lo cual podría acarrear la generación de actitudes negativas hacia la lectura voluntaria y, por tanto, la disminución de su hábito de lectura.

Aunado a esto, Delmastro (2007) afirma que los niveles de comprensión no son el único elemento que afecta a la lectura en ILE, sino también varios factores de naturaleza pedagógica, entre los que destacan: los enfoques de instrucción, el interés, relevancia y autenticidad de los textos, las estrategias de enseñanza y actividades

utilizadas, entre otros. Dentro de estos factores, las preferencias y actitudes de los estudiantes deberían jugar un papel importante al momento de iniciarlos en el acto de lectura; especialmente si se considera que en muchos casos los estudiantes perciben el acto de leer como cualquier cosa menos una manera amena de aprender (Castillo y Muñoz, 2001).

En este sentido, Guthrie y Wigfield (en Díaz y Gámez, 2002) señalan la importancia que tiene el fomento de actitudes positivas hacia la lectura, especialmente si se considera que:

La construcción del significado durante la lectura es un acto motivado. Un individuo que interactúa con un texto con el propósito de comprenderlo se comporta intencionalmente. Durante la lectura el individuo actúa deliberadamente y con un propósito [...] Por lo tanto, una explicación en términos motivacionales es crucial para la explicación del acto de leer (p.119)

Lo anterior sugiere que una actitud positiva hacia la lectura favorecería su comprensión, porque involucraría a los estudiantes en ese proceso de una manera más directa, consciente y profunda. Igualmente, la comprensión de la lectura podría contribuir al desarrollo de una actitud positiva hacia la práctica lectora, ya que si no hay comprensión al leer, se desarrollaría un sentimiento de frustración que desmotivaría al lector en su intento de procesar un texto (Alderson, 2000).

Spolsky (1992) define a la actitud como la predisposición de un sujeto a evaluar de determinado modo a una persona, suceso o situación, y dicha

predisposición podría ser positiva, negativa o neutra hacia el objeto en cuestión. Asimismo, Eagly & Chaiken (1993) indican que la actitud es una tendencia psicológica a emitir un juicio evaluativo que puede ser cognitivo, afectivo o conductual. Baron (2005), agrega que las actitudes son apreciaciones que se hacen sobre un hecho, persona o sujeto, las cuales pueden condicionarse por tres componentes: el núcleo cognitivo que está representado por ideas y creencias, el afectivo, expresado en sentimientos y emociones; y el conductual que se manifiesta a través de la disposición a actuar o a no actuar en determinado sentido.

La promoción de actitudes positivas hacia la lectura permitiría desarrollar en los estudiantes hábitos de lectura por placer más que por obligación, hábitos que los ayuden a recibir y a buscar voluntariamente *input* de cualquier tipo de material impreso. Odreman (2001) insiste que la experiencia de lectura debe enfocarse en los gustos de cada individuo, ya que su aprendizaje es un proceso social que se estructura en la mente de cada sujeto. En este sentido, Castillo y Muñoz (2001) plantean que casi cualquier recurso impreso (tiras cómicas, revistas de música, de deportes, entre otras) puede servir para el fortalecimiento de una actitud positiva hacia la lectura. Sin embargo, cuando la acción docente se centra en la lectura intensiva, los textos que predominan en el aula son básicamente los que coinciden con el contenido instruccional a desarrollar.

En relación a lo señalado anteriormente, Bell (2001) apunta que, al darle libertad a los estudiantes para que seleccionen materiales de su preferencia, no sólo se

les motiva, sino que se les permite leer de manera rápida, lo cual podría a la larga ayudarlos a desprenderse del hábito de leer ascendentemente los textos y a ir adoptando un procesamiento descendente o mixto. Una actitud positiva hacia la lectura podría ser alcanzada a través de un enfoque extensivo, el cual está orientado a motivar a los estudiantes hacia la lectura a través de la utilización de diversos materiales impresos de acuerdo a su competencia lingüística y a sus gustos y preferencias (Day & Bamford, 2002).

Otro propósito del enfoque extensivo es el de fomentar actitudes favorables en los estudiantes como lectores, al permitirles participar en la escogencia del material a ser leído y el momento en que se leerá, poniendo a su disposición diversos textos de temas variados, lo cual podría favorecer la consolidación de su hábito de lectura, al llevar dicha práctica más allá del contexto del salón de clases. Este enfoque pretende propiciar un hábito de lectura mixto en los estudiantes y animarlos a leer tanto como puedan, de forma voluntaria y por el propio placer que esta práctica les proporciona. De igual manera, la lectura extensiva favorecería la comprensión crítica, dado que ayudaría a adoptar procesamientos descendentes o mixtos y a leer sin mucha presión y a elección del alumno, lo cual haría más factible que exista una reflexión voluntaria o espontánea y de que ésta se vaya madurando a medida que la lectura avanza (Day & Bamford, 2002, Raúl, 2005, Alderson, 2000). En este sentido Calsamiglia y Tusón (2002) señalan que los textos narrativos, por tener básicamente la función social de entretener, divertir e informar a través de sus variados géneros (romance, acción,

comedia, suspenso, entre otros), resultan muy apropiados para fomentar el desarrollo de hábitos de lectura. En tal sentido, las historias cortas, específicamente, permitirían a los estudiantes disfrutar la lectura de un género familiar por su similitud con el cuento, más fácil de leer por su extensión breve y entretenido para ellos por la diversidad de temas que aborda (Raúl, 2007).

Las razones anteriores constituyeron los argumentos en los que se fundamentó en el presente estudio la selección de la lectura extensiva de textos narrativos, concretamente historias cortas, para mejorar las actitudes y la comprensión crítica de estudiantes de ILE.

1.3 Preguntas de la investigación

Ante las consideraciones hasta aquí expuestas, surgieron las siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo es la actitud de los estudiantes de inglés V de la UNEFM hacia la lectura en inglés?
2. ¿Cuál es el nivel de comprensión crítica de historias cortas en tales estudiantes?
3. ¿Cómo podría desarrollarse un programa de lectura extensiva de historias cortas en los referidos estudiantes?

4. ¿Cómo será la actitud de los estudiantes hacia la lectura luego de su participación en el programa de lectura extensiva de historias cortas?
5. ¿Cuál será el nivel de comprensión crítica de historias cortas de los estudiantes una vez finalizado el tratamiento de lectura?

1.4 Objetivos de la investigación

De las anteriores preguntas de investigación se desprenden los siguientes objetivos del estudio:

1.4.1 Objetivo general:

Analizar de qué manera la lectura extensiva influye en la actitud de los estudiantes de inglés como lengua extranjera hacia la lectura y la comprensión crítica de historias cortas en inglés.

1.4.2 Objetivos específicos:

1. Identificar la actitud de los estudiantes de estudiantes de inglés como lengua extranjera hacia la lectura en inglés.
2. Diagnosticar el nivel de comprensión crítica de historias cortas en tales estudiantes.
3. Desarrollar un programa de lectura extensiva de historias cortas en los referidos estudiantes.

4. Evaluar la actitud de estos estudiantes luego de su participación en el programa de lectura extensiva de historias cortas.
5. Evaluar la comprensión crítica de este tipo de historias en tales estudiantes.

1.5 Justificación

La importancia de la lectura en inglés como lengua extranjera ha sido ampliamente divulgada. Ésta sirve como elemento vinculante entre los conocimientos y el aprendiz, permitiéndole adquirir competencias lingüísticas y ampliar su bagaje cultural mediante su práctica asidua (Day & Bamford, 1998). En tal sentido, la relevancia de la presente investigación radica, precisamente, en el estudio de la lectura de manera extensiva para tratar de elevar los niveles de comprensión crítica y la actitud de los estudiantes de inglés como lengua extranjera de la UNEFM, el cual ha sido un tema poco estudiado en Latinoamérica, específicamente en Venezuela (Mendoza, 2005), por lo que los resultados de esta investigación son de interés para la comunidad académica en general.

Desde una perspectiva social, esta investigación permitiría difundir aun más las ventajas de la lectura en los aspectos actitudinales y de comprensión del inglés como lengua extranjera, lo cual ayudaría a los estudiantes y usuarios de lenguas foráneas en general a obtener el *input* que la lectura proporciona para comunicarse con otros grupos lingüísticos alrededor del mundo; enfatizando así la conexión entre el *input* y el *output*. Asimismo, el presente trabajo tendría relevancia en el área

cultural al estudiar el impacto de la lectura en estudiantes venezolanos, lo cual admitiría comparaciones desde el punto de vista sociolingüístico, entre los resultados de la lectura extensiva en estudiantes de diferentes entornos culturales.

Por otra parte, el estudio de la lectura extensiva desde la perspectiva propuesta, constituiría un antecedente para futuros trabajos de investigación que se ocupen de indagar la influencia de este enfoque en diversos aspectos educativos. Asimismo, serviría como punto referencial para otras investigaciones que pretendan analizar la actitud o los niveles de comprensión de la lectura en estudiantes de ILE.

De igual manera, los resultados de esta investigación representarían una fuente de información confiable para aquellos docentes interesados en la lectura en inglés como lengua extranjera; al permitirles reflexionar acerca de la implementación de nuevos enfoques de enseñanza que admitan el desarrollo de los tres niveles de comprensión, sin desconocer las actitudes de los aprendices hacia la lectura en el proceso. Finalmente, es importante destacar que, los resultados de un trabajo de esta naturaleza serían muy provechosos para los profesores de inglés de Latinoamérica y Venezuela ya que, según Mendoza (2005), no se habían investigado los beneficios de la lectura extensiva en la comprensión de textos en inglés en estudiantes hispanohablantes. Es por ello que en la investigación que aquí se proyecta, se buscó investigar dichos posibles beneficios pero no a nivel instrumental (como en el trabajo de Mendoza, 2005) sino en estudiantes que están siendo formados para la docencia en inglés.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

A continuación se presenta una serie de estudios previos a esta investigación que han explorado las tres variables bajo estudio, desde varios enfoques teóricos y metodológicos. Todos ellos proporcionan datos de interés para la aproximación conceptual a las variables la lectura extensiva, la comprensión crítica y la actitud, para el diseño metodológico y el análisis de los resultados de esta investigación. Primeramente se reportan los estudios relacionados con la actitud hacia la lectura, luego aquellos involucrados en el estudio de la comprensión crítica para, finalmente, presentar aquellos que estudian de manera combinada la lectura extensiva con las variables actitud y comprensión.

La actitud ha sido considerada como un elemento clave que condiciona el aprendizaje de la lectura en la lengua materna y en la lengua extranjera. En tal sentido, Gil Flores (2009) analizó la incidencia de los hábitos lectores y las actitudes de las familias hacia la lectura sobre el nivel de competencia lingüística de sus hijos, estudiantes de quinto grado de primaria residenciados en la Provincia de Andalucía en España. Mediante la metodología de encuestas aplicadas a 3589 familias en 185 centros educativos, se evidenciaron mayores niveles de competencia lingüística en el

alumnado cuyos padres presentan mayores actitudes hacia la lectura y dedican más horas semanales a esta actividad; por lo que se sugiere incrementar el papel de la lectura en los hogares. Estos resultados indirectamente coinciden con la contribución que autores como Krashen (2004) y otros le atribuyen a la lectura en la competencia comunicativa en una lengua extranjera.

Seguidamente, en un estudio de tipo investigación-acción realizado por Bratt, (2002), se exploró como el factor afectivo (las actitudes del alumnado) influye en el aula universitaria de inglés como lengua extranjera. En esta investigación participaron ochenta y cinco (85) alumnos cursantes del primer nivel de inglés en la carrera de idiomas modernos en las Escuelas de Idiomas Modernos y Educación de la Universidad de los Andes en Mérida, y se utilizó la observación no participante como instrumento de valoración; llegando a la conclusión que, para estudiantes que conviven dentro de un aula de clase, el conocerse y utilizar el inglés en situaciones auténticas, los ayuda a bajar sus niveles de ansiedad y les permite forjar actitudes positivas hacia el habla, la escucha, la lectura y la escritura. Ya de manera más directa que en el estudio anteriormente reportado, se observa la influencia de la actitud concretamente, su factor afectivo, en el desarrollo de la competencia comunicativa en ILE.

Siguiendo en este contexto, Ramírez y Chacón (2007) plantearon en su estudio bajo la modalidad de investigación-acción, la necesidad de generar actitudes favorables hacia la lectura significativa de textos en inglés en 34 estudiantes de

noveno grado a partir de sus habilidades para leer en su lengua materna. Para ello, se promovió la lectura a través del trabajo cooperativo con estrategias basadas en sus preferencias que involucraban actividades auténticas de lenguaje oral, lectura y escritura en inglés. Durante el desarrollo de las actividades, las investigadoras registraron sus observaciones en diarios de campo y posteriormente, las impresiones de los estudiantes fueron recolectadas mediante cuestionarios estructurados. Los resultados de este estudio reflejaron una actitud favorable de los alumnos hacia el idioma y hacia el trabajo cooperativo. Estos revelan la incidencia que puede tener el tipo de actividad que se desarrolla en el aula en la actitud de los alumnos hacia la lectura.

Por otro lado, Cubas (2007), en un trabajo de índole correlacional, cotejó la actitud de 133 estudiantes de primaria de Perú con sus niveles de comprensión de la lectura en su lengua materna. Mediante cuestionarios de actitud y pruebas de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva para sexto grado se obtuvo como resultado que no existía una relación estadísticamente significativa entre las variables; observándose que aunque los alumnos manifestaron tener actitudes positivas hacia la lectura, les aburre, no se dedican a ella y su rendimiento en dicha actividad es considerablemente bajo. Estos resultados parecen implicar una inconsistencia entre el componente cognitivo y el conductual de la actitud o entre el componente afectivo y el tipo de textos y de pruebas empleados en el estudio.

De manera similar, Saravia y Bernaus (2007) llevaron a cabo una investigación correlacional con el objetivo de analizar las actitudes y motivación hacia la lectura de dos grupos de estudiantes universitarios, constituidos por aprendices de enfermería y fisioterapia y de educación en un contexto multilingüe de la Universidad Autónoma de Barcelona. Obtuvieron como resultado, mediante escalas de likert, que los futuros docentes poseen un alto nivel de motivación y actitud en comparación con los estudiantes de enfermería y de fisioterapia; asimismo, comprobaron que existe una relación estrecha entre las actitudes y el nivel de competencia en la lectura en castellano, catalán, inglés y francés de los futuros maestros. Este estudio es de importancia para el presente trabajo porque involucra la lectura en inglés y la conecta con la variable actitud, sin embargo, no desglosa la variable comprensión, es decir no permite apreciar cómo operó el nivel de comprensión crítica.

Gil Flores (2009), Bratt (2002), Ramírez y Chacón (2007), Cubas (2007) y Saravia y Bernaus (2007) a través de sus trabajos de investigación han enfatizado la importancia de la actitud en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en el desarrollo de la lectura como habilidad lingüística; al influir positivamente sobre su adquisición y fortalecimiento; el cual es punto de interés en el presente estudio.

Con respecto a la variable comprensión, tenemos a Romero (2008) quien evaluó la relación existente entre el uso de la predicción como estrategia de pre-lectura y el nivel de comprensión de cuentos escritos en estudiantes de 7mo grado de Educación Básica del Estado Falcón; obteniendo como resultado, mediante el uso de

cuestionarios que los alumnos encuestados fueron mejores en repuestas de índole literal (84,50%), comparados con la inferencial (62,80%) y la crítica (10,20%) y que, además sólo había una relación positiva pero débil entre la comprensión inferencial y la comprensión crítica, 0,14 y 0,10 respectivamente. Dada la debilidad de esta relación y la similitud conceptual entre la variable predicción y los niveles de comprensión inferencial y crítico, por partir todos de la activación de los conocimientos previos, esta autora recomendó el desarrollo de trabajos de investigación de tipo experimental en los que se manipulara la variable predicción antes de correlacionarla con los niveles de comprensión.

Como una respuesta directa a esa sugerencia, Arias (2009) desarrolló un estudio correlacional y cuasiexperimental, con pre y post-test y grupo experimental y control en el que evaluó el uso de la predicción y los niveles de comprensión lectora en 52 alumnos de 5to grado de educación primaria, sometió a un proceso de instrucción sobre el uso de la predicción a 26 de esos alumnos y posteriormente volvió a evaluar ambas variables para establecer su correlación. Luego del entrenamiento, los niveles de comprensión del grupo experimental se incrementaron tanto a nivel literal (66,50% vs. 84,50%), inferencial (34,60% vs. 62,80%) y crítica (10,20% vs. 43,50%). Esta vez los resultados si señalaron una relación positiva entre los niveles de comprensión literal (0,4), inferencial (0,55) y crítica (0,57), confirmándose así la hipótesis de la investigación.

Los trabajos de Romero (2008) y Arias (2009) resultan relevantes porque en ambos se observa la relación de la enseñanza sobre el nivel de comprensión crítica, que es uno de los objetivos de esta investigación.

A nivel universitario, Bracho (2008), Bravo (2008) y Da Costa (2008) obtuvieron resultados similares al describir los niveles de comprensión lectora de estudiantes universitarios de educación al leer textos académicos en su lengua materna. Coinciden sus resultados en cuanto a que el nivel de comprensión crítica resultó ser para todas las muestras el nivel más difícil de alcanzar. Estos autores concuerdan en atribuir estos resultados a las fallas de enseñanza de la lectura a nivel de educación media y secundaria y a la tendencia a asumir en el nivel universitario que los bachilleres ya pasaron por esos dos niveles educativos y por tanto no se requiere enseñar sistemáticamente la comprensión lectora. Estas afirmaciones son ratificadas por Núñez (1997), quién realizó un estudio comparativo entre las estrategias que 28 estudiantes utilizaban al comprender textos durante su permanencia en el ámbito escolar y las usadas por los mismos en la educación superior. A través de entrevistas con preguntas abiertas los aprendices revelaron mayor conocimiento de las estrategias que exigen la memorización de información literal que las que conllevan la inferencia, la evaluación y selección de la información; lo cual permitió concluir que los alumnos, desde niveles básicos hasta superiores, exhiben problemas para comprender la información leída a niveles inferenciales y críticos, limitándose a la decodificación literal.

Los estudios realizados por Romero (2008), Arias (2009) Bracho (2008), Bravo (2008), Da Costa (2008) y Núñez (1997) constituyen aportes de gran relevancia para la presente investigación, al revelar con sus resultados que los aprendices de diversos niveles educativos exhiben altos niveles de comprensión literal, en contraste con la inferencial o la crítica, las cuales en la mayoría de los casos no son alcanzadas; siendo precisamente esta última punto focal del estudio en cuestión.

También, la lectura extensiva en inglés como lengua extranjera (ILE) ha sido estudiada desde distintas perspectivas, tomando en cuenta diversas variables de investigación. Sus ventajas en la promoción de actitudes positivas han sido observadas por autores como Raúl (2005), quien analizó cuanti-cualitativamente la implementación de historias cortas como género para trabajar la lectura extensiva en LE; a través de la lectura de historias de misterio, su reseña en diarios y el llenado de cuestionarios, con la finalidad de determinar los procesos metacognitivos que actuaban en la mente del lector. Su investigación concluyó que los alumnos de Magisterio en Lengua Extranjera (inglés) de España están motivados y activan sus procesos cognitivos al leer en ambientes naturales y relajados. Asimismo, Leung (2002), mediante un estudio de caso desarrollado por veinte semanas, analizó los beneficios de la lectura extensiva de un programa de auto-aprendizaje de adultos japoneses, llevado a cabo por una estudiante nativa de China, quien adquirió inglés como segunda lengua y había tomado pocas lecciones de japonés. Para evaluar el progreso de su aprendizaje, se utilizaron diarios, grabaciones, pruebas de vocabulario

y sesiones tutoriales; llegando a la conclusión de que la lectura extensiva no sólo fomentó posturas favorables hacia la práctica de la lectura, sino que también benefició la comprensión y la adquisición de vocabulario de la estudiante en cuestión.

De la misma manera, en Venezuela, Mendoza (2003) llevó a cabo un estudio proyectivo con la finalidad de promover la lectura y su valoración entre estudiantes de bachillerato. Para tal fin, el autor implementó un programa de lectura extensiva basado en los intereses y nivel de dominio de la lengua meta en estudiantes de noveno grado de bachillerato del Liceo “Jacinto Regino Pachano” ubicado en el Tocuyo de la Costa, Estado Falcón y obtuvo como resultado que la promoción de hábitos de lectura mediante temas de interés de los estudiantes generó altos niveles de motivación y posturas favorables hacia la lectura de textos escritos en inglés.

La relevancia de las investigaciones de Raúl (2005), Leung (2002) y Mendoza (2003) para el presente estudio, radica en el hecho que éstas destacan la importancia de la lectura extensiva en la creación y consolidación de actitudes positivas hacia la lectura; mediante la implementación de programas basados en los gustos y las preferencias de los aprendices.

La lectura extensiva ha sido estudiada no sólo en términos de factores actitudinales, sino también en la influencia que ejerce sobre la comprensión de la lectura. En este orden de ideas, Bell (2001), en un estudio cuasi-experimental, examinó las ventajas de la lectura extensiva sobre la comprensión y velocidad de

lectura en inglés, de 40 estudiantes que trabajaban en ministerios del gobierno de Yemen y cursaban niveles elementales del idioma en el Consulado Británico. La muestra fue dividida en dos grupos, uno enfocado a la práctica intensiva de lectura y el otro hacia la extensiva, quienes fueron monitoreados a través de la realización de reportes de los libros leídos y presentaciones orales. Los resultados del estudio señalaron que la comprensión y la velocidad de lectura superaron significativamente en el grupo extensivo, en comparación al intensivo.

Robb & Susser (1989), a través de un estudio también cuasi-experimental realizado a 125 estudiantes japoneses aprendices del inglés, compararon la lectura extensiva con la lectura basada en las habilidades lingüísticas para el mejoramiento de las destrezas de lectura en la lengua meta. Estos autores, mediante el uso de cuestionarios, determinaron que la lectura extensiva se equipara con la lectura basada en las habilidades para mejorar la comprensión de estudiantes universitarios japoneses; sin embargo la práctica extensiva demostró ser un método de aprendizaje más interesante para los alumnos en cuestión. Es decir, que aunque los resultados pudieran ser los mismos, el componente afectivo resulta más beneficiado cuando la lectura es extensiva.

En Centroamérica, específicamente en Costa Rica, Hernández (2007) propuso una guía de actividades basadas en la práctica de la lectura extensiva para mejorar las habilidades lingüísticas de estudiantes universitarios cursantes de la asignatura comprensión de la lectura en La Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad de

Costa Rica. Mediante una revisión bibliográfica y documental, la autora concluyó que dicha práctica mejora la habilidad para leer, escribir, adquirir vocabulario y utilizar los patrones gramaticales de la lengua meta de manera correcta. De la misma manera, en Venezuela, el aporte del enfoque extensivo hacia las habilidades de lectura también ha sido reflejado en investigaciones como la de Mendoza (2005), quien, mediante un estudio cuanti-cualitativo analizó la efectividad de un enfoque extensivo para el mejoramiento de la comprensión de la lectura de los estudiantes de La Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad Central de Venezuela. Sus resultados arrojaron que hubo un ligero progreso del grupo experimental a nivel de la comprensión de la macro y superestructura en relación al grupo control; asimismo, a nivel cualitativo se observó que los estudiantes prefieren el uso de la práctica extensiva para alcanzar la comprensión de textos en inglés.

Las investigaciones de Bell (2001), Rob y Susser (1989), Hernández (2007) y Mendoza (2005) constituyen puntos referenciales de particular interés para el presente estudio, al enfatizar que la lectura extensiva funge como un enfoque que no sólo permitiría mejorar las actitudes de los estudiantes, sino que les ayudaría a incrementar su comprensión al momento de leer diversos materiales escritos.

Obsérvese que, a pesar de que es significativo el número de investigaciones de la lectura extensiva conectada con la comprensión lectora, no se consiguieron antecedentes de investigaciones en las que se haya orientado su influencia hacia la

lectura crítica. Es por eso que el presente estudio pretende enfocarse específicamente en el nivel de comprensión crítica, por ser una de la más difíciles de alcanzar.

2.2 Bases teóricas

A continuación se presentan los resultados de la revisión bibliográfica referente a las variables de investigación y sus componentes principales; los cuales fundamentan teórica y científicamente los constructos bajo estudio. Primeramente se presentan los basamentos teóricos de la actitud, luego los de la lectura y la comprensión crítica para, finalmente, exponer las teorías referente a la lectura extensiva.

2.2.1 La actitud

Gardner & Lambert (en Spolsky 1992) definen la actitud como la reacción que existe en un sujeto frente a un determinado objeto o situación, de acuerdo a sus creencias y opiniones. Papalia & Wendkos (1998) señalan que es la predisposición estable del comportamiento humano, que nos hace reaccionar ante determinados situaciones o conocimientos de una forma concreta. Asimismo, Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1995:137) consideran a las actitudes como “tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación”.

Baron (2005) y Coll et al, (1995) mencionan las siguientes características o supuestos básicos de la actitud:

- a. Las actitudes son subjetivas y puede ser susceptibles a modificación por factores sociales o externos al individuo.
- b. Son experiencias de una situación, cosa u objeto o persona.
- c. Denotan una evaluación hacia el objeto de actitud (resulta agradable o desagradable).
- d. Implican juicios valorativos, es decir, una estimación reflexiva de tal objeto, persona o situación.
- e. Las actitudes pueden expresarse a través del lenguaje verbal (opiniones) y no verbales (gestos, silencios, la no participación, entre otros).
- f. Las actitudes se transmiten. Éstas se exponen con la intención que sean recibidas por otros.
- g. Son predecibles de acuerdo a la conducta social. Las actitudes implican consistencia entre la expresión verbal o no verbal y la conducta asociada con esa actitud.
- h. Las actitudes no se autogeneran, se construyen a través de la interrelación con otros objetos o personas.

- i. Éstas dependerán de la motivación que posea el individuo, y se relacionan directamente con el aprendizaje.

Continuando, Morris (1993) en Struve y Pelekais, (2005) afirma que las actitudes pueden ser positivas (favorables), neutras o negativas (desfavorables). Entendiéndose por actitudes positivas las que implican un grado de favorabilidad o acuerdo en relación al objeto de actitud; las neutras, por otro lado, son las tendencias a percibir al objeto actitudinal, sin relacionarlo consigo mismo, mostrando indiferencia pero sin rechazarlo o favorecerlo; por lo que es susceptible a cambios, es decir puede transformarse en positiva o negativa. Finalmente, la actitud negativa es la respuesta desfavorable hacia la situación de actitud, donde los individuos muestran juicios o acciones desfavorables hacia los objetos actitudinales.

Baron (2005); Coll et al (1995) y Eagly & Chaiken (1993) explican que las actitudes poseen tres componentes que actúan de manera interrelacionada. Estos son:

- a. *El componente cognitivo*: abarca los conocimientos, creencias, inclinaciones, percepciones y estereotipos que se tienen con respecto a un objeto. Se dice que para que exista una actitud, es necesario tener una representación cognitiva hacia el objeto en cuestión.
- b. *El componente afectivo*: comprende los sentimientos, preferencias y emociones que acompañan a la actitud. Esto quiere decir que si los

sentimientos son positivos la persona estará más propensa a acercarse al objeto o situación y si son negativos se inclinará a evitarlos.

- c. *El componente conductual o conativo*: se refiere a la tendencia a actuar o a reaccionar de cierta manera con respecto a un objeto. Abarca acciones manifiestas y declaraciones de intenciones, las acciones y declaraciones verbales que se llevan a cabo hacia el objeto de actitud a partir de la evaluación afectiva realizada.

Morales y Reboloso (1994) apuntan que estos tres componentes de la actitud actúan de manera interrelacionada y tienden a ser ambivalentes, es decir que aunque los sujetos tengan concepciones y sentimientos positivos hacia el objeto de actitud, podrían a la vez presentar conductas desfavorables hacia él.

2.2.2 La lectura

El término “competencia comunicativa” en la enseñanza del inglés como lengua extranjera ha estado en boga desde su inclusión a la palestra educativa de la mano del antropólogo Dell Hymes, quien en 1966 utilizó dicha expresión para referirse a los elementos gramaticalmente posibles, fáciles de procesar, apropiados y realmente en uso que un hablante debe manejar para comunicarse apropiadamente y ser entendido por los miembros de su grupo social (McKay & Hornberger, 1996). Tal concepto fue luego expandido por Canale & Swain (1980, en Wolfson 1989) para incluir el

conocimiento sociolingüístico, discursivo, gramatical y estratégico como competencias esenciales de manejar por los hablantes de una lengua.

En procura de formación de hablantes comunicativamente competentes, el enfoque comunicativo de enseñanza apareció en parte para contrarrestar la visión estructuralista de instrucción que estaba básicamente orientada al desarrollo de la competencia lingüística e incluir el uso de materiales y contextos auténticos con la finalidad de lograr una interacción netamente significativa (Brown, 2001). Tal enfoque trajo consigo la concepción integradora de las cuatro macro destrezas lingüísticas: el habla, la escritura, la comprensión auditiva y de la lectura, las cuales lejos de enseñarse de manera aislada, debían unificarse para sacar ventaja de las subdivisiones que presentan (llámense destrezas productivas/receptivas, orales/escritas) para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Dentro de tales macro habilidades, la lectura ha sido considerada recientemente como un proceso psicolingüístico netamente interactivo, que involucra el conocimiento lingüístico del lector, sus estrategias de lectura y conocimientos previos para construir significados (Barnett, 1989), creándose una interacción texto-lector-contexto (Delmastro, 2007). Asimismo, Krashen (2004) sostiene que la lectura, especialmente la lectura voluntaria, proporciona *input* comprensible y es la fuente de gran parte de nuestra competencia lingüística, vocabulario y ortografía, y nuestra capacidad para utilizar estructuras gramaticales.

De acuerdo a Barnett (1989), en el pasado la comprensión de la lectura era considerada como un proceso de extracción de significados a partir de un texto, siendo éste la única fuente de recepción de *input*. En la actualidad, el lector es concebido como un sujeto activo que utiliza su bagaje de conocimientos lingüísticos, del mundo y del tema para interactuar con el material escrito y reconstruir su significado. Es por ello que, Puente (1991: 67) afirma que la comprensión de la lectura “es la relación que existe entre el contenido del texto con el conocimiento previo, con la finalidad de elaborar inferencias y construir en el lector un nuevo sistema cognitivo de acuerdo al tema que se lee”; reflejando que la lectura no es un proceso mecánico, sino un proceso psicolingüístico complejo que depende de muchas variables.

En relación a esto, Peronard, Gómez, Parodi y Núñez (1997) explican lo siguiente:

Un buen comprendedor es aquel lector que cuenta con un amplio bagaje de estrategias generales y específicas de entre las cuales sabe seleccionar las que resultan más adecuadas a la situación, a la tarea (modalidad de lectura) y al texto (tema y tipo) y al mismo tiempo las que resultan más eficaces para alcanzar su objetivo, el cual es lograr una interpretación del texto que sea coherente en sí y en buena parte armónica con su propio conocimiento previo (p. 136).

En tal sentido, se puede afirmar que los lectores necesitan no sólo los textos para comprender lo leído, sino poner en práctica una serie de estrategias que les permitan interpretar la información recibida. Específicamente, para que los

estudiantes de segundas lenguas o lenguas extranjeras puedan utilizar dichas estrategias, éstos deben poseer estrategias de lectura en su lengua materna, (L1) competencia comunicativa en la lengua meta, y actitudes, entre otros factores (Delmastro, 2007).

Particularmente, Hudson (1982) señala que una vez que las estrategias de lectura de los individuos son desarrolladas en su L1, éstas quedan disponibles para utilizar en su segunda lengua (L2); por lo que es un factor esencial para que el proceso de lectura en la lengua meta sea exitosa. Bernhardt (1996) advierte que aunque las estrategias de lectura en la L1 es un factor importante, también hay que estar conscientes del conocimiento lingüístico que los lectores tengan de la L2; ya que el asunto esencial a considerar sería que tanto conocimiento lingüístico en su L2 el lector debería poseer para utilizar el conocimiento de su L1 al leer un texto en L2.

Kern (2000) en Raúl (2005) también afirma que más que una transferencia de estrategias de la L1 a la L2, los lectores seleccionan los recursos que tengan a su disposición en ambas lenguas de acuerdo a sus propósitos de lectura.

Por otro lado, los procedimientos de decodificación de los datos que se reciben a través de la lectura juegan un papel fundamental en cuanto a su comprensión. Éstos son definidos como métodos de procesamiento de la información.

2.2.2.1 Métodos de procesamiento de la información

De acuerdo a Goodman (1989, en Brown, 2001), el éxito del acto de leer depende del empleo de mecanismos de comprensión a través de varios procesos, los cuales permitan interpretar el texto desde sus símbolos lingüísticos y a su vez utilizar los conocimientos previos del lector. Dichos procesos incluyen la perspectiva inductiva-decodificadora, la deductiva y la teoría de interacción (Delmastro, 2007), cada uno de los cuales se explican a continuación.

La perspectiva inductiva-decodificadora o procesamiento ascendente (Bottom-up theory): se refiere al proceso de decodificación de significados mediante el reconocimiento de la diversidad de signos lingüísticos (letras, puntuación, morfemas, sílabas, palabras, frases gramaticales, marcadores del discurso, etc.) presentes en el texto y sus usos lingüísticos. Esta perspectiva concibe a la lectura como un proceso lineal, basado netamente en el texto y relega al lector a un papel pasivo, sólo de receptor de información de manera unilateral.

En tal sentido, diversos autores (Murillo, 2005; Solé, 2001; Sandoval, 1991) señalan que en este tipo de procesamiento el lector identifica los componentes del texto empezando por las letras, palabras y frases en un proceso que va aumentando hasta que el lector internaliza unidades más amplias; centrándose meramente en el texto; por lo que exige al lector utilizar su habilidad para procesar un texto desde el punto de vista gramatical y sintáctico. Asimismo, estos autores también apuntan que

el procesamiento descendente es independiente del contexto y de características discursivas, es decir, que el conocimiento sociocultural y esquemas mentales resultan irrelevantes.

García de Díaz (2008) expone que el modelo *Bottom up* o procesamiento ascendente de lectura está formado por etapas perceptivas, de decodificación, comprensión y evocación, las cuales inician cuando el lector reconoce las letras y su sonido, luego las identifica, memoriza y finalmente las repite como resultado de la lectura. Es por ello que Solé (2000) apunta que este procesamiento falla en explicar las inferencias y el papel de los conocimientos previos del lector; ya que sólo asocia la comprensión a la verbalización correcta de lo escrito, de manera que si un alumno oraliza con claridad se asume que puede entender.

Por otro lado, *la perspectiva deductiva o descendente (Top-down theory)*: considera que el lector es un ente activo y se sustenta en el modelo psicolingüístico de Goodman (1982 en Brown, 2001), el cual expone que los lectores no sólo utilizan el texto para construir significados, sino que también, éstos ponen en práctica su competencia lingüística, sus conocimientos y experiencias previas, procesos cognitivos y estrategias al momento de leer, dirigiendo la lectura desde sus conocimientos del tema, hacia el texto.

Solé (2000) apunta que este modelo considera que no sólo existe el texto, sino también las experiencias de los individuos al leer; por lo que el procesamiento de

lectura se produce de manera descendente, desde las unidades globales hasta los elementos que componen el texto.

En contraste con el modelo ascendente, en el procesamiento descendente el lector no descifra la lectura letra por letra, ya que Smith (1983) señala que la lectura no es sólo un proceso visual ni de decodificación de sonidos, sino que también depende de la información no visual, es decir, de los conocimientos y experiencias que los lectores poseen, lo cual permite señalar que éstos buscan el significado y no sólo las letras al leer.

Finalmente, *la teoría de la interacción o teoría esquemática (Schema theory)*: es un modelo interactivo que se fundamenta en la teoría de los esquemas, la cual propone el empleo de ambas perspectivas (ascendente y descendente) en un proceso de interacción entre el texto y el conocimiento experiencial del lector (Delmastro, 2007). Esta teoría señala que el lector organiza sus saberes de manera jerárquica en esquemas formales (conocimiento lingüístico) y de contenido (conocimiento del mundo), los cuales se activan durante el proceso de lectura, produciéndose una interacción lector-texto-contexto (Delmastro, 2007).

Alderson (2000) afirma que para comprender un texto de manera exitosa deben utilizarse ambos modelos (ascendente y descendente); ya que los lectores deben abordar los textos conscientes de sus experiencias y conocimientos previos, pero a su vez, deben desarrollar competencias sintácticas y gramaticales para la decodificación

de los materiales escritos. En tal sentido, Goodman (1982, en Brown, 2001) también expone que el proceso de lectura inicia con un texto, el cual es procesado como lenguaje y termina en la construcción de significados; sin significados no hay lectura y no se logran dichos significados sin utilizar el proceso.

García de Díaz (2008), Delmastro (2007) y Smith (1983) señalan que el modelo interactivo hace referencia a la construcción de conocimientos partiendo del conocimiento previo del lector, el cual se encuentra estructurado en esquemas mentales denominados *schemata*. Este autor apunta que un esquema es una categoría mental que guarda todo lo que se aprende. Cuando una persona recibe *input* mediante la lectura, los esquemas se activan y la memoria de trabajo hace la conexión entre la información nueva y la pre-existente. Cada vez que se recibe y se comprende la información, los esquemas se reestructuran y se ajustan para enriquecer el conocimiento previo y permitir futura comprensión.

Particularmente, el modelo interactivo o modelo de los esquemas mentales concibe a la lectura como un proceso en el que interactúan el texto y el lector y donde los conocimientos lingüísticos y culturales poseen la misma importancia. Asimismo, en este modelo se señala que los esquemas son adquiridos de la interacción cotidiana de los individuos con su medio, los cuales le permiten al lector utilizar sus experiencias previas para darle sentido a la lectura (Smith, 1983).

Para que la comprensión de la lectura se produzca de manera eficiente, los lectores, además de utilizar los diferentes métodos de procesamiento, deben ser capaces de interactuar con el texto en un proceso de múltiple intercambio de información, lo que les permitirá entender el discurso desde una dimensión literal, inferencial y crítica.

2.2.2.2 Niveles de comprensión de la lectura

Para Parodi (1997), la lectura comprensiva es un proceso estratégico basado en interpretaciones textuales del lector, acorde con sus conocimientos previos. Un buen lector debe inferir información implícita para dar coherencia a la unidad textual, y si no se logra ese requisito básico no puede hablarse de comprensión como tal.

En este mismo orden de ideas, Peronard, Gómez, Parodi y Núñez (1998) señalan que:

La comprensión textual es un proceso humano intencionado que pone en juego diversas potencialidades de la persona. Ello exige que se reconozcan grados o niveles de comprensión textual. En la práctica, cualquiera puede comprobar que una simple relectura cuidadosa de un texto suele enriquecer la comprensión alcanzada en una primera lectura (p. 107).

Esto sugiere que la comprensión de la lectura admite tres niveles o tipos: el literal, el inferencial y el crítico. A continuación se especifican las características de cada nivel de entendimiento de acuerdo a diferentes autores.

2.2.2.2.1 La comprensión literal

Ésta consiste en el proceso de reconocimiento y repetición, donde sólo se expresan constructos textuales de la pieza escrita (Parodi, 1997, 2005). Este mismo autor señala que una pregunta de índole literal puede ser respondida con información planteada explícitamente en el texto, lo cual no revela una comprensión lectora total, sino que señala la capacidad del lector para reproducir, localizar y memorizar información textual (Parodi, 1997, 2005).

Alderson (2000) asevera que el nivel literal consiste en reconocer y recordar los hechos, tal y como aparecen expresos en la lectura; por lo que el lector depende de lo escrito para obtener las respuestas que necesite y no requiere de un análisis profundo del texto que implique a su vez el uso de sus conocimientos previos.

Sánchez y Alfonso (2004 en Bravo, 2008) afirman que la comprensión literal (o lectura superficial) resulta ineficiente cuando se requiere que el lector dé respuestas a aspectos que no se encuentran explícitamente en el texto, sino que son contruidos extra-textualmente. Sin embargo, Bracho (2008) señala que la enseñanza de la lectura en Venezuela, basada en el dictado, la copia y la memorización, acentúa la comprensión literal por encima de la inferencial, lo cual priva al estudiante de las herramientas necesarias para escalar peldaños hacia niveles superiores de comprensión. Prácticas escolares rutinarias como el deletreo, el silabeo y el recitado de la lección, las evaluaciones constituidas por preguntas cuya respuesta debe ser

literal son indicadores de la frecuencia con que este nivel de comprensión textual se desarrolla en las aulas. Parodi (1997; 2005) confirma esto al apuntar que en la instrucción tradicional, la comprensión literal tiende a ser enfatizada sobre aquella que permite la conexión de proposiciones y llena espacios de información (la inferencial).

Es de suponer que actividades de lectura que requieran la reproducción fiel y exacta del contenido del texto, desarrollen en los lectores la creencia de que la lectura es un proceso difícil, tedioso y a veces frustrante. También vale suponer que actividades promueven básicamente el nivel de comprensión literal, son actividades que no despiertan el interés o el deseo de leer, componentes de la dimensión afectiva de la actitud. En suma, esta creencia y emociones inducirían a adoptar conductas negativas hacia la lectura.

2.2.2.2.2 La comprensión inferencial

Shiro (1990) afirma que el lenguaje humano nunca es completamente explícito, lo cual requiere que el lector genere conclusiones derivadas de sus interpretaciones inferenciales. Para Parodi (1997) la comprensión inferencial amerita la activación de los conocimientos previos del lector, lo cual lo ayudará a llenar los vacíos de información presentes en el texto. Este tipo de comprensión, cognitivamente más exigente que el literal, demanda el uso de inferencias para deducir la información en su sentido no literal, la que no se encuentra explícita en el texto. En tal sentido, Shiro

(1990) afirma que las inferencias son el resultado de la interacción entre el lector y el texto; éstas van a depender de las características del lector ya que son constructos mentales difíciles de analizar, pero al estar basadas en el texto, adquieren pertinencia dentro del mundo textual. Tal como explica García de Díaz (2008) el hecho de que un mismo texto pueda ser interpretado de diferentes formas por diferentes lectores o que diferentes textos puedan ser interpretados de una misma forma, son evidencias de la multiplicidad de factores que interactúan en la construcción del significado textual. Asimismo, demuestra que el significado no está en el texto, sino que es reconstruido por el lector; dado que los lectores no tienen ni necesariamente activan el mismo conocimiento previo frente a un texto, las interpretaciones pueden variar de lector a lector sin que lleguen a ser totalmente diferentes, toda vez que deben tener parte de su asidero en el texto.

La comprensión inferencial, entonces, requiere que el lector sea capaz de ir más allá de la dimensión literal superficial y que mediante su procesamiento descendente utilice

pistas contextuales para darle significado a términos desconocidos, su conocimiento previo, estableciendo relaciones entre éste y el contenido del texto, discriminación entre contenido implícito y explícito, establecimiento de conexiones entre los elementos que conforman el texto, reconocimiento y comprensión del tipo de texto e identificación de ideas principales e ideas secundarias (Bracho, 2008: 67).

En tal sentido, Parodi (1997), Da Costa (2008) y Bracho (2008) afirman que con frecuencia en el sistema educativo al estudiante se le priva la oportunidad de utilizar estrategias que les permitan activar sus procesos cognitivos superiores. Por el contrario, se les enseña que la memorización es un indicador de la comprensión y se les impele a prescindir del uso de inferencias para descifrar el contenido textual.

Alderson (2000) asevera que los significados provenientes de las inferencias de un texto, son de alguna u otra manera más profundos que los significados literales, pero esto no significa que no estén interrelacionados, sino que su relación es de tipo jerárquica. Es decir, la comprensión literal es necesaria para poder formular inferencias ajustadas al texto.

Se asume que un lector que se siente capaz de generar inferencias aceptables sobre los textos que lee tendrá una visión afectiva y cognitiva favorable de la lectura, las cuales se traducirán en conductas también favorables hacia la misma. Es decir, que la lectura comprensiva a nivel inferencial generaría actitudes positivas hacia la lectura.

2.2.2.2.3 La comprensión crítica

El último peldaño de comprensión que los aprendices deben alcanzar corresponde a la lectura crítica, en la cual los lectores asumen una postura reflexiva frente al contenido del texto (Bracho, 2008). De acuerdo a Bravo (2008), el razonamiento crítico amerita que el lector emita juicios de valor basados en su

interpretación inferencial y literal, por lo que la comprensión crítica es considerada como el nivel más alto en la escala de comprensión. Ésta se caracteriza por la expresión y justificación de opiniones con respecto a la información leída, por el reconocimiento de la intención del autor, por la capacidad de comparar el contenido del texto con otras piezas escritas o con el conocimiento previo, por la utilización de los conocimientos previos de los lectores para evaluar ideas y medir la adecuación del texto en sí, entre otras (Serrano de Moreno, 2008; Bracho, 2008; Bravo, 2008).

De acuerdo a Pérez, Insfrán y Cobos (2003) la lectura crítica comprende tres componentes: la postura previa del lector antes de su aproximación al texto; el momento de la confrontación con la pieza escrita que amerita la interpretación, elaboración de juicios, distinción entre los puntos débiles y fuertes de las ideas del autor y la formulación de propuestas alternativas. Finalmente, en la última dimensión, el lector mediante el análisis, la crítica y la reflexión de su experiencia, toma postura frente a lo leído, pudiendo llegar a considerarlo válido, inválido, irrelevante, contundente, etc.

Cassany (2006) en Serrano de Moreno (2008) apunta que para leer críticamente se requiere:

1. Situar el discurso de la lectura en un contexto sociocultural: lo cual implica reconocer el objetivo de la pieza escrita y ubicarlo en un contexto, descubrir el

contenido que se incluye y el que no se incluye e identificar la posición que adopta el autor a través del discurso utilizado.

2. Reconocer la práctica discursiva utilizada: ubicar el material escrito en un género discursivo específico e identificar sus características socioculturales.
3. Evaluar los efectos que produce un discurso: realizar interpretaciones sociales, considerando los significados que pueden hacer los demás e integrándolos en un conjunto.

De la misma forma, Pérez Zorrilla (2005) hace mención a que la comprensión crítica o juicio valorativo, conlleva a la reflexión sobre el contenido del texto, para lo cual el lector necesita hacer la conexión entre la información textual y sus conocimientos previos, contrastando las afirmaciones del texto con su propios saberes del mundo. Serrano de Moreno (2008) también afirma que los lectores deben poseer diversas competencias, que abarcan conocimientos, actitudes, habilidades y valores, que les permitan comprender críticamente. Éstas se explican a continuación:

1. Capacidades para acceder a la multiplicidad de textos existentes: lo cual requiere la habilidad de identificar el tema, reconocer el contenido del discurso, detectar el propósito, las intenciones del autor y los distintos puntos de vista expuestos en el texto y contrastar los argumentos señalados con los anteriormente expresados con respecto al tema.

2. Habilidades para participar en la cultura discursiva del texto: abarcando la capacidad para identificar las características gramaticales, discursivas y socioculturales del género estudiado, las formas de organización que caracterizan al género y al texto, (el tipo de texto, el registro y la estructura) y los modos de la organización discursiva de los contenidos (narración, argumentación, descripción, etc.).
3. Uso de estrategias cognitivas para la construcción de significados: la planificación, la predicción, la inferencia, entre otras.
4. Destrezas para reconocer los efectos que provoca el discurso en los diferentes contextos: asumiendo la pluralidad de interpretaciones que tiene el discurso y desarrollando interés, empatía y respeto por los argumentos sostenidos.
5. Valoración de la incorporación de la lectura a la vida: como herramienta para la satisfacción de necesidades, la comprensión del mundo y de uno mismo.

García de Díaz (2008) explica que unas de las razones que hace más difícil el nivel de comprensión crítica vienen dada por el hecho que la expresión de la posición del autor, su tendencia, su estilo y otros rasgos de importancia se manifiestan de manera muy sutil en el discurso. No es lo mismo identificar el tiempo en que está escrito un texto que por ejemplo el grado de subjetividad o de certeza con la que se expresa el autor. La mayoría de estos aspectos no son estudiados en la enseñanza

tradicional, o son abordados simplemente como conceptos y no desde el punto de vista de su aplicación.

Precisamente, la comprensión crítica es una de las variables que ocupa al presente estudio debido a que en investigaciones previas (Bracho, 2008; Da Costa, 2008; Romero, 2008; Bravo, 2008) se ha evidenciado que estudiantes universitarios y de secundaria tienden a alcanzar puntajes altos en preguntas de comprensión literal, en contraste con bajos niveles de comprensión inferencial y especialmente la crítica, la cual resulta más difícil de alcanzar para los estudiantes del sistema de educación venezolano por el tipo de razonamientos que amerita y por la enseñanza tradicionalista a la que son generalmente sometidos.

Sin embargo, de acuerdo con García de Díaz (2008), gran parte de las tareas académicas asignadas a los estudiantes a nivel universitario se orientan hacia discursos escritos que ameritan la emisión de juicios apreciativos, tales como monografías, ensayos, exposiciones, pruebas de interpretación, entre otras, lo cual, sin la debida consolidación de la comprensión crítica, podría acarrear que los estudiantes consideren tales escritos como incuestionables y los privaría de la expresión de juicios valorativos con respecto a la información leída.

Es por ello que Serrano de Moreno (2008) señala que la lectura crítica debe practicarse constantemente en el contexto de educación universitaria, con la finalidad de ofrecer a los aprendices las herramientas necesarias para comprender e identificar

el significado de la variedad de discursos que enfrentamos diariamente, a la vez que fomenta el desarrollo de los procesos del pensamiento. Por ello la didáctica de la lectura debe ocuparse, precisamente, de acompañar a los aprendices en el desarrollo de sus competencias interpretativas concibiendo a la comprensión crítica como una actividad cognitiva, que abarca competencias y estrategias específicas; las cuales se ilustran a continuación:



Figura 1. La lectura crítica.

Fuente: Serrano de Moreno (2008:509)

En la Figura 1 se puede observar, a modo de resumen, los componentes, características y estrategias que implica la comprensión crítica; básicamente, disposición, estrategias, competencias y capacidad analítica, los cuales deben ser utilizados por los estudiantes al momento de procesar críticamente el discurso escrito.

Tal como se asumió para el nivel inferencial, se considera también que el alcanzar satisfactoriamente el nivel de comprensión crítica, desarrollaría en los lectores actitudes favorables hacia la lectura voluntaria de textos de diversos tipos en la lengua extranjera.

2.2.3 El discurso narrativo en las historias cortas

Fairclough (1992 en Beke, 2008) señala que el discurso representa la lengua en uso y una forma de práctica social. El discurso escrito es un invento del hombre que amerita instrucción y práctica, es permanente, lo cual permite que los lectores y escritores estén separados en espacio y tiempo, y que sea recibido mediante el canal visual, donde el escritor utiliza como elementos paralingüísticos los símbolos, los dibujos, los signos de puntuación, entre otros. Asimismo, el discurso escrito debe hacer uso de elementos cohesivos (gramaticales y lexicales) que permitan al lector establecer relaciones entre los elementos del texto (Calsamiglia y Tusón, 2002; Bravo, 2008).

De acuerdo a García de Díaz (2008), en el ámbito académico universitario los estudiantes tienden a estar expuestos a textos escritos que ameritan la utilización de los tres tipos de comprensión. Se entiende por “textos” cualquier manifestación oral o escrita originada con una meta comunicativa, en un contexto específico y con una estructura organizacional (Cassany, 1994). Asimismo, Beke (2003) señala que los textos se producen en situaciones sociales y responden a los objetivos específicos de

uno o más hablantes (escritores). El que los lectores posean información pertinente en torno a cuál es la función que suele desempeñar cada texto en la sociedad; es decir para qué se escribe, para quién se escribe, facilitaría la lectura crítica de los textos.

En tal sentido, Calsamiglia y Tusón (2002) afirman que los textos se organizan retóricamente de acuerdo con su propósito comunicativo, sea éste narrativo, descriptivo, argumentativo o de instrucción. Asimismo, estas autoras (basadas en Adam, 1992) señalan que los textos no son totalmente homogéneos, sino que están constituidos por patrones dominantes y secundarios, por lo que no se puede hacer referencia a un tipo de texto puro, sino a una secuencia textual. Para efectos de esta investigación se hará referencia a la secuencia textual narrativa por ser "...la forma de expresión más utilizada por las personas" (Calsamiglia y Tusón, 2002:270). Las secuencias textuales narrativas parten de una situación inicial, se desarrollan y llegan a una resolución. La narración generalmente utiliza el pasado simple como tiempo verbal predominante, se basa en una progresión lineal para hacer que la acción se *mueva* con la inclusión de nuevos elementos en el desarrollo de la historia, y cuenta el relato en primera o tercera persona, es decir, puede estar contado desde dentro de la narración (por uno de los actores) o desde afuera (Calsamiglia y Tusón, 2002).

La narración, específicamente, hace uso de novelas, historias cortas, noticias, biografías, entre otros géneros discursivos; pero para efectos del presente estudio se utilizarán historias cortas en todas sus expresiones: de aventuras, de ficción, de terror, de misterio, realistas y de romance (Raúl, 2007).

2.3.3.1 Las Historias Cortas

Raúl (2007) afirma que las historias cortas constituyen una variante del género novelesco que no ha sido ampliamente utilizado en las aulas de lenguas extranjeras; aunque éste posee potencial para mejorar las competencias interculturales, comunicativas y lingüísticas de los aprendices. De igual manera, Rocha (2003) señala que las historias cortas permiten a los estudiantes reflexionar acerca de la lectura en una manera más imaginativa, aumentar su creatividad al confrontar sus puntos de vista con los de los personajes; lo cual implica alcanzar un pensamiento crítico mediante la interacción e interpretación del texto.

En relación a esto, Raúl (2007) apunta las ventajas del uso de historias cortas en ILE:

1. La historia corta está concebida para ser leída una sola vez; lo que le facilita al sujeto la asimilación cognitiva al aumentar su concentración y su atención a los detalles.
2. Es temáticamente amplia porque puede abarcar un sinnúmero de tipos: acción, misterio, aventura, romance, ciencia ficción, entre otros; lo cual permite encontrar historias que se adapten a los intereses individuales de los lectores en las clases de lenguas extranjeras.

3. La historia corta ofrece ejemplos genuinos de la lengua en diversos contextos educativos de lenguas extranjeras
4. Su corta extensión permite que el lector acceda con facilidad al mecanismo mental de recuperación de la información; ya que existen menos detalles para recordar y resulta más sencillo recuperar la información almacenada en las estructuras cognitivas del lector.
5. Si el sujeto lector no se siente involucrado en la trama de la historia, éste puede cambiarla sin que tenga la sensación de que perdió su tiempo, pues el tiempo empleado en la lectura resulta relativamente corto (no debería exceder las 3 horas).
6. Los profesores de lenguas extranjeras pueden utilizar la diversidad de tipos de historias cortas para incluir bibliotecas en los salones de clases, las cuales abarquen diferentes historias con distintos contextos socioculturales.
7. En caso que algún lector desee releer la historia para comprobar si alguna nueva hipótesis tiene cabida, lo puede hacer rápidamente.
8. Las historias cortas constituyen entonces una alternativa amena y accesible para que los estudiantes desarrollen actitudes positivas hacia la lectura en inglés; ya que les permite compaginar esta actividad con las diferentes

asignaciones académicas que deba cumplir, de manera fácil, rápida, interesante y entretenida.

9. Con base en las historias cortas se pueden poner en práctica de diversas actividades complementarias enfocadas a las destrezas lingüísticas (dramatizaciones, cuenta cuentos, apreciación y discusión de matices culturales, entre otras).

Todas las ventajas señaladas por Raúl (2007) respaldan el uso de historias cortas en los programas de lectura extensiva, tanto para mejorar la actitud hacia la lectura como para mejorar el nivel de comprensión lectora. Además, éstas permiten a los estudiantes mejorar sus destrezas y formar hábitos de lectura a través de textos entretenidos e interesantes (Rocha, 2003).

2.2.4 La lectura intensiva y extensiva

Raúl (2005) señala que en cuanto a objetivos, nivel, calidad y velocidad, existen dos enfoques de lectura utilizados en el aula de lenguas extranjeras: la lectura extensiva y la lectura intensiva, cuyas relaciones se ilustran en el siguiente cuadro:

Tabla 1
Diferencias entre la lectura extensiva y la intensiva

Extensiva	Lectura	Intensiva
Comprensión general y lectura por placer	Objetivo	Estudio exhaustivo del lenguaje

Fácil	Nivel	Más complicado
Mucha	Cantidad	Escasa
Con rapidez	Velocidad	Lento

Fuente: Welch en Raúl (2005:150)

De acuerdo a Raúl (2005) el enfoque intensivo ha sido perpetuado en los libros de texto dedicados a la enseñanza de lenguas extranjeras y continúa siendo la práctica más común en el salón de clases. Tal enfoque se orienta hacia el estudio de aspectos lingüísticos (gramaticales, léxicos, pragmáticos o cohesivos) para alcanzar comprensión literal. Asimismo, Day & Bamford (2002) y Barfield (2000) apuntan que la lectura intensiva se refiere a la lectura minuciosa o traducción de textos difíciles redactados en la lengua extranjera de los alumnos, con la meta de alcanzar la comprensión detallada de los materiales escritos. De igual manera, este tipo de lectura se asocia a la enseñanza de la lectura en términos de sus componentes, ya que los textos son estudiados con la finalidad de introducir y practicar destrezas de lectura como, por ejemplo, la búsqueda de pronombres o referentes o el uso de detalles para identificar la idea principal de un texto.

La lectura intensiva se fundamenta en la comprensión detallada de la información del texto, para lo cual se siguen siete principios básicos (Raúl, 2005)

- a. *Visión de conjunto*: El lector hace uso de estrategias de lectura, observación de Gráficos, títulos y las primeras líneas del texto para obtener una mejor organización de la información textual.
- b. *Propósito*: El lector pre-determina el objetivo que va a seguir con la lectura y de esa manera enfoca sus procesos mentales para la consecución de tal fin.
- c. *Preguntas*: El lector realiza preguntas siguiendo el orden de información presentado en el texto.
- d. *Lectura*: Se realiza una lectura línea a línea siguiendo el objetivo y las preguntas que se deban responder.
- e. *Resumen*: Se re-organizan las ideas principales y secundarias, avanzando párrafo a párrafo para no olvidar los puntos esenciales.
- f. *Evaluación*: El lector se autoevalúa acerca de la información retenida durante el proceso de lectura, lo cual lo ayudará a resolver con éxito el examen implementado posteriormente.
- g. *Comprensión*: Luego de leer, el estudiante es sometido a una serie de preguntas para probar su comprensión.

Estos principios dan pie a una situación de lectura que resultaría estresante, aburrida y hasta frustrante para lectores con poca competencia comunicativa en la lengua meta o con estrategias de lectura deficientes. Por otro lado, si el texto que se debe procesar tan detalladamente no es del gusto del lector, el proceso de lectura podría tornarse aun más difícil. Si este tipo de lectura se mantiene a lo largo de los años, generando con ello los sentimientos negativos previamente referidos las consecuencias serían las de una actitud negativa hacia la lectura.

Raúl (2005) advierte que generalmente los libros de texto utilizados en la enseñanza del inglés están enfocados hacia la práctica intensiva que evalúa comprensión en términos de traducciones, estudio de aspectos estructurales de la lengua meta, completación, opciones de verdadero y falso, lo cual fomenta la comprensión literal de los estudiantes al replicar los procesos de memorización y evocación, pero falla al promover comprensión inferencial o crítica.

La lectura extensiva, por otro lado, se presenta como una alternativa para despertar la motivación de los estudiantes, al enfocarse en el estudio estético del discurso, dejando de lado el solo análisis lingüístico y desarrollando la habilidad de lectura, vocabulario, ortografía, escritura y competencia lingüística de los lectores (Raúl, 2005).

En este mismo sentido, Krashen (2004) señala que la lectura libre y voluntaria (de naturaleza extensiva) le proporciona *input* abundante, variado y entretenido a los

aprendices y es la fuente de su competencia lingüística, al considerar que “cuanto más contacto tenga con la lengua, más aprende la persona y esto se da tanto en el aula como fuera de ella” (p.5). En este orden de ideas, es importante recordar que en el aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera el estudiante tiene relativamente pocas oportunidades de utilizar la lengua meta fuera del aula de clases, por lo que la asignación de lecturas fáciles como tarea aumenta su exposición a la lengua que se adquiere (Susser & Rob, 1989).

Los autores arriba citados definen la lectura extensiva como la lectura de grandes cantidades de material para comprensión global o general con la intención de obtener placer de los textos. Nuttall (1996) afirma que la práctica de la lectura extensiva es la manera más fácil y más efectiva de mejorar las destrezas lectoras de los estudiantes. En tal sentido, Day & Bamford (2002) plantean diez principios que resumen la naturaleza de la práctica extensiva de lectura:

1. *El material de lectura debe ser fácil.* Los textos que se utilicen para leer extensivamente deben estar acordes con la habilidad lingüística del estudiante en términos de vocabulario y gramática, ya que su motivación hacia la lectura dependerá de la utilización de textos que reflejen su competencia lingüística y que puedan disfrutar. Nuttall (1996) señala que es más favorable leer muchos libros fáciles, que pocos libros difíciles. Asimismo, Hafiz y Tudor (1989) señalan que los textos fáciles permiten a los estudiantes de inglés como lengua extranjera tener fluidez y sentir éxito al entender la lectura.

2. *Los lectores deben estar expuestos a gran variedad de libros sobre diversos temas.* Una gran gama de material favorece un enfoque flexible hacia la lectura, donde los estudiantes leen por diferentes propósitos (para entretenerse, informarse, entre otros) y en consecuencia utilizan diferentes estrategias de lectura. En este sentido, Nuttall (1996) señala que para hacer que los estudiantes lean más, estos deben ser “tentados a leer” mediante gran cantidad de libros entretenidos a su alcance. De igual manera, Kembo (1993 en Raúl, 2005) afirma que mediante la exposición a gran variedad de textos los estudiantes aprenden acerca de otras personas y su cultura, con lo que se amplía su visión del mundo.

3. *Los estudiantes escogen lo que quieren leer.* Este principio fomenta que los estudiantes puedan seleccionar los materiales para leer, tal y como lo hacen en su lengua materna, lo cual les permitirá dejar de leer algún material que les resulte muy complicado o poco interesante. Tal enfoque hacia la lectura centra el proceso en los estudiantes, ya que ellos son responsables sobre lo que aprenden. En relación a esto, Schimt (2007) afirma que la lectura extensiva emplea materiales interesantes seleccionados por los estudiantes, que permiten el disfrute de la lectura. Particularmente, este autor señala que los textos narrativos, tal como los utilizados en el presente estudio, son altamente recomendados ya que proporcionan un deseo de saber “qué ocurrirá después”.

4. *Los estudiantes leen tanto como sea posible.* Este principio resume la importancia de la lectura *extensiva*, leer lo más que se pueda, y luego seguir leyendo. Las lecturas se realizan no sólo dentro sino también fuera del aula de clases. Day & Bamford (2002) y Nuttall (1996) afirman que la lectura de un libro semanal pondría a los estudiantes en contacto con los beneficios de la lectura extensiva, premisa que resulta realista si se considera que los libros escritos para principiantes o estudiantes con proficiencia intermedia tienden a ser cortos.

5. *El propósito de la lectura está generalmente relacionado con el placer, la información o la comprensión general.* La lectura extensiva se diferencia de la lectura académica en la promoción del disfrute de la lectura, más que la comprensión al ciento por ciento del texto. Sin embargo, trabajos previos (Leung, 2002; Bell, 2001) han apuntado que el disfrute de la práctica lectora ha contribuido a mejorar la comprensión de los estudiantes. Asimismo, Grabe (1991) afirma que la lectura extensiva ayuda a los estudiantes a mejorar no sólo su comprensión, sino sus conocimientos previos acerca del mundo que les rodea. En tal sentido, Powell (2005) afirma que al practicar la lectura extensiva se busca comprensión general del texto, lo cual gradualmente permite a los estudiantes aprender a leer más allá de la simple decodificación palabra por palabra.

6. *Leer es su propia recompensa.* La propia experiencia de los estudiantes con la práctica de lectura es la base de la lectura extensiva. Es por ello que se recomienda evitar las pruebas de comprensión una vez finalizada la lectura, sino que se realizan otras actividades “con el fin de descubrir cuánto entendió la persona de la lectura, para llevar un control de lo que leyó, chequear sus actitudes hacia la lectura...” (Hernández, 2007: 7). Hernández (2007), Day & Bamford (2002) y Bell (2001) advierten que los exámenes para medir comprensión de la lectura ponen presión a los estudiantes y los privan del disfrute de la práctica extensiva. Es por ello que Hill (1997) señala que mediante la lectura extensiva los estudiantes mejoran su conocimiento léxico sintáctico y sus habilidades de procesamiento en un ambiente libre de presiones, lo cual produce una mejoría incidental en sus habilidades de comprensión, sin ser sometidos a exámenes con ese propósito.
7. *Los estudiantes leen rápido.* La fluidez de los aprendices es favorecida cuando estos se exponen a materiales que se ajustan a su competencia lingüística y por intereses personales más que por propósitos académicos. Asimismo, la lectura extensiva los ayuda a leer rápido, dejando la dependencia hacia el diccionario para buscar palabras desconocidas y utilizando el contexto para obtener los significados necesarios para seguir leyendo. Nuttall (1996) ejemplifica este concepto a través del “ciclo virtuoso” del buen lector, donde los estudiantes

disfrutan leer, leen más rápido, leen más y entienden mejor en un crecimiento cíclico.

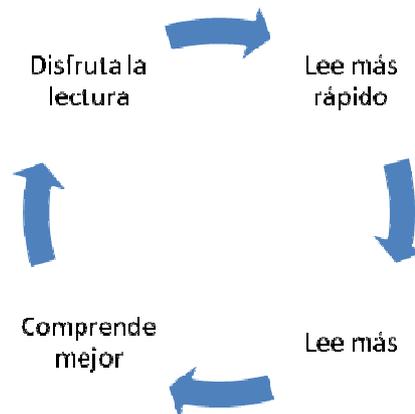


Figura 2. Ciclo virtuoso del buen lector

Fuente: Nuttall (1996: 127)

8. *La lectura es individual y silenciosa.* En los enfoques tradicionales, la lectura ha sido utilizada como vehículo para enseñar la lengua, traducir o expresar ideas en voz alta. Por otro lado, la lectura extensiva busca crear interacción entre el lector y el texto, donde el estudiante lea de manera individual, y a su propio ritmo dentro y fuera del aula de clases. Barfield (2000) señala que la lectura extensiva permite a los estudiantes identificar puntos claves de los textos leídos, interpretarlos y escribir sus propias ideas y opiniones acerca del material consultado.
9. *Los docentes orientan y guían a los estudiantes.* Debido a que muchos estudiantes han sido (y continúan siendo) instruidos a través de enfoques

tradicionales, pueden tornarse escépticos acerca de cómo la lectura de textos fáciles y entretenidos puede ayudarlos a ser mejores lectores. En este caso, el docente debe orientarlos en la metodología extensiva, explicándoles que no se pretende ganar beneficios sólo de capacidad lectora, sino en la experiencia como un todo. Es importante guiar a los estudiantes a que seleccionen materiales que les interesen y asegurarles que no serán evaluados al respecto, y que por el contrario, los profesores están interesados en la experiencia de lectura, por ejemplo: *¿fue entretenida la historia? ¿por qué?* Asimismo, el docente puede llevar un registro de qué, qué tanto leen los estudiantes y cómo reaccionan a las lecturas, lo cual le permitirá monitorear su progreso y sacar el mayor provecho de la experiencia.

10. *El profesor es un modelo.* Es importante que los docentes prediquen con su ejemplo, que puedan formar parte de la comunidad lectora a la par con los estudiantes, que intercambien opiniones con respecto a los libros, se hagan preguntas, recomendaciones y que juntos disfruten el placer que les proporciona la palabra escrita (Day & Bamford, 2002).

En conclusión, la lectura extensiva es un enfoque que permite al docente fomentar hábitos de lectura en sus estudiantes, promover el placer e interés por esta práctica y motivarlos a ir avanzando en nivel de suficiencia y confianza para leer textos de mayor extensión y dificultad en el futuro (Hernández, 2007). Precisamente, la presente investigación, cuya metodología se describe en el próximo capítulo, llevó

a cabo un programa de lectura extensiva basado en las premisas de Day & Bamford (2002) con el objetivo de verificar la influencia del mismo en la actitud y la comprensión crítica de historias cortas en estudiantes de ILE.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Diseño y tipo de la investigación

Esta investigación estuvo enmarcada en un diseño cuasi-experimental, definido por Hernández, Fernández y Baptista (2006) como el tipo de estudio que manipula al menos una de las variables independientes para ver su efecto sobre una o más variables dependientes. En el presente trabajo se manipuló la variable independiente, que en este caso fue la lectura extensiva de historias cortas, para analizar sus efectos sobre dos variables dependientes: la comprensión crítica y actitud hacia la lectura.

Además, se contó con un grupo experimental, quién recibió el tratamiento de la lectura extensiva, y un grupo control que se mantuvo aislado de esta variable. A ambos grupos se les aplicó un pre-test y un post-test para medir el efecto de la variable independiente sobre las dependientes, luego de la intervención en el grupo experimental. Los sujetos que conformaban ambos grupos no fueron seleccionados al azar, sino que se trataba de grupos intactos, dos secciones de la unidad curricular Inglés V de la Mención Inglés del Programa de Educación del Área de Educación de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”, tomados tal y como se encontraban en el momento de la realización del estudio (Hernández, Fernández, y Baptista (2006).

El tipo de investigación en el que se enmarcó esta investigación fue el estudio de campo, el cual es definido por la Universidad Experimental Libertador (UPEL, 2003) como el análisis sistemático de problemas que ocurren en la realidad con la finalidad, bien sea de describirlos, comprender sus componentes, explicar sus causas o efectos o predecir su ocurrencia; mediante el uso de métodos de cualquiera de los paradigmas investigativos conocidos (p.5). Concretamente, se utilizó un tipo de investigación de campo ya que los datos obtenidos en el presente trabajo fueron extraídos directamente de la realidad, lo que permitió analizar el problema en estudio en su contexto natural.

3.2 Los sujetos

3.2.1 Población

Según Tamayo (1998: 97), “La población es la totalidad del fenómeno a estudiar, cuyas unidades poseen una característica común, la que se estudia y da origen a los datos de la investigación”. Específicamente, en el presente estudio la población estuvo conformada por 63 alumnos distribuidos en 3 secciones del VI semestre cursantes de la Unidad Curricular Inglés V del Programa Educación en Lengua Extranjera Mención Inglés de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” (UNEFM), correspondiente al periodo I-2010, bajo la modalidad presencial y el régimen semestral.

Estos alumnos fueron escogidos debido a los problemas de lectura que manifestaron tener, ya descritos en el Capítulo I (ver Anexo 1) y a la asignatura que cursaban en la actualidad. Inglés V es una asignatura que constituye el último nivel de inglés de la carrera y representa una de las unidades curriculares encargadas directamente de desarrollar la competencia comunicativa en el idioma inglés, por lo que se presume que esta población ha ya alcanzado un nivel de proficiencia adecuado en la lengua meta para los intereses de esta investigación.

3.2.2 Muestra

De acuerdo con Hernández (et al., 2006), la muestra es un subgrupo de la población que, por tanto, representará las mismas características de aquella. Particularmente, para los efectos de la presente investigación y en concordancia con el diseño escogido se empleó un muestreo de tipo no probabilístico intencional, en el cual se seleccionan a los sujetos de acuerdo a criterios establecidos por el investigador (Sabino, 1992). En este caso, los criterios utilizados fueron: la accesibilidad hacia la muestra y el horario de clases de los grupos.

De esta manera, la muestra quedó conformada por dos de las tres secciones cursantes de la unidad curricular Inglés V, con 21 estudiantes cada una. Es importante señalar que las secciones ya estaban conformadas antes del experimento; es decir, se trataba de grupos intactos. Se seleccionaron las secciones I y II debido a que eran de

fácil acceso para la investigadora. Específicamente, la sección I se desempeñó como el Grupo Control mientras que la sección II constituyó el Grupo Experimental.

Es importante acotar que los dos grupos, control y experimental, pertenecían a la modalidad presencial y al turno diurno. Asimismo, las edades de los sujetos de ambos grupos oscilaban entre los 19 y 24 años, con predominancia de estudiantes del género femenino.

3.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de información

3.3.1 Técnicas

Las técnicas que se utilizan en una investigación “... vienen a ser las distintas maneras de obtener la información durante todo el proceso investigativo...” (Sánchez, 2002: 22). Para los propósitos de este estudio se utilizó como técnica la encuesta, entendida ésta como “... la recolección sistemática de datos de una población o muestra...” (Sabino, 1992: 25). La encuesta como técnica debe materializarse a través de varios medios o instrumentos que serán los que finalmente permitirán recopilar la información requerida de la población objeto de estudio.

3.3.2 Instrumentos

Hernández et al (2006) definen el instrumento de medición como el medio del cual se vale el investigador para recabar información o datos sobre las variables que tiene planteadas. En esta investigación se utilizaron tres instrumentos para medir cada

una de las variables en estudio, uno para la variable actitud, uno para la comprensión crítica y un tercero para la lectura extensiva.

El primer instrumento estuvo constituido por un cuestionario tipo escala de likert, definido como una escala de medición de actitudes utilizada para evaluar las reacciones de los sujetos encuestados (Hernández et al., 2006). Tal cuestionario contenía 24 proposiciones correspondientes a las dimensiones cognitiva (ítems 1, 4, 5, 8, 11, 14, 16 y 22), afectiva (ítems 3, 7, 9, 12, 13, 17, 19 y 21) y conductual (ítems 2, 6, 10, 15, 18, 20, 23 y 24) de la actitud. Para cada proposición las alternativas posibles de respuesta eran: *definitivamente si*, *probablemente si*, *no lo sé*, *probablemente no* y *definitivamente no* (Anexo 2). Esta versión del instrumento fue aplicado a ambos grupos en el pre-test, pero en el post-test, a los efectos de evitar que la muestra se hubiese acostumbrado al mismo y esto pudiera incidir en los resultados, los ítems se presentaron en diferente orden (Anexo 3).

El segundo instrumento consistió en un cuestionario abierto, con el cual se evaluaba la variable comprensión crítica (Anexo 4). De este instrumento se construyeron 2 versiones similares, una para el pre-test y otra para el post-test. La versión usada en el pre-test estuvo conformada por 2 partes. En la primera, los alumnos debían leer la historia “*Old house*”, la cual estaba escrita en inglés como una extensión de 486 palabras y seis párrafos, y estructurado en inicio, desarrollo de la trama y resolución. Seguidamente, debían responder 12 preguntas acerca de la historia, las cuales fueron redactadas en español, la L1 de los estudiantes, para evitar

que los posibles problemas de competencia en su FL interfirieran en sus respuestas. Tales preguntas correspondían a las dimensiones postura previa del lector (B.1.1 y B.1.2); captación de información textual implícita y explícita (B.2.1 a B.2.4); análisis e interpretación de los argumentos del autor (B.2.5 y B.2.6) y adopción de una postura propia frente a lo leído (B.2.7 a B.2.10), las cuales demandaban que el estudiante contestara y justificara sus respuestas (excepto por los ítems correspondientes a la dimensión captación de información textual). La versión empleada en el post-test era similar en forma y contenido a la del pre-test, pero esta vez el texto a leer era una historia titulada “*The salty coffee*”, de una extensión de 559 palabras distribuidas en ocho párrafos y también estaba estructurada en inicio, desarrollo de la trama y resolución (Anexo 5).

Por último, el tercer instrumento fue solamente completado por el grupo experimental durante el desarrollo del programa de intervención. Se trataba de un cuestionario de lectura extensiva, el cual constaba de ocho partes y estaba basado en el modelo de Pino, en Mendoza (2005).

En la primera parte del cuestionario de lectura extensiva, cada participante debía registrar su nombre, la fecha de su lectura, el número de la sesión de clase, el título y el número del cuento leído; señalar la hora en que inició y en la que finalizó su lectura, con el propósito de conocer el tiempo invertido en la lectura de cada historia, y si había usado o no el diccionario. En la segunda parte, la muestra debía autoevaluar su comprensión del texto utilizando la escala de *Muy pobre, Pobre o*

Acceptable. Seguidamente, los alumnos tenían que aportar su opinión en torno a la dificultad del texto leído, utilizando la escala *extremadamente difícil, difícil, no es difícil, fácil y muy fácil*. Luego, debían seleccionar uno de los valores (1, 2, 3 o 4) para señalar el grado de disfrute del texto, el aprendizaje obtenido y su familiaridad con el tema de la lectura. Posteriormente, los alumnos tenían que expresar en inglés a sus compañeros si recomendarían la historia corta que habían leído o no, justificando su recomendación en cada caso. Finalmente, debían señalar la idea principal del texto (Ver Anexo 6).

3.4 El tratamiento

El programa de lectura extensiva al que fue sometido el grupo experimental duró ocho semanas, a razón de 3 horas de clase semanales, para un total de 24 horas. El mismo se fundamentó en una serie de actividades propuestas por Bamford & Day (2004) (Ver Anexo 7). Previo al inicio del programa, la docente conformó y llevó al aula un banco de historias cortas en inglés de acción, comedia, romance y suspenso, las cuales fueron seleccionadas por la muestra de acuerdo a sus preferencias. La lectura de tales historias se llevó a cabo fuera del aula y periódicamente cada participante debía relatar su experiencia en clase. Este intercambio de experiencias y recomendaciones constituía una valiosa fuente de información que orientaba a cada alumno la selección de la próxima historia a leer.

La dinámica de la intervención fue la siguiente: se ofreció a los alumnos un listado contentivo del título de cada historia corta clasificadas por tipo. Entre ellas cada alumno debía escoger alguna para leer en su casa y luego llenar el cuestionario de lectura extensiva para autoevaluar su experiencia y llevarlo a clase.

Durante la sesión de clase se emplearon diversas estrategias, donde los alumnos tenían la oportunidad de contarle a sus compañeros acerca del texto, dramatizar alguno de sus hechos, ponerse en el lugar de los personajes para reflexionar acerca de lo que ellos hubieran hecho en una situación similar, dibujar y/o pintar alguna escena o seleccionar su historia favorita, justificando su elección en cada caso (ver Anexo 7). Todas estas actividades se llevaron a cabo con la finalidad de motivar al estudiante hacia la lectura y monitorear su comprensión general del texto, más no su retentiva acerca de detalles específicos de las historias.

El orden cronológico de aplicación de los instrumentos previamente descritos fue el siguiente: primeramente se aplicó tanto al grupo control como al experimental los cuestionarios para evaluar las variables actitud y comprensión crítica. Seguidamente, sólo el grupo experimental recibió el tratamiento de lectura extensiva y completó el cuestionario de lectura extensiva después de cada historia leída.

Al finalizar el programa de lectura extensiva tanto el grupo experimental como el control debieron completar el cuestionario de actitud y el de lectura crítica.

3.5 Hipótesis

3.5.1 Hipótesis de la investigación

El programa de lectura extensiva influye en la actitud hacia la lectura y eleva el nivel de comprensión crítica de historias cortas en los estudiantes de ILE de la UNEFM.

3.5.2 Hipótesis nula

El programa de lectura extensiva no influye en la actitud hacia la lectura y no eleva el nivel de comprensión crítica de historias cortas en los estudiantes de ILE de la UNEFM.

3.5.3 Hipótesis alternativas

A. El programa de lectura extensiva influye en la actitud de lectura en los estudiantes de ILE de la UNEFM.

B. El programa de lectura extensiva eleva el nivel de comprensión crítica de historias cortas en los estudiantes de ILE de la UNEFM.

3.6 Validez y Confiabilidad

3.6.1 Validez

Hernández et al (2006: 277) afirman que la validez de un instrumento radica en el grado en que el mismo puede medir realmente la variable en estudio. Asimismo,

Picón y Mantrana (1999) aseveran que la validez de un instrumento otorga la seguridad de que se mide lo que se quiere medir y no otra cosa; específicamente, en el caso de instrumentos como pruebas, cuestionarios, encuestas, ésta se refiere al contenido o grado en que se mide el concepto de variable involucrada. En este particular, la validez de contenido de los instrumentos fue evaluada por un panel de tres expertos constituido por la Dra. en Estudios del Discurso Rebecca Beke y el MSc. En Lingüística Aplicada Carlos Blanco, de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, y por la MSc. en Lingüística Ada Espinoza, del Dpto. de Idiomas de la UNEFM (ver anexo 8).

Es importante destacar que los expertos examinaron los instrumentos e hicieron correcciones de forma, las cuales fueron incorporadas. Posteriormente se les entregó la versión definitiva del instrumento, el cual fue clasificado como válido para medir las variables bajo estudio (ver anexo 9).

3.6.2 Confiabilidad

De acuerdo con Hernández et al (2006: 277) la confiabilidad indica el grado en el que los instrumentos de medición producen resultados coherentes y consistentes. Para efectos del presente trabajo, la confiabilidad de la escala de actitud fue calculada a través del coeficiente de confiabilidad de J.L Cronbach, el cual se utiliza en instrumentos de varias alternativas de respuesta (Hernández et al, 2006).

La fórmula de este coeficiente consiste en:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \frac{[1 - s_i^2]}{s_t^2}$$

Donde: α = Coeficiente de Confiabilidad.

K= Número de ítems.

s_i^2 = Varianza de los puntajes de cada ítem.

s_t^2 = Varianza de los puntajes totales.

Es importante mencionar que para considerar la confiabilidad de un instrumento se deben tener en cuenta los criterios para el análisis del Coeficiente Alfa de Cronbach establecidos por Hernández, Fernández y Baptista (2006), los cuales se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 2

Valores para el Coeficiente de Confiabilidad

NIVEL DE CONFIABILIDAD	VALORES
Muy Bajo	0 – 0,20
Bajo	0,21 – 0,40
Regular	0,41 – 0,60
Aceptable	0,61 – 0,80
Elevado	0,81 – 1,00

Fuente: Hernández, Fernández y Baptista (2006)

Una vez calculado el coeficiente de confiabilidad de la escala de actitud, se obtuvo como resultado $\alpha = 0,82$. Lo cual, de acuerdo a la tabla adjunta, lo clasifica en un elevado nivel de confiabilidad (ver Anexo 10).

Cabe destacar que el cuestionario de comprensión crítica no fue sometido al coeficiente de confiabilidad debido a que estuvo constituido exclusivamente por preguntas abiertas (Ruiz, 2002). Asimismo, el cuestionario de lectura extensiva tampoco lo recibió por ser un instrumento utilizado en trabajos anteriores, ya con previa determinación de su confiabilidad.

3.7 Técnicas de Análisis y Procesamiento de datos

Una vez aplicados los instrumentos y recopilados los datos requeridos en el presente estudio, éstos fueron sometidos a un conjunto de operaciones en la fase de análisis, con el propósito de organizarlos e intentar dar respuestas a los objetivos planteados. En este sentido, las técnicas de análisis de datos representan la forma en cómo será procesada la información recolectada, ya sea de manera cualitativa o cuantitativa (Balestrini, 2006).

En el caso de la presente investigación, los datos obtenidos fueron de orden cuantitativo y cualitativo. Los primeros se analizaron utilizando las herramientas de la estadística descriptiva, mientras que con los cualitativos se procedió a convertir las respuestas verbales en categorías, para poder luego sustituirlas por números y poder aplicarles así las herramientas estadísticas.

Específicamente, la escala de Likert fue tabulada calculando los promedios obtenidos en el instrumento. En tal sentido, Hernández et al (2006) explican que las proposiciones de la escala de actitud pueden tener una orientación positiva o favorable, por ejemplo *Considero que la lectura en inglés es una práctica interesante*, o una orientación negativa o desfavorable, como en *Evito la lectura de textos en inglés fuera del aula de clases*, y que de tal orientación depende el valor que se dé a las respuestas. Mientras más de acuerdo manifiesten estar los sujetos con una proposición de orientación afirmativa, más favorable será su actitud y viceversa. De igual manera, mientras más en desacuerdo se declaren frente a una proposición de orientación negativa, mayor será su actitud y viceversa.

En la escala utilizada en este trabajo, casi todas las proposiciones presentadas tenían una dirección favorable o positiva hacia el objeto de actitud por lo que, siguiendo a Hernández et al (2006), las alternativas de respuesta fueron codificadas de la siguiente manera:

- a. Definitivamente si = 5
- b. Probablemente si = 4
- c. Indeciso = 3
- d. Probablemente no = 2
- e. Definitivamente no = 1
- f. No responde= 0

En el caso de las proposiciones 2, 8, 10, 12, 13, 15, 23, las cuales tenían una dirección desfavorable hacia el objeto de la actitud, las alternativas de respuesta fueron codificadas con una puntuación inversa, tal como lo indican Hernández et al (2006):

- a. Definitivamente si = 0
- b. Probablemente si = 1
- c. Indeciso = 2
- d. Probablemente no = 3
- e. Definitivamente no = 4
- f. No responde = 5

Estas puntuaciones fueron consideradas para determinar el nivel de actitud: favorable (positiva), neutra o desfavorable (negativa). Para ello, se procedió a calcular los promedios a través de la fórmula: PT/NT (siendo PT la puntuación total en la escala y NT el número de afirmaciones). Seguidamente, se restó el promedio de puntuación máxima posible (5) al promedio de puntuación mínima posible (0) del instrumento. El resultado de dicha resta (5), se dividió entre tres (3), dando 1,66 como resultado final, el cual representa el intervalo que diferencia los tres niveles de actitud, según se especifica en el siguiente cuadro (Hernández et al., 2006):

Tabla 3
Niveles de Actitud

Negativa	Neutra	Positiva
De 0 a 1,66	De 1,66 a 3,32	De 3,32 a 5

Asimismo, vale destacar que en el caso del cuestionario de comprensión crítica, constituido por preguntas abiertas, se utilizó el análisis de contenido, en el cual, según Briones (2003) se determinan las categorías, se examinan las respuestas y se les otorga un valor de acuerdo a las variables medidas. Es por ello que en el caso de dicho instrumento, se calificaron las respuestas de los estudiantes (basadas en la escala de Parodi, 2005) para luego otorgarles un puntaje, tabularlas y obtener los promedios correspondientes, como se presenta a continuación:

- a. Responde adecuadamente y justifica (4 puntos.): cuando la respuesta era pertinente en relación a la interrogante planteada y se argumentaba el por qué de la respuesta.
- b. Responde adecuadamente y no justifica (3 puntos): cuando el estudiante respondía de manera acertada pero no explicaba tal respuesta.
- c. No responde adecuadamente y justifica (2 puntos): cuando se daba una respuesta errada a la interrogante, pero sin embargo justificaba el por qué de su respuesta.

- d. No responde adecuadamente y no justifica (1 punto): cuando la respuesta otorgada no era procedente y el estudiante tampoco explicaba su elección.
- e. No responde o responde incoherencias (0 puntos): cuando el estudiante no respondía o cuando otorgaba una respuesta que carecía de lógica.

Seguidamente, se calcularon los promedios de la comprensión crítica por alumno y se creó una escala tripartita de intervalos equitativos, con el objeto de poder establecer el nivel de comprensión crítica alcanzado, tomando en cuenta la puntuación máxima posible por alumno (4) por respuesta del cuestionario, restándole la puntuación mínima posible (0), dando como resultado 4; el cual se dividió entre tres (3), obteniendo el valor de 1,33 para separar los tres intervalos de la comprensión, tal como se evidencia en la siguiente tabla.

Tabla 4
Niveles de comprensión crítica

Bajo	Medio	Alto
De 0 a 1,33	De 1,33 a 2,66	De 2,66 a 4

En el cuestionario de lectura extensiva, primeramente, cada participante debía registrar su nombre, la fecha de su lectura, el número de la sesión de clase, el título y el número del cuento leído; señalar la hora en que inició y en la que finalizó su lectura y si había usado o no el diccionario. Seguidamente, se procedió a contabilizar los

resultados de la autoevaluación que los alumnos habían suministrado de su propia ejecución de la siguiente forma:

1. Las autoevaluaciones de cada alumno después de cada historia leída, para saber cuántas veces fue pobre, muy pobre, aceptable, buena o excelente la comprensión en el grupo.
2. Las evaluaciones hechas por cada alumno con respecto al grado de dificultad de cada historia leída, para saber cuántas veces resultó muy difícil, difícil, no difícil, fácil o muy fácil, para conocer el comportamiento de este aspecto en el grupo.
3. Las opiniones emitidas por cada alumno después de cada historia leída, para conocer el grado de disfrute, el aprendizaje obtenido y la familiaridad del grupo con respecto a las historias leídas.

Dado que las dos últimas preguntas del formato de evaluación de lectura eran abiertas, fue necesario diseñar dos escalas para contabilizar las respuestas. Las escalas en cuestión se especifican en las tablas 5 y 6 que aparecen a continuación.

Tabla 5

Recomendación del texto

Escala	Puntuación
Responde y justifica	4 Puntos
Responde y no justifica	3 puntos
No responde y justifica	2 puntos

No responde y no justifica	1 punto
No responde/ responde incoherencias	1 punto

Tabla 6

Idea principal del texto

Escala	Puntuación
Adecuada	4 Puntos
Parcialmente adecuada	3 puntos
No adecuada	2 puntos
No responde/ responde incoherencias	1 punto

Es importante destacar que las respuestas consideradas como adecuadas eran aquellas donde el alumno respondía pertinentemente y expresaba correctamente la idea principal del texto; las parcialmente adecuadas eran aquellas donde el alumno acertaba en la idea principal pero su respuesta no era completa o carecía de algún elemento; las no adecuadas, eran las respuestas incorrectas, es decir las que no reflejaban la idea principal del texto; y finalmente, también se consideraron los casos donde los estudiantes no contestaban o sus respuestas carecían de lógica.

Una vez obtenidos estos datos, se procedió a su tabulación para posteriormente aplicar el procesamiento estadístico correspondiente y su respectiva graficación, como se ilustra en el capítulo siguiente.

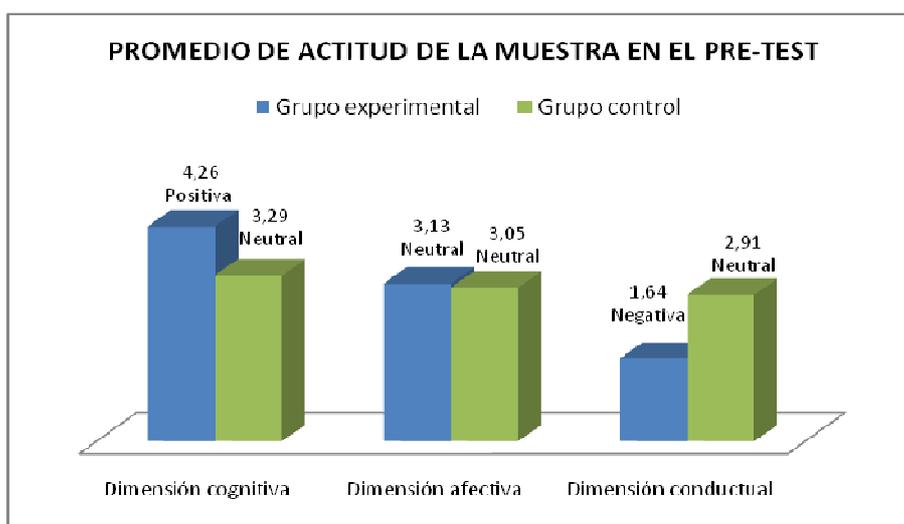
CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación se presentan y analizan los resultados obtenidos por el grupo control y el grupo experimental mediante la aplicación de los instrumentos descritos en el capítulo anterior. La presentación y el análisis de los mismos se hará siguiendo el orden establecido en los objetivos específicos.

En atención al primer objetivo específico, referido a la identificación de la actitud de los estudiantes hacia la lectura en inglés como lengua extranjera. Los resultados que se presentan fueron obtenidos mediante un cuestionario con proposiciones a ser evaluadas mediante una escala de likert sobre la dimensión cognitiva, afectiva y conductual que constituyen la variable actitud.

Gráfico 1



En el Gráfico 1 se pueden observar los promedios obtenidos en las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual para la variable actitud por los estudiantes del grupo control y experimental en el pre-test. En el mismo se aprecia que los alumnos del grupo control obtuvieron 3,29 en la dimensión cognitiva; 3,05 en la afectiva y 2,91 en la conductual; ubicándose según la escala utilizada en un nivel de actitud neutral, lo cual sugiere que los estudiantes no relacionan al objeto de su actitud con ellos mismos, sino que se muestran indiferentes al respecto (Morris, 1993 en Struve y Pelekais, 2005). Por su parte, los estudiantes del grupo experimental obtuvieron 4,26 en la dimensión cognitiva, catalogándose según la escala en un nivel positivo de actitud; 3,13 en la dimensión afectiva, clasificándose en un nivel neutral; y 1,64 en la dimensión conductual el cual se considera negativo.

Estos resultados señalan que aunque los estudiantes del grupo experimental tienen creencias positivas hacia la lectura, se sienten afectivamente indiferentes hacia ella y demuestran una conducta desfavorable en relación a esta práctica, lo cual coincide con lo señalado por Morales y Reboloso (1994), quienes apuntan que comúnmente la percepción de los componentes de la actitud tiende a ser ambivalente, es decir que aunque los sujetos tengan concepciones y sentimientos positivos hacia el objeto de actitud, podrían a la vez presentar conductas desfavorables hacia él, tal como es el caso del presente estudio.

Estos resultados coinciden con los obtenidos por Cubas (2007), quien concluyó que aunque los estudiantes manifiestan actitudes positivas hacia la lectura,

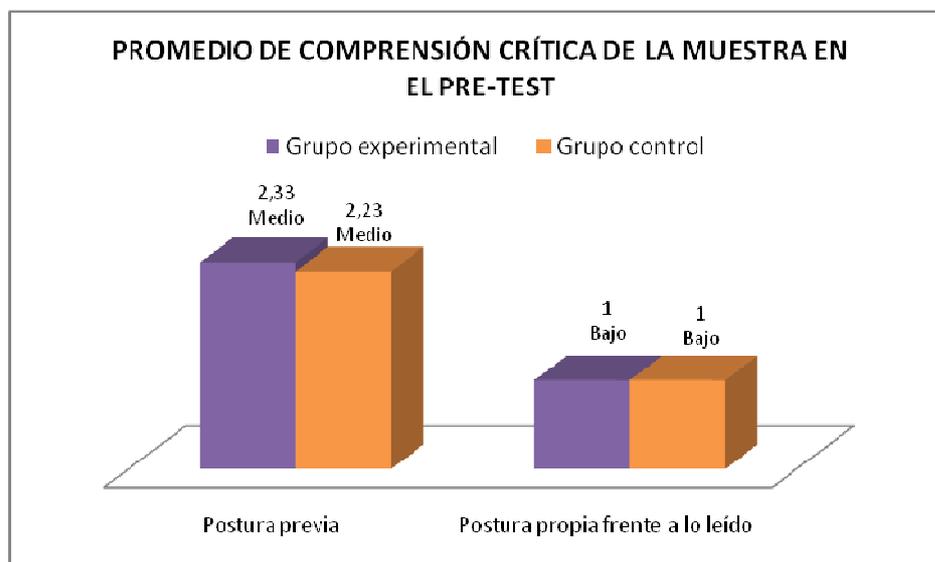
les aburre leer, presentando bajo rendimiento hacia esta práctica. Igualmente, los promedios obtenidos por los estudiantes confirman la existencia del problema planteado en el inicio de la investigación, evidenciando que los alumnos presentan inconvenientes con sus actitudes hacia la lectura.

Es importante acotar además, que los resultados obtenidos reflejan una equivalencia inicial en los grupos de trabajo, ya que ambos promediaron un nivel neutral de actitud entre las tres dimensiones (3,08 para el grupo control y 3,01 para el experimental), lo cual de acuerdo con Morris (1993, en Struve y Pelekais, 2005) representa una posición de indiferencia que, sin embargo, puede ser susceptible a modificaciones; es decir, que puede transformarse en negativa o positiva. Es por ello que la presente investigación, mediante el tratamiento de lectura extensiva, pretendió mejorar el nivel de actitud de los estudiantes del grupo experimental.

A manera de conclusión puede decirse con relación a los resultados correspondientes al primer objetivo específico, que la muestra se caracteriza por tener una actitud neutral hacia la lectura en inglés.

Los resultados correspondientes al segundo objetivo específico, referido a diagnosticar el nivel de comprensión crítica de historias cortas en los estudiantes de inglés como lengua extranjera, se presentan en 5 dimensiones, las 2 primeras se visualizan en el Gráfico 2 que aparece a continuación, mientras que las 3 restantes se sintetizan en el Gráfico 3.

Gráfico 2

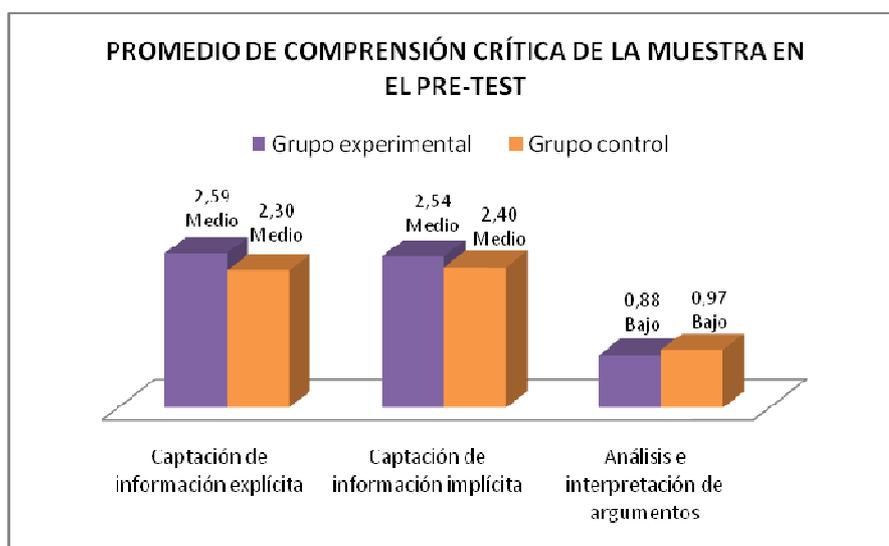


En el Gráfico 2 se aprecia que para las dimensiones postura previa y postura propia frente a lo leído, el grupo control obtuvo en el pre-test promedios de 2,23 y de 1 respectivamente, lo cual los sitúa en un nivel medio y bajo de comprensión según la escala utilizada. En cuanto a los estudiantes del grupo experimental, éstos obtuvieron 2,33 en la dimensión postura previa, situándose en un nivel medio de comprensión, y un promedio de 1 en la dimensión postura propia acerca de lo leído, ubicándose en un nivel bajo. Estos resultados señalan que al igual que los estudiantes del grupo control, los del grupo experimental presentan problemas a la hora de comprender críticamente los textos leídos. Concretamente, según Serrano de Moreno (2008), estos sujetos tendrían un nivel deficiente de comprensión crítica y no estarían en capacidad de identificar puntos de vista, intenciones e implicaciones, reconocer contenidos,

opiniones y presupuestos. Igualmente, según Pérez Zorrilla (2005) estos alumnos tendrían limitaciones para poder leer críticamente y contrastar las afirmaciones del texto con su propio conocimiento.

Entonces, puede asegurarse, partiendo de los resultados, que los estudiantes del grupo control y experimental se encontraban en un nivel similar de comprensión crítica al momento de iniciar el estudio, siendo éste medio-bajo en las dos dimensiones estudiadas. Tal afirmación se relaciona directamente con los resultados obtenidos por Bracho (2008), Bravo (2008) y Da Costa (2008) quienes concluyeron que los estudiantes universitarios presentan dificultades para expresar sus juicios en el discurso académico, ubicando su comprensión en un nivel literal; lo cual, de la misma manera, evidencia la problemática del presente estudio, ratificando que los alumnos se caracterizan por tener inconvenientes de comprensión crítica de la lectura en inglés.

Gráfico 3



En el Gráfico 3 se ilustran los promedios obtenidos en las dimensiones captación de información explícita e implícita y análisis e interpretación de argumentos. En el mismo se aprecia que los alumnos del grupo control obtuvieron 2,30 de promedio de información explícita y 2,40 de información implícita; ubicándose en un nivel medio de comprensión. Por otro lado, promediaron 0,97 en la dimensión análisis e interpretación de argumentos, clasificándose en el nivel bajo de comprensión crítica.

En cuanto a los estudiantes del grupo experimental, éstos promediaron 2,59 en captación de información explícita y 2,54 en información implícita, clasificándose en un nivel medio de comprensión. Finalmente, obtuvieron 0,88 en la dimensión análisis e interpretación de argumentos, ubicándose en el nivel bajo de comprensión crítica.

Al promediar los resultados del Gráfico anterior y los del presente se puede afirmar que los estudiantes de la muestra pertenecientes al grupo control y experimental se encontraban en un nivel de equivalencia inicial con respecto a todas las dimensiones de la comprensión crítica al momento de empezar el estudio; ya que promediaron 1,75 y 1,83 respectivamente, datos que ubican a ambos grupos en un nivel medio de comprensión crítica.

Este resultado indica que aunque los estudiantes captaron medianamente información implícita y explícita, no fueron capaces de interpretar la lectura y de analizar los argumentos del autor, aspectos claves para alcanzar un nivel óptimo de

comprensión crítica al momento de leer (Pérez, Insfrán y Cobos, 2003); lo cual confirma la existencia de la problemática en estudio, evidenciando que los estudiantes de inglés V presentan inconvenientes para leer críticamente los textos asignados.

Asimismo, este resultado concuerda con el obtenido por Romero (2008), quien concluyó que los estudiantes de educación media presentan un bajo nivel de comprensión crítica, siendo éste el más bajo entre los tres niveles de comprensión; lo cual confirma la existencia del problema desde estudiantes de educación media hasta universitaria.

A manera de conclusión puede decirse con relación a los resultados correspondientes al segundo objetivo específico, que la muestra se caracteriza por tener un nivel de comprensión media hacia la lectura en inglés.

Seguidamente, en atención al tercer objetivo específico, referido a desarrollar un programa de lectura extensiva de historias cortas para los estudiantes de inglés como lengua extranjera, se presentan los resultados obtenidos por el grupo experimental durante la intervención.

Como se especificó en el capítulo anterior, el grupo experimental fue sometido a una intervención pedagógica basada en los principios de la lectura extensiva (Day & Bamford, 2002) y en las actividades sugeridas por Bamford & Day (2004). Es importante acotar que durante la ejecución del referido programa, la mayoría del grupo se mostró inseguro con respecto a la posibilidad de leer las

historias cortas en inglés como leían historias en su lengua materna. Además, los comentarios que hacían revelaban bajas expectativas respecto a su eficiencia en la lectura de los textos. Sin embargo, una vez iniciado el programa, los alumnos se sintieron motivados hacia la lectura semanal de textos de su escogencia y hacia las actividades realizadas, solicitando continuar con la lectura de otras historias al finalizar la intervención. Asimismo, se observó que durante el tratamiento hubo estudiantes que cambiaban constantemente de tipos de historias (de misterio a románticas, entre otras) debido a las recomendaciones de sus compañeros acerca de las historias leídas; por ejemplo, uno que había ya seleccionado una romántica decidía cambiarla por una de misterio que uno de sus compañeros había leído y recomendado. Por el contrario, hubo alumnos que prefirieron leer el mismo tipo, digamos comedia, durante toda la intervención.

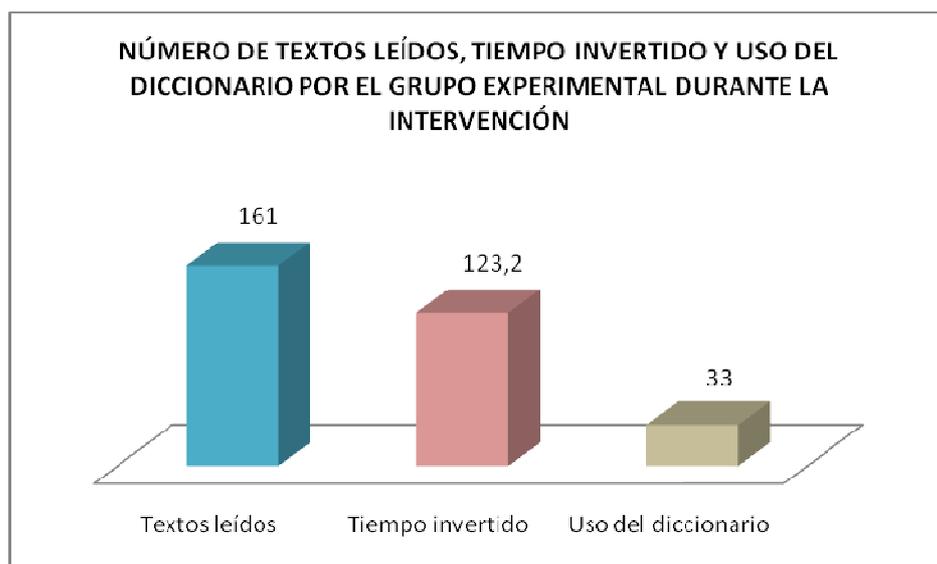
Aunque entre los principios de la lectura extensiva destaca el respeto por las preferencias de los lectores (Day & Bamford, 2002). En estos casos, sería recomendable que el docente buscara la forma de hacer que estos lectores incursionaran en la lectura de otros tipos de historias cortas; esto con la intención de que amplíen sus esquemas cognitivos y porque, en este caso se trataba de estudiantes de educación, a quienes les corresponderá eventualmente hacer actividades de lectura con sus alumnos, lecturas que no sólo deberían ubicarse en una única tipología.

Otro indicador de los cambios fue la elocuencia del grupo experimental al comentar sus experiencias de lectura. Al principio, sólo una minoría comentaba

voluntariamente sus impresiones; pero, a medida que el programa avanzaba el número de participantes que intervenían voluntariamente iba creciendo. Por otro lado, los comentarios eran cada vez más variados y en las actividades como la dramatización o la pintura de escenas se fue notando mayor creatividad. En este sentido, se recomienda no sólo ceñirse a las actividades sugeridas por Bamford & Day (2004) sino que, cuando el grupo lo permita se les dé la apertura de generar proyectos o de inventar actividades según su creatividad. Se considera pertinente, en consecuencia, desarrollar otras investigaciones en las que la intervención de lectura extensiva se fundamente en los enfoques de la enseñanza por tareas o por proyectos.

En el Gráfico 4 se presentan los resultados obtenidos del tratamiento de lectura extensiva en el cual participaron los estudiantes del grupo experimental.

Gráfico 4

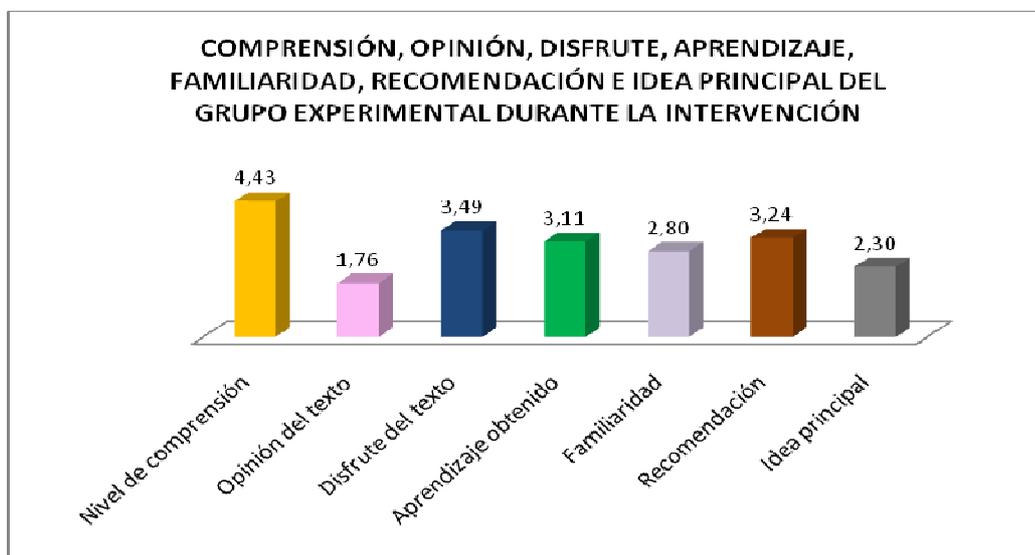


Aquí se aprecia que los 21 estudiantes leyeron un total de 161 textos, promediando 7,6 textos durante el programa de lectura por 8 semanas. Los alumnos invirtieron un total de 123,2 minutos en la lectura, con una media de 5,86 minutos por historia y manifestaron utilizar el diccionario 33 veces (20,5%) mientras que prescindieron de él 128 veces (79,5%).

Estos resultados concuerdan con lo señalado por Nutall (1996), quien afirma que los estudiantes que disfrutan leer, leen rápido, leen más y entienden mejor, en un crecimiento cíclico. Igualmente, coinciden con lo apuntado por Day & Bamford (2002), quienes señalan que la lectura extensiva ayuda a los estudiantes a dejar la dependencia al diccionario y aumenta su fluidez al leer. Estos resultados coinciden también con los obtenidos por Bell (2001), quien concluyó que la lectura extensiva permite a los alumnos mejorar su velocidad de lectura y su comprensión.

Por otro lado, es importante acotar que aunque los estudiantes manifestaron, al inicio del tratamiento, que consideraban la lectura como una práctica monótona, confirmando la problemática objeto de estudio; éstos fueron capaces de leer los textos de manera rápida y utilizando sus conocimientos previos mucho más que el diccionario para decodificar la información.

Gráfico 5



En el Gráfico 5 se presentan los promedios obtenidos por los estudiantes del grupo experimental en el tratamiento de lectura extensiva, en términos del nivel de comprensión, opinión, disfrute del texto, aprendizaje obtenido, familiaridad, recomendación e idea principal.

Primeramente, en cuanto al nivel de comprensión, los estudiantes promediaron 4,43; lo cual, de acuerdo a la escala utilizada, los ubica en un excelente nivel de comprensión de los textos leídos. Este resultado coincide con lo expresado por Grabe (1991), quien afirma que la lectura extensiva ayuda a los estudiantes a mejorar su conocimiento previo y su comprensión. También concuerda con lo concluido en el estudio de Robb y Susser (1989), quienes dedujeron que la lectura extensiva puede equipararse con la intensiva en términos del nivel de comprensión que

permite; sin embargo, la lectura extensiva resulta mucho más interesante para los estudiantes.

De acuerdo a la manifestación de su opinión acerca del texto leído, los estudiantes obtuvieron 1,76; clasificando a los textos leídos como fáciles. Al respecto, Day & Bamford (2002) apuntan que la lectura extensiva favorece la utilización de materiales fáciles que incrementen la motivación y reflejen la competencia lingüística de los alumnos. Además, Hafiz y Tudor (1989) señalan que los textos fáciles permiten a los estudiantes de inglés como lengua extranjera tener fluidez y sentir éxito al entender la lectura.

En cuanto a los indicadores disfrute del texto, aprendizaje obtenido y familiaridad, los alumnos obtuvieron 3,49; 3,11 y 2,80 respectivamente; reflejando alto nivel de disfrute, de aprendizaje obtenido y gran familiaridad con el tema general de la lectura. Tal como Schimt (2007) afirma, en la lectura extensiva se debe utilizar materiales interesantes que permitan el disfrute de los estudiantes. Particularmente, este autor señala que los textos narrativos, tal como los utilizados en el presente estudio, son altamente recomendados ya que proporcionan un deseo de saber “qué ocurrirá después”. Al respecto, Kembo (1993 en Raúl, 2005) señala igualmente que la lectura extensiva permite a los estudiantes aprender acerca de otras personas y su cultura, con lo que se amplía su visión del mundo. Esto podría explicar el por qué las intervenciones del grupo experimental se tornaban más frecuentes, elocuentes y creativas a medida que el programa avanzaba.

La recomendación de textos a otros participantes obtuvo un promedio de 3,24, lo cual sugiere que los estudiantes recomendaban (o no) el texto pero en muchas ocasiones no justificaban su elección. Finalmente, en la identificación de la idea principal de las historias, los estudiantes alcanzaron 2,30 de promedio; indicando que la mayoría de los alumnos no acertó en explicar la idea central o macroestructura de la historia leída. Este resultado contradice al obtenido por Mendoza (2005), cuyos sujetos mejoraron en la identificación de la super y macroestructura después de la intervención. No debe descartarse, sin embargo, que esta pregunta era abierta y requería la redacción de la respuesta, es decir, que queda la interrogante que si el problema fue que no identificaron la idea central o que no supieron redactar coherentemente la respuesta, lo cual coincidiría con lo reportado por Da Costa (2008), Bravo (2008) y Bracho (2008) en torno al menor número de aciertos obtenido por sus sujetos cuando la respuestas requerían redacción.

En relación a esto, Barfield (2000) señala que la lectura extensiva permite a los estudiantes identificar puntos claves de los textos leídos, interpretarlos y escribir sus propias ideas y opiniones acerca del material consultado.

Aunque los estudiantes manifestaron comprender el texto de manera excelente, no fueron capaces de acertar en la idea principal de la historia, lo cual podría atribuirse a la manera de enseñar la identificación de la idea principal o macroestructura en la lengua materna, ya que, en la mayoría de las veces, los estudiantes son instruidos bajo la concepción que la idea principal se ubica en la

primera línea del texto, tal como fue evidenciado en el presente estudio. En tal sentido, Hudson (1982) asevera que los estudiantes transfieren las estrategias de lectura de su primera lengua (L1) a la segunda, es por ello que el conocimiento de su L1 influiría en la lectura en la lengua meta. Esta afirmación crea la necesidad de abrir la puerta a estudios posteriores en los que se comparen las estrategias de lectura en L1 con las de L2 u otros en los que se intervenga para incrementar las estrategias de lectura en L1 y verificar la influencia de esa mejoría en la lectura de L2.

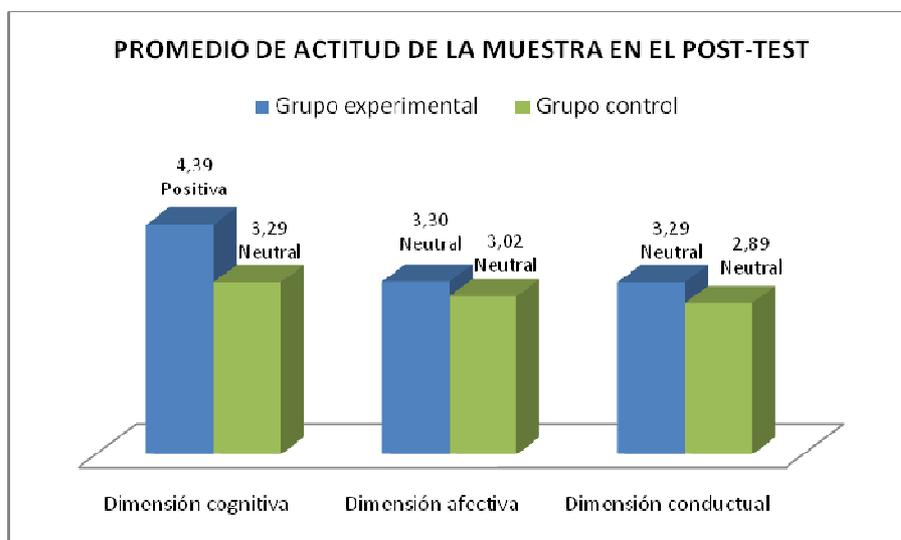
A manera de conclusión puede decirse con relación a los resultados correspondientes al tercer objetivo específico, que los estudiantes participantes en el tratamiento leyeron gran cantidad de textos fáciles, de manera rápida, con poco uso del diccionario, con gran nivel de disfrute, aprendizaje y familiaridad, ofreciendo recomendaciones acerca de los textos leídos a sus compañeros. No obstante, aunque manifestaron que su nivel de comprensión fue alto, fallaron en expresar la idea principal de los textos; lo cual sugeriría que los alumnos se sobreestimaron en dicho aspecto.

En relación al cuarto objetivo específico, referido a evaluar la actitud de los estudiantes luego de su participación en el programa de lectura extensiva, se presentan los resultados obtenidos por la muestra una vez finalizada la intervención. En el Gráfico 6 se evidencian los promedios obtenidos en las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual para la variable actitud por los estudiantes del grupo control y experimental una vez aplicado el tratamiento y realizado el post-test. En el mismo se

observa que los alumnos del grupo control obtuvieron 3,29 en la dimensión cognitiva; 3,02 en la afectiva y 2,89 en la conductual; manteniéndose en un nivel de actitud neutral, sin variación significativa al resultado obtenido en el pre-test.

Por otro lado, los estudiantes del grupo experimental obtuvieron 4,39 en la dimensión cognitiva, manteniéndose, al igual que en pre-test, en un nivel de actitud alto; 3,30 en la dimensión afectiva, permaneciendo en un nivel neutral; y 3,29 en la dimensión conductual, catalogado igualmente como un nivel neutral.

Gráfico 6

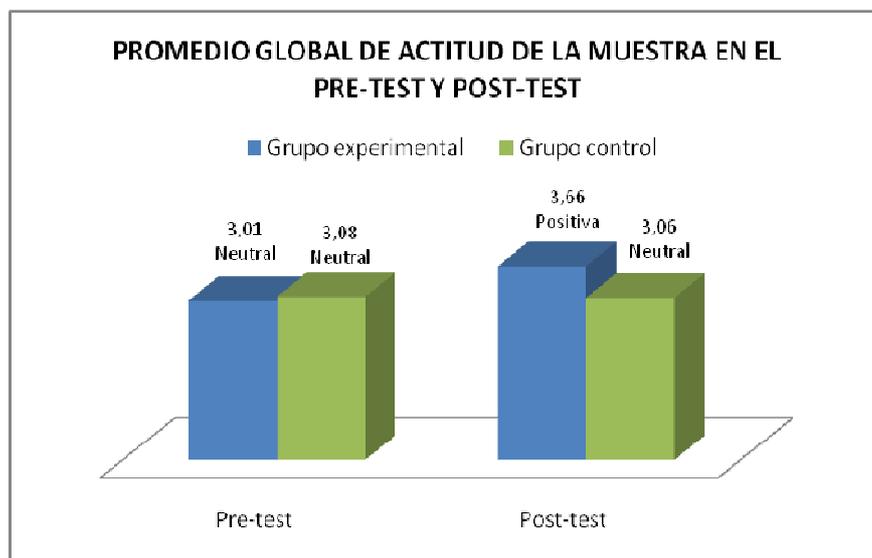


En relación a lo anterior, Castillo y Muñoz (2001) señalan que la exposición de los estudiantes a materiales de su preferencia, mediante la lectura extensiva, les ayuda a consolidar una actitud lectora positiva. Asimismo, estos resultados coinciden con los obtenidos por Mendoza (2003), al confirmar que la lectura extensiva es una

práctica motivadora que ayuda a los aprendices a obtener posturas favorables hacia la lectura. En tal sentido, es importante acotar que se observó un cambio favorable en la actitud de los estudiantes del grupo experimental en relación a los resultados obtenidos en el pre-test, especialmente en la dimensión conductual, pasando de un nivel bajo a un nivel medio; por lo cual se puede afirmar que el programa de lectura extensiva tuvo un efecto positivo en la muestra bajo estudio. A pesar de este aumento, se puede observar que el nivel conductual sigue siendo el menos favorecido en comparación al cognitivo y al afectivo. En tal sentido, sería pertinente desarrollar estudios que involucren la autorregulación en el proceso de intervención, de tal forma que los sujetos puedan ir cerrando la brecha entre lo que creen hacer y lo que realmente hacen mediante el control de ambos aspectos.

En el Gráfico 7 se aprecian los promedios de la variable actitud obtenidos por los estudiantes del grupo control y experimental en el pre y post-test. En el mismo se evidencia que los aprendices del grupo control, es decir los alumnos que no recibieron el tratamiento de lectura extensiva, mantuvieron un promedio similar de 3,08 en el pre-test y 3,06 post-test; considerados como en un nivel de actitud neutral. Por otro lado, los estudiantes del grupo experimental obtuvieron 3,01 como promedio en el pre-test y 3,66 en el post-test, pasando de un nivel neutral a un nivel positivo de actitud en el post-test.

Gráfico 7



Estos resultados reflejan una mejoría significativa en la actitud de los estudiantes participantes en el programa de lectura extensiva, lo cual concuerda con lo evidenciado en el estudio de Leung (2002), quien concluyó que la lectura extensiva fomenta actitudes positivas hacia la lectura y ayuda en la adquisición de vocabulario.

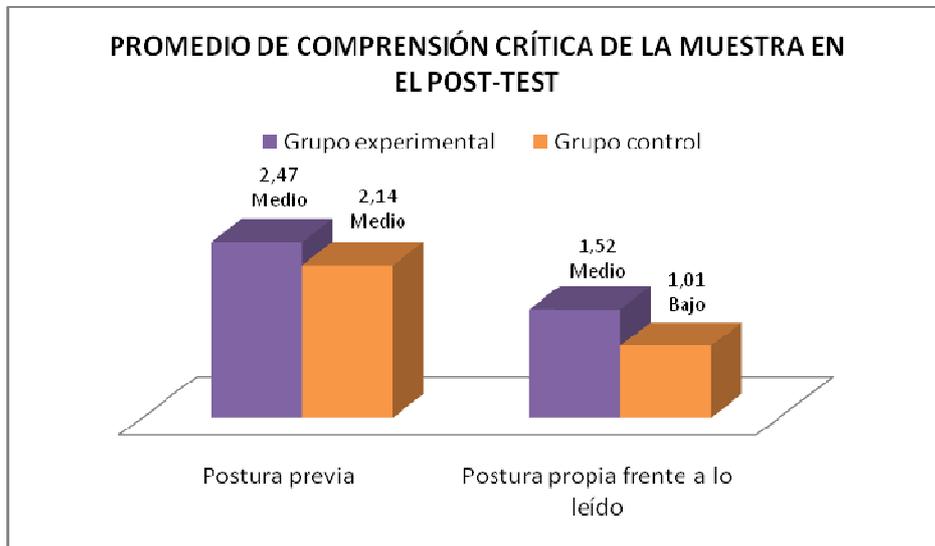
En tal sentido, Hernández (2007) también afirma que la lectura extensiva le permite al docente fomentar hábitos de lectura en sus estudiantes, promover el placer e interés por esta práctica y motivarlos a ir avanzando en su nivel de suficiencia con el idioma.

A manera de conclusión puede decirse, en relación a los resultados correspondientes al cuarto objetivo específico, que la lectura extensiva fomentó un

cambio favorable en la actitud de los estudiantes del grupo experimental, pasando de un nivel neutral a un nivel positivo de actitud; confirmando así lo planteado en la primera hipótesis alternativa de esta investigación: el programa de lectura extensiva de historias cortas influye en la actitud hacia la lectura en ILE.

En relación al último objetivo específico, referido a evaluar la comprensión crítica de los estudiantes luego de su participación en el programa de lectura extensiva, se presentan los resultados obtenidos por la muestra una vez finalizada la intervención.

Gráfico 8



En el Gráfico 8 se observan los promedios obtenidos en las dimensiones postura previa y postura propia frente a lo leído. En el mismo se evidencia que los alumnos del grupo control obtuvieron 2,14 en la dimensión postura previa y 1,01 en

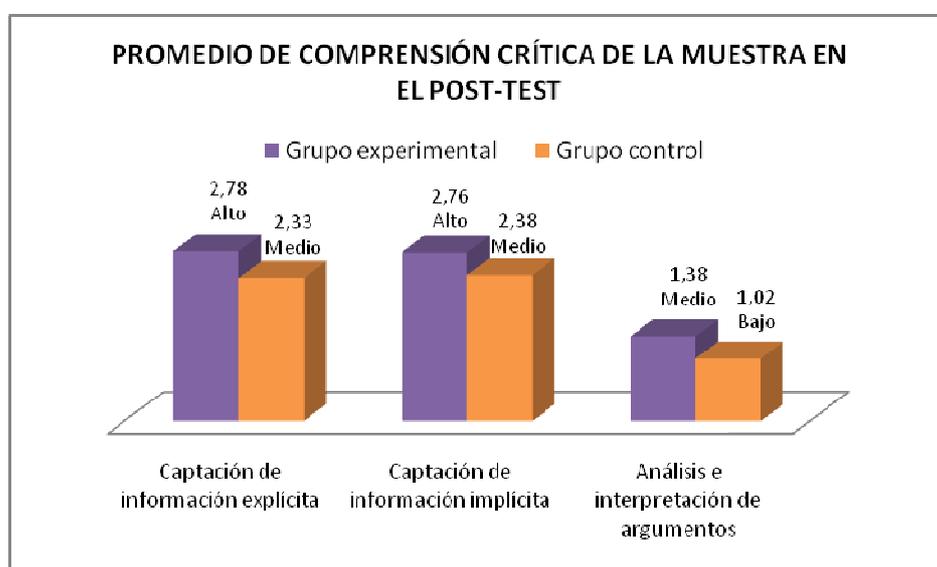
postura propia frente a lo leído, manteniéndose en los mismos niveles de comprensión, medio y bajo respectivamente, en relación a los resultados del pre-test; es decir que no hubo cambios.

Por otro lado, los estudiantes del grupo experimental obtuvieron 2,47 en la dimensión postura previa; donde, aunque hubo un aumento en el promedio, los alumnos se mantuvieron en un nivel medio de comprensión al igual que en el pre-test. Esto podría atribuirse a que los estudiantes necesitarían estar expuestos al programa de lectura por un periodo más largo de tiempo, con la finalidad de poder contrastar sus predisposiciones previas con lo expresado en la lectura. Con respecto a la dimensión postura propia acerca de lo leído, estos obtuvieron 1,52 pasando de un nivel bajo a un nivel intermedio de comprensión crítica.

Lo anterior permite inferir que la lectura extensiva favoreció la comprensión crítica de los estudiantes del grupo experimental, especialmente en la dimensión postura propia, confirmando así que este es un enfoque que les permite disfrutar la lectura, leer más y comprender mejor (Nutall, 1996). Estos resultados coinciden con los obtenidos por Bell (2001), quien concluyó que la lectura extensiva ayuda a los estudiantes a mejorar su comprensión de la lectura al estar expuestos a gran variedad de materiales destinados a aumentar su disfrute de esta práctica. Es importante destacar que la lectura extensiva, según estos resultados, permitió a los estudiantes enmendar sus problemas de comprensión crítica al momento de expresar juicios antes

de leer y de reflexionar acerca de su experiencia de lectura; mostrando una mejoría en relación a los promedios obtenidos en el pre-test.

Gráfico 9



En el Gráfico 9 se presentan los promedios obtenidos en las dimensiones captación de información explícita e implícita y análisis e interpretación de argumentos. En el mismo se puede observar que los alumnos del grupo control obtuvieron 2,33 de promedio en captación de información explícita y 2,38 en información implícita y alcanzaron 1,02 en la dimensión análisis e interpretación de argumentos. Estos resultados los ubican en un nivel medio y bajo, respectivamente, al igual que en el pre-test. Tal resultado, considerando también el Gráfico 8, apunta que

no hubo diferencia significativa entre los resultados del pre y post-test del grupo control.

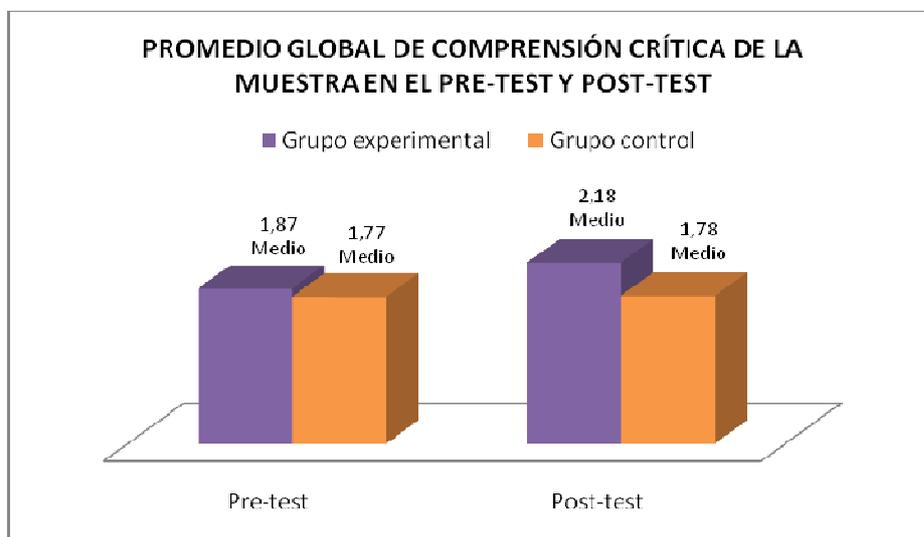
Por otro lado, los estudiantes del grupo experimental alcanzaron un promedio de 2,78 en captación de información explícita y 2,76 en captación de información implícita; pasando de un nivel medio en el pre-test a un nivel alto en el post-test. Igualmente, obtuvieron 1,38 en la dimensión análisis e interpretación de argumentos, ubicándose en un nivel medio de comprensión y alcanzando una mejoría en relación al pre-test, de un nivel de bajo a medio.

Esto permite afirmar que la lectura extensiva ayudó a los estudiantes del grupo experimental a superar las deficiencias de comprensión crítica observadas evidenciadas en el pre-test, ya que los estudiantes obtuvieron una mejoría en las dimensiones pertenecientes a la variable de la investigación.

En tal sentido, estos resultados ratifican los obtenidos por Robb & Susser (1989), quienes encontraron que la lectura extensiva ayuda a los estudiantes a mejorar su comprensión global del texto.

Asimismo, Hill (1997) señala que la lectura extensiva ayuda a los estudiantes a mejorar su conocimiento léxico sintáctico y sus habilidades de procesamiento en un ambiente libre de presiones, lo cual produce una mejoría incidental en sus habilidades de comprensión. El descenso en el nivel de ansiedad al leer facilitaría la recepción satisfactoria del input contenido en el texto (Krashen, 2004).

Gráfico 10



En el Gráfico 10 se presentan los promedios globales de comprensión crítica obtenidos por la muestra en el pre y post-test. En él se puede apreciar que los estudiantes del grupo control obtuvieron 1,77 en el pre-test y 1,78 en el post-test, manteniéndose en un nivel medio de comprensión; lo cual señala que no existieron cambios significativos en la comprensión crítica de los alumnos entre las dos pruebas.

Por el contrario, los estudiantes del grupo experimental obtuvieron 1,87 en el pre-test y 2,18 en el post-test; observándose que, aunque el nivel de comprensión incrementó en relación al pre-test, permaneció en un nivel medio. Estos resultados evidencian que aunque la lectura extensiva permitió mejorar levemente el nivel de comprensión crítica del grupo experimental, no existió una mejoría estadísticamente significativa entre ambas pruebas, descartándose así la segunda hipótesis alternativa.

Estos resultados ratifican la mayor dificultad que los autores atribuyen a este nivel de comprensión lectora (García de Díaz, 2008; Bravo, 2008; Bracho, 2008; Da Costa, 2008). Quizás otras variables, tales como el grado de autoestima o la timidez, pueden haber influido sobre la comprensión crítica de los estudiantes. Estos resultados podrían variar si se alarga el programa de intervención de lectura extensiva, si se introducen en él actividades específicas para los componentes de comprensión crítica que salieron desfavorecidos o si se incluye en él el desarrollo de la actividad autorreguladora. Por eso se recomienda continuar desarrollando investigaciones que conecten la lectura extensiva con la comprensión crítica.

Es importante acotar que la lectura extensiva si permitió mejorar ciertas dimensiones de la comprensión crítica, tales como la captación de información textual e implícita y el análisis e interpretación de argumentos; lo cual concuerda con lo señalado por Mendoza (2005), quien afirma que la lectura extensiva permite a los estudiantes obtener ligeras mejorías en cuanto a la comprensión de diversos aspectos que en su caso fueron la superestructura y la macroestructura.

En tal sentido, Nutall (1996) también señala que los programas de lectura extensiva incrementan el entendimiento sociocultural de los estudiantes y desarrollan sus esquemas mentales; mientras que Powell (2005) afirma que al practicar la lectura extensiva se busca comprensión general del texto, lo cual gradualmente permite a los estudiantes aprender a leer más allá de la simple decodificación palabra por palabra.

De la misma manera los resultados del presente estudio coinciden con los de Robb y Susser (1989), quienes encontraron que la lectura extensiva resulta similar a la lectura basada en las habilidades para mejorar la comprensión de estudiantes universitarios; sin embargo la práctica extensiva resulta mucho más interesante y significativa para los alumnos.

Nótese que la identificación y conexión eficiente de la información implícita y explícita es uno de los elementos que define el nivel de comprensión inferencial, que es el nivel de comprensión que antecede en complejidad a la comprensión crítica (García de Díaz, 2008, Shiro, 1990, Romero, 2008; Arias, 2009). Es decir, parece ser que los estudiantes mejoraron su nivel de comprensión inferencial pero muchos de ellos no llegaron a alcanzar el nivel de comprensión crítica. Como se dijo anteriormente, la posición del autor y los elementos que la justifiquen requieren de una búsqueda sutil que trasciende la competencia meramente lingüística, por ubicarse más bien en el nivel discursivo (García de Díaz, 2008). Se sugiere en consecuencia, incluir dentro del programa de lectura extensiva un componente inicial destinado a hacer que los alumnos tomen conciencia de cómo se manifiesta en las historias cortas aspectos subjetivos que permitirían identificar la posición del autor, entre otros.

En suma, se sugiere continuar con el programa de lectura extensiva, con la finalidad de seguir afianzando la comprensión crítica de los estudiantes y mantener actitudes favorables hacia la lectura, tal como lo dice Carrell (en Carrell, Devine & Eskey, 1988), que la meta es cambiar el aprender a leer a leer para aprender.

Finalmente, en relación al quinto objetivo específico, puede señalarse que no hubo un resultado estadísticamente significativo en cuanto al aumento de la comprensión crítica de los aprendices, lo cual descarta la segunda hipótesis alternativa de la investigación.

Para concluir, en base a los resultados reportados puede decirse que se confirma la hipótesis de la investigación y, en consecuencia se descarta la hipótesis nula, toda vez que hubo una influencia del programa de lectura extensiva de historias cortas tanto en la actitud hacia la lectura como en el nivel de comprensión crítica de las historias cortas. Esa influencia fue positiva en ambos casos, aunque no resultó significativa en algunos de los indicadores de la comprensión crítica.

Del análisis de estos resultados se derivan las conclusiones y recomendaciones que se presentan en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Éstas son las conclusiones y recomendaciones que se derivan de los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos y reportados en el capítulo anterior.

Conclusiones

- Para el primer objetivo específico del estudio, orientado a identificar la actitud de los participantes hacia la lectura en ILE, se obtuvo como conclusión que los estudiantes presentan un nivel de actitud neutral hacia tal práctica, representando esto, una posición de indiferencia y displicencia en relación a la lectura en la lengua meta.
- El segundo objetivo específico, correspondiente a diagnosticar el nivel de comprensión crítica en la lectura de historias cortas en ILE, los sujetos poseían un nivel de comprensión crítica media, ya que los alumnos mostraron inconvenientes para interpretar la lectura y analizar la postura del autor.
- En relación al tercer objetivo específico, que buscaba desarrollar un programa de lectura extensiva de historias cortas para los estudiantes en cuestión, se pudo concluir que el tratamiento permitió que los aprendices leyeran diversos

textos fáciles de manera rápida y con poco uso del diccionario. Asimismo, se obtuvo que los alumnos comprendieron las historias de manera excelente, con un alto nivel de disfrute, de aprendizaje y familiaridad. Todo esto lleva a concluir que el programa de lectura basado en los principios señalados por Day & Bamford (2002) fue efectivo; sin embargo, la capacidad para recomendar justificadamente los textos leídos a sus compañeros no resultó satisfactoria al igual que la identificación de la idea principal de la historia, ambas indicadores de la comprensión crítica.

- Las actividades sugeridas por Bamford & Day (2004) resultaron ser efectivas dado el cambio positivo de actitud y la mejoría en la mayoría de los indicadores de la comprensión crítica mostrados por el grupo experimental.
- En cuanto al cuarto objetivo específico, referido a evaluar la actitud de los estudiantes luego de su participación en el programa de lectura extensiva, se concluye que su práctica asidua promovió un cambio favorable en la actitud de los estudiantes del grupo experimental, pasando de un nivel neutral a un nivel positivo de actitud.
- En relación al quinto objetivo específico, destinado a evaluar la comprensión crítica de los aprendices bajo estudio, aunque el programa de lectura extensiva permitió una mejoría en la comprensión crítica de los alumnos del grupo experimental (específicamente en términos de captación de información

textual e implícita y el análisis e interpretación de argumentos), no se observó una diferencia estadísticamente significativa porque el grupo se mantuvo en un nivel medio de comprensión crítica.

- Los resultados permitieron comprobar la hipótesis de investigación y descartar la hipótesis nula, toda vez que hubo una influencia positiva del programa de lectura extensiva tanto en la actitud hacia la lectura en ILE como en la comprensión crítica de las historias cortas leídas. La primera hipótesis alternativa, que predecía una influencia entre el programa de intervención y la actitud del grupo experimental hacia la lectura en ILE, también fue comprobada. Asimismo, la segunda hipótesis alternativa fue comprobada, ya que se demostró una influencia positiva del programa de intervención sobre la comprensión crítica; con la salvedad de dos indicadores, concretamente la postura previa y la postura propia frente a lo leído, los cuales no mejoraron significativamente.

Recomendaciones

- Se sugiere la implementación de diversas actividades de lectura (similares a las propuestas por Bamford & Day, 2004), dentro y fuera del salón de clases basadas en los intereses de los aprendices, las cuales promuevan actitudes favorables hacia dicha práctica desde los niveles iniciales, intermedios y avanzados de competencia en la lengua meta.

- Se exhorta a los docentes a utilizar diversos materiales de lectura que promuevan en los estudiantes el desarrollo de los tres niveles de comprensión; haciendo énfasis en textos que fomenten la capacidad inferencial y crítica de los aprendices, a través de la formulación de inferencias, la reflexión y la emisión y justificación de posturas propias con respecto a lo leído.
- Se recomienda iniciar a los estudiantes en la práctica significativa de la lectura en inglés desde los niveles básicos, tomando en cuenta sus intereses y preferencias; ya que esta práctica les proporcionaría una fuente invaluable de *input*, les permitiría mejorar su competencia comunicativa y les ayudaría a concebir la lectura como una actividad productiva y dinámica.
- Se propone dar continuidad al programa de lectura extensiva implementado en el presente trabajo, no sólo con los estudiantes de inglés V, sino también con los aprendices de todos los niveles del componente de adquisición del idioma y también en la lectura de la lengua materna. Asimismo, se recomienda integrarlo como una actividad recurrente en los diseños instruccionales de manera semestral, con la finalidad de seguir fomentando posturas favorables hacia la lectura e incrementar los niveles de comprensión crítica.
 - Se recomienda continuar desarrollando estudios sobre la lectura extensiva. Concretamente, se sugiere llevar a cabo los siguientes estudios: investigaciones en las que la intervención de lectura extensiva se fundamente

en los enfoques de la enseñanza por tareas o por proyectos; trabajos que comparen las estrategias de lectura en L1 con las de L2 u otros en los que se intervenga para incrementar las estrategias de lectura en L1 y verificar la influencia de esa mejoría en la lectura de L2; estudios que involucren la autorregulación en el proceso de intervención de la lectura extensiva, entre otros.

Referencias Bibliográficas

- Alderson, C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press
- Arias, Y. (2009). *Correlación entre la predicción y la comprensión lectora, después que los lectores son entrenados para predecir*. Trabajo para optar al título de Magister Scientiarum en la enseñanza de la lectura y la escritura. Santa Ana de Coro: Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”.
- Balestrini, M. (2006). *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Caracas: B.L. Consultores Asociados.
- Bamford, J. & Day, R. (2004). *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. New York: Cambridge University Press.
- Barfield, A. (2000). Extensive Reading: from graded to authentic text. *Studies in Foreign Language Teaching*, 19, 25-48. [Revista en línea] Disponible en <http://coyote.miyazaki-mu.ac.jp/learnerdev/LLE/andy2.html> [Consulta: 4 de marzo de 2010]
- Barnett, M. (1989). *More than meets the eye. Foreign language reading: Theory and practice*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Baron, R. (2005). *Psicología Social*. Madrid: Pearson
- Beke, R. (2003). *Introducción a la lectura en inglés*. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación Universidad Nacional de Venezuela.
- Beke, R. (2008) El Discurso Académico: La Atribución del Conocimiento en la Investigación Educativa. *Revista Núcleo*, 20, (25), 13-35. [Revista en línea] Disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922010000100001&Ing=es&nrm=iso. [Consulta: 04 de febrero de 2011].
- Bell, T. (2001). Extensive reading: speed and comprehension. *The reading Matrix*, 1 (1). [Revista en línea]. Disponible en <http://www.readingmatrix.com/articles/bell/> [Consulta: 05 de julio de 2008]

- Bernhardt, E.B. (1996). Reading in the foreign language. En B. H. Wing (Comp.), *Listening, reading, and writing: Analysis and application* (pp. 93-115). Middlebury, VT: Northeast Conference.
- Bracho, F. (2008). *Correlación entre la evolución de la lectura oral y los niveles de comprensión lectora del discurso académico en estudiantes de educación*. Trabajo para optar al título de Magister Scientiarum en la enseñanza de la lectura y la escritura. Santa Ana de Coro: Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda".
- Bratt, M. (2002). *El Factor Afectivo en el Aula Universitaria de Inglés*. Trabajo de Postgrado presentado en la LII Convención Anual de AsoVAC. Acta Científica Venezolana N°53 (Sup. 1): 487.
- Bravo, V. (2008). *Evolución de los niveles de comprensión lectora del discurso académico en los estudiantes de Educación Mención Lengua, Literatura y Latín*. Trabajo Especial de grado para optar al título de Magister Scientiarum en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura. Santa Ana de Coro: Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda".
- Briones, G. (2003). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. Cuarta edición, México D.F: Trillas.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. San Francisco State University: Longman.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir, Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carrell, P., Devine, J, & Eskey, D. (1988). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Grao.
- Castillo, M. y Muñoz, R. (2001). Gustos e intereses hacia la lectura. *Revista Candidus*, 2, (17), 36-39.
- Coll, C; Pozo, J; Sarabia, B; y Valls, L. (1995). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Editorial Santillana.
- Cubas, A. (2007). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria*. Trabajo de grado para optar al título de

- Psicólogo Educacional. Lima: Universidad Católica del Perú. [Documento en línea] Disponible en: <http://tesis.pucp.edu.pe/files/PUCP00000000975/Actitudes%20hacia%20la%20lectura%20y%20niveles%20de%20comprensión%20de%20lectora%20en%20estudiantes%20de%20sexto%20grado%20de%20primaria.pdf> [Consulta: 20 de julio de 2008]
- Da Costa, F. (2008). *Uso de la nominalización en textos académicos universitarios y niveles de comprensión alcanzados por los estudiantes al leer los textos referidos*. Trabajo Especial de grado para optar al título de Magister Scientiarum en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura. Santa Ana de Coro: Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”.
- Day, R. & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Inglaterra: Cambridge University.
- Day, R. & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a foreign language*, 14 (2), 136-141. [Revista en línea] Disponible en: <http://nflrc.hawaii.edu/RFL/October2002/day/day.html> [Consulta: 20 de julio de 2008]
- Delmastro, A. (2007). Consideraciones para el desarrollo de la lectura en una lengua extranjera: una mirada constructivista. En J. Batista; A. Delmastro; B. Arrieta de Meza; L. Salazar de Sivera; R. Meza (Comps), *Desarrollo de las destrezas lectoras en lenguas extranjeras* (pp. 41-74). Universidad del Zulia, Maracaibo.
- Díaz, J. y Gámez, E. (2002). Hábitos lectores y motivación entre estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6, (13). [Revista en línea] Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/adxazj7690710102/texto.html> [Consulta: 15 de mayo de 2008].
- Eagly, A. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College.
- García de Díaz, M. (2008). *La Comprensión Inferencial del Discurso Académico*. Trabajo mimeografiado presentado en el Doctorado en Estudios del Discurso. Universidad Central de Venezuela.
- Gil Flores, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, N° 350, (5), 301-322.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25, (3), 375-406.

- Hafiz, P.M. y Tudor. I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. *ELT Journal*, 43, (1), 4-13.
- Hernández, A (2007). Lectura Extensiva: un medio para mejorar la habilidad lingüística de la población estudiantil. *Revista Actualidades investigativas en educación*, N° 3 (7), 1-34.
- Hernández R. Fernández C. y Baptista P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hill, D. R. (1997). Setting up an ER programme: practical tips. *The Language Teacher*, 21, (5), 17-20.
- Hudson, T. (1982). The effects of induced schemata on the “short circuit” in L2 reading: non-decoding factors in L2 reading performance. *Language Learning* 32, (1), 1-31.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman Group Ltd.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Leung, C. (2002). Extensive Reading and language learning: a diary study of a beginning learner of Japanese. *Reading in a foreign language*, 14, (1), 66-81. [Revista en línea] Disponible en: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/april2002/leung/leung.pdf> [Consulta: 5 de julio de 2008].
- Mckay, S.L. & Hornberger, N. (1996). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mendoza, H. (2003). *Promoción de la lectura y su valoración por parte de los alumnos del 9º grado sección “B” de la Unidad Educativa “Jacinto Regíno Pachano” ubicada en el Tocuyo de la Costa Estado Falcón*. Trabajo de grado para optar al título de Magister. Valencia: Universidad de Carabobo.
- Mendoza, M. (2005). *La lectura extensiva: un enfoque alternativo para la comprensión de textos en inglés*. Trabajo que se presenta para optar al grado de magister scientiarum en inglés, mención inglés como lengua extranjera. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

- Murillo, M. (2005). La lectura en la escuela costarricense. Algunas reflexiones. *Revista Actualidades investigativas en educación*, N° 002, (5), 1-14.
- Morales, C. y Reboloso, B. (1994). *Actitudes*. Caracas: Editorial Panapo.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Thailand: Macmillan.
- Núñez, P. (1997). El conocimiento estratégico en alumnos universitarios: una aproximación metacognitiva. M. Peronard; L. Gómez; G. Parodi y P. Núñez (Comps.), *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases* (pp. 279-297). Buenos Aires: Editorial Andrés Bello.
- Odreman, N. (2001). *La situación actual de la lectura y la escritura en el tercer milenio*. *Revista Candidus*, 17, (9), 17-19.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1998). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw Hill.
- Parodi, G. (1997). Comprensión literal y comprensión inferencial: estrategias lectoras. En: M. Peronard; L. Gómez; G. Parodi y P. Núñez (Comps.), *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases* (pp. 201-211). Buenos Aires: Editorial Andrés Bello.
- Parodi, G. (2005). Discurso especializado e instituciones formadoras: encuentro de lingüistas e informática. En G. Parodi (Comp.), *Discurso especializado e instituciones formadoras* (pp. 15-40). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos*, 40, (63), 147-178. [Revista en línea] Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342007000100008&script=sci_arttext [Consulta: 5 de julio de 2008].
- Pérez, P. Insfrán, M. y Cobos, H. (2003). Habilidad en lectura crítica de informes de investigación posterior a una estrategia activa – participativa. *Rev. Med IMSS*. N°41, (5), 393-398.
- Pérez Zorrilla, J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, Número extraordinario, (7), 121-138.
- Peronard, M; Gómez, L. Parodi, G. y Nuñez, P. (1997). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Buenos Aires: Editorial Andrés Bello.

- Picón, G. y Mantrana De M. (1999). *Manual para la elaboración del proyecto y trabajo de grado*. Mérida: Universidad de los Andes.
- Powell, S. J. (2005). Extensive Reading and its Role in the Future of English Language Teaching in Japanese High Schools. *The Reading Matrix*, 5, (2), 28-42. [Revista en línea]. Disponible en: <http://www.readingmatrix.com/articles/powell/article.pdf> [Consulta: 8 de enero de 2009].
- Puente, A. (1991). *Comprensión de la Lectura Y Acción Docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Ramírez, Z. y Chacón, C.T. (2007). La promoción de la lectura significativa de textos en inglés en el noveno grado de educación básica. *Revista Educere*, N°37, (11), 297-305.
- Raúl, C. (2005). *Historia corta y lectura extensiva en I.L.E. El género juvenil de misterio y su recepción entre el alumnado de magisterio*. Trabajo presentado para optar al grado de Doctor. Granada: Universidad de Granada. [Documento en línea] Disponible en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/693/1/15487179.pdf> [Consulta: 5 de julio de 2008].
- Raúl, C. (2007). Fundamentos didácticos de la historia corta en el aula de lenguas extranjeras. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 19, 247-255. [Revista en línea] Disponible en: <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0707110247A.PDF> [Consulta: 4 de marzo de 2010].
- Reyes, J. y Guanipa, F. (2008). *Diseño Instruccional de la Unidad Curricular Inglés*. Santa Ana de Coro: Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda.
- Richards, J. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robb, T. y Susser, B. (1989). Extensive Reading vs. skills building in an EFL context. *Reading in a foreign language*, 12 (2), 239-252. [Revista en línea] Disponible en: <http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/~trobb/sussrobb.html> [Consulta: 4 de marzo de 2010].
- Rocha, O. (2003). *Benefits of using short stories in the EFL context*. The EFL professional's written forum. [Documento en línea] Disponible en:

<http://www.learningdomain.com/Short.stories.benefits.pdf> [Consulta, 4 de marzo de 2010].

- Romero, M. (2008). *Relación entre el uso de la predicción como estrategia de prelectura y el nivel de comprensión del cuento escrito*. Trabajo de Grado para optar al título de Magíster Scientiarum en Enseñanza de la Lectura y La Escritura. Santa Ana de Coro: Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”.
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos e investigación educativa*. Barquisimeto: CIDEG.
- Sabino, C. (1992). *El Proceso de Investigación*. Caracas: El Cid.
- Sánchez de M, M. (2002). *Manual para la Elaboración del Proyecto y Trabajo de Grado en el Programa Educación*. Coro: Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda.
- Sandoval, M. (1991). Entrenamiento en comprensión lectora utilizando la técnica de cloze con estudiantes del primer semestre de Educación Superior. *Revista Paradigma*, (12), 93-108.
- Saravia, E. y Bernaus, M. (2007). Motivación y actitudes para el aprendizaje de lenguas de dos colectivos de estudiantes universitarios: futuros maestros de lenguas extranjeras y futuros enfermeros y fisioterapeutas. *Revista Porta Linguarum*, (16), 163-184.
- Schmidt, K. (2007). *Five factors to consider in implementing a university extensive reading program*. [Documento en línea] Disponible en: http://extensivereading.net/docs/schmidt_uni_er/article.html [Consulta: 4 de marzo de 2010].
- Serrano de Moreno, M. S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica. *Revista Educere* N°42, (12), 505-514.
- Shiro, M. (1990). *Un estudio de las inferencias en el discurso escrito*. Trabajo de ascenso a la categoría de profesor agregado en el escalafón docente de la UCV. Caracas.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura, análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Solé, G. (2000). *Estrategias de lectura*. España: GRAO.

- Spolsky, B. (1992). *Conditions for Second Language Learning*. New York: Oxford University Press.
- Struve, E y Pelekais, C. (2005) Actitud de los funcionarios públicos hacia el proceso de modernización de la gobernación del estado Zulia. *Ciencias del gobierno*, 9, (17), 95-11. [Revista en línea] Disponible en: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-371X2005000100006&lng=en&nrm=iso [Consulta: 4 de marzo de 2010].
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development en S. Gass y C.G Madden, (Comps.) *Input and Second Language Acquisition* (pp. 235-256). Rowley, MA: Newbury House.
- Sweeny, S. (1993). The importance of reading in foreign language teaching. *Revista Authentically English*, (2), 18-20.
- Tamayo, M. (1998). *El Proceso de la Investigación Científica*. Argentina: McGraw Hill.
- UPEL (2003). *Manual de Trabajos de Grados, de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Segunda Edición. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Yáñez, N. (2002). *Diseño de un programa instruccional para un curso de transición de inglés como lengua extranjera*. Trabajo de grado para optar al título de docente en la mención inglés. Santa Ana de Coro: Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda".
- Wolfson, N. (1989). *Perspectives, sociolinguistics and TESOL*. Cambridge: Newbury House.