



RESUMEN: El propósito de esta investigación fue determinar el impacto del conjunto de estrategias de lectura - Reading Path en el desarrollo de competencia lectora en inglés en estudiantes de cuarto semestre del Programa de Formación Complementaria de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo. Se trabajó desde un diseño cuasi-experimental con grupo control no equivalente. Para el pre-test y post-test se usó sección de lectura de una prueba Key English Test (KET) de la Universidad de Cambridge. Se aplicó un pre test y luego de la mediación, se analizó si la aplicación de la instrucción de estrategias lectoras en el proceso de comprensión de lectura en inglés produce resultados positivos en el grupo al cual se le implementó la intervención; posteriormente se estudió si se reflejaba un mejoramiento en el post-test. Otros instrumentos de recolección de información empleados fueron los diarios de campo. Los resultados mostraron que los estudiantes del grupo experimental aumentaron considerablemente su puntaje en la prueba KET, por lo que se realizó el cálculo de la correlación y una prueba de contraste entre los puntajes obtenidos en las pruebas inicial y final, ellos dieron una correlación directa positiva de 0.498, siendo esta significativa ($p < 0.05$), por tanto, se pudo establecer que los estudiantes mejoraron su desempeño en la realización de la prueba Pos-test.

Palabras clave: Estrategia Reading Path, habilidades lingüísticas, competencia lectora, estudio cuantitativo.

USO DE LA ESTRATEGIA “READING PATH” PARA LA COMPETENCIA LECTORA EN INGLÉS

***Lic. NAYARITH LISETH CORENA MARTÍNEZ**
Mgster. Viviana Monterroza Montes
Mgter. Ubaldo José Buelvas Solórzano
PhD. Germán López Noreña

*** Licenciada en Idioma extranjero.**

Cursa Máster del V Cohorte de la Maestría en Educación – SUE CARIBE.

TITLE: USAGE OF READING PATH STRATEGY FOR ENGLISH READING PROFICIENCY

ABSTRAC: The purpose of this work was to determine the impact of reading strategies called Reading Path in the development of reading competence in English with fourth semester students from the Complementary Training Program at Normal Superior Educational Institution from Sincelejo. As a research method, a quasi-experimental design with a non-equivalent control group was implemented. For the pre-test and post-test, the reading section of a Cambridge Key English Test (KET) was used. There was applied a pre-test and after the mediation, it was analyzed whether the application of the reading strategies instruction in reading comprehension processes in English produces positive results in the group which the intervention was implemented; subsequently, it was considered if there was an improvement reflected in the post-test. Other information collection instruments used were field diaries. The results obtained revealed that the students from the experimental group considerably increased their score on the KET, so the calculation of the correlation and a test of contrast between the scores obtained in the initial and final tests were performed. They showed a positive direct correlation of 0.498, being this significant ($p < 0.05$), therefore, it can be established that the students improved their performance on the post-test.

Key words: English, teaching, education level, learning, language skills, reading proficiency, quantitative study.



REVISTA ELECTRÓNICA

ENTREVISTA ACADÉMICA

ISSN: 2603-607X



revistae.reea@gmail.com

LE TITRE: UTILISATION DE LA STRATEGIE "READING PATH" POUR LA LECTURE DE COMPETENCE EN ANGLAIS

LE RÉSUMÉ:

Le but de cette recherche était de déterminer l'impact de l'ensemble des stratégies de lecture - Parcours de lecture dans le développement des compétences en lecture en anglais des étudiants du quatrième semestre du programme de formation complémentaire de l'institution d'enseignement supérieur normal de Sincelejo. Nous avons travaillé à partir d'un modèle quasi expérimental avec un groupe témoin non équivalent. Pour le pré-test et le post-test, une section de lecture d'un Key English Test (KET) de l'Université de Cambridge a été utilisée. Un pré-test a été appliqué et, après la médiation, il a été analysé si l'application de l'instruction de stratégies de lecture au processus de compréhension de la lecture en anglais produisait des résultats positifs dans le groupe auquel l'intervention avait été mise en œuvre. Par la suite, il a été étudié si une amélioration du post-test était prise en compte. Les autres journaux utilisés étaient les journaux de terrain. Les résultats ont montré que les étudiants du groupe expérimental avaient considérablement augmenté leur score KET. Le calcul de la corrélation et un test de contraste entre les scores obtenus lors des tests initial et final ont donc été effectués, ils ont donné une corrélation directe positive. de 0,498, ce qui est significatif ($p < 0,05$), par conséquent, il pourrait être établi que les étudiants ont amélioré leur performance dans la performance du post-test.

Les mots de la clef: Stratégie de Reading Path, compétences linguistiques, compétences en lecture, étude quantitative.

TÍTULO: UTILIZAÇÃO DA ESTRATÉGIA "LEITURRE PATH" PARA LEITURA DE COMPETÊNCIA EM INGLÊS

RESUMO: O objetivo desta pesquisa foi determinar o impacto do conjunto de estratégias de leitura - Caminho de Leitura no desenvolvimento da competência de leitura em inglês nos alunos do quarto semestre do Programa de Formação Complementar da Instituição Educacional Normal Superior de Sincelejo. Trabalhamos a partir de um projeto quase-experimental com um grupo de controle não equivalente. Para o pré-teste e pós-teste, foi usada uma seção de leitura de um Teste de Inglês-Chave (KET) da Universidade de Cambridge. Um pré-teste foi aplicado e após a mediação, foi analisado se a aplicação da instrução de estratégias de leitura no processo de compreensão de leitura em inglês produz resultados positivos no grupo em que a intervenção foi implementada; Posteriormente, foi estudado se uma melhoria no pós-teste foi refletida. Outros instrumentos utilizados para coletar informações foram os diários de campo. Os resultados mostraram que os alunos do grupo experimental aumentaram significativamente o seu escore KET, de modo que o cálculo de correlação e um teste de contraste entre os escores obtidos nos testes inicial e final foram realizados, deram uma correlação direta positiva de 0,498, sendo este significativo ($p < 0,05$), portanto, pôde-se estabelecer que os alunos melhoraram seu desempenho no desempenho do Pós-teste.

Palavras chaves: Estratégia do Reading Path, habilidades linguísticas, competência de leitura, estudo quantitativo.

Fecha de recibo: 23/07/2018

Fecha de aceptación: 20/11/2018

Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/reea.html>

Introducción

“La actividad de lectura en el hombre es antigua y compleja en la que se dieron intrincados y diversos procesos”. (López, 2010b).

El contacto con la lectura se efectúa desde la niñez hasta el final de nuestros días. Leemos con diferentes intereses y motivaciones, elementos habituales y espontáneos hasta recursos de mayor complejidad; es decir iniciamos con la lectura de publicidad hasta llegar a novelas literarias. Actualmente, el acto de leer en lengua materna se constituye en un ejercicio complejo, el cual requiere el desarrollo de destrezas y estrategias dirigidas al aprendizaje y comprensión de los textos.

De igual manera, leer en inglés se ha constituido en una habilidad relevante en la actualidad. Hacer uso de un segundo idioma o más ofrece mayor competitividad a los ciudadanos para desenvolverse en una sociedad globalizada. Según Gómez, Solaz y Sanjosé, (2014); leer en una lengua extranjera específicamente en inglés, representa hacer uso de un lenguaje universal que permite el acceso al mundo de la ciencia, la tecnología e investigaciones avanzadas. En relación con esto Grabe y Stoller, (2002, p. 29); señalan que:

“muchas personas en entornos multilingües necesitan leer en una Lengua segunda a niveles razonablemente altos de competencia para lograr objetivos personales, ocupacionales y profesionales, lo cual resulta pertinente para nuestro contexto teniendo en cuenta que el inglés es el idioma de la ciencia y la tecnología”.

Sin duda que los anteriores aspectos mencionados en lo que respecta a la necesidad del dominio de una segunda lengua, se circunscribe a los retos educativos planteados a la educación por la llamada Sociedad del Conocimiento (López, 2010f) en el marco de los paradigmas de la Economía Global y el Ecológico (López, 2010e).

Estudios actuales demuestran que la población estudiantil colombiana presenta dificultad en su competencia lectora, según resultados de pruebas PISA (Programme for International Student Assessment), en el 2015. Colombia figura entre los estados con promedios bajos, 6 de cada 10 alumnos manifiestan deficiencias en la interpretación de textos complejos y existe mayor comprensión de textos narrativos que informativos. Lo cual coincide con los resultados que se obtenidos en el Programa de Formación Complementaria de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo, donde la mayoría de los estudiantes dan muestra de esa deficiencia.

Es decir, poseen una baja competencia lectura en su lengua materna, esta situación hace que para la gran mayoría sea un reto mucho mayor leer en otro idioma como el inglés. Este sustento otorga trascendencia en el viabilidad e intencionalidad del proceso investigativo en curso.

Es importante recalcar que la Institución es uno de los 6 planteles educativos de 23 existentes en el municipio de Sincelejo, focalizado por el Plan Nacional de Bilingüismo; existen avances en la ejecución de los lineamientos del mismo. Sin embargo, es de vital importancia que los estudiantes hagan óptima interpretación de los textos que leen en inglés. Este quehacer es mucho más efectivo por medio de la práctica permanente y el uso de estrategias durante la lectura, las cuales viabilizan la fácil y efectiva comprensión de textos en EFL (English as a Foreign Language – inglés como Lengua Extranjera); se espera además que se conviertan en lectores competentes, que sean capaces de decodificar y comprender textos en inglés teniendo en cuenta el nivel de exigencia según el semestre que cursen.

Leer en lengua extranjera posibilita la adquisición de destrezas y estrategias alusivas al contexto escrito. Imitar representaciones o esquemas de conocimiento que aportan las superestructuras textuales y los tipos básicos de textos, expositivos, descriptivos, narrativos, etc., permite al alumno identificar indicadores esenciales para anticipar la información que contiene y facilita la interpretación; por ejemplo, mediante las palabras clave.

“Por otra parte, atender la estructura del texto permite mejorar de forma drástica la que posiblemente sea la única estrategia de comprensión lectora que es utilizada de forma universal por todos los profesores: la formulación de preguntas” (Solé, 1998, p. 16).

Por todo esto, es de vital importancia que los discentes desarrollen y adquieran estrategias para la lectura interdisciplinarias y transversales en el proceso de aprendizaje, apuntando a generar motivación a aprender cada día más en el aula y fuera de ella.

Las estrategias de lectura son muchas y se utilizan desde diferentes intereses y gustos, por lo que la presente investigación se centró sólo en la asociación de 9 de las técnicas de lectura planteadas por el lingüista australiano Nunan D, (1989); y la habilidad para entender textos en inglés por parte de los estudiantes. Tomando este conjunto de estrategias como herramientas que permiten interactuar, innovar, producir y compartir conocimientos; las cuales también se orientaron a desarrollar la Competencia Lingüística, que se encuentra sustentada en “Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza

y Evaluación”, un documento desarrollado por el Consejo de Europa, acogido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con el fin de dar coherencia al Programa Nacional de Bilingüismo y adoptar un lenguaje común que establece las metas de nivel de desempeño en el idioma a través de las diferentes etapas del proceso educativo.

En la búsqueda de las estrategias que posibiliten atender a la problemática grupal detectada se plantearon los siguientes interrogantes, el primero de ellos es definir cuáles son los factores asociados a la comprensión de textos en inglés en los estudiantes. En segundo lugar, establecer qué herramientas y estrategias se pueden implementar con ellos para desarrollar competencias en la comprensión textual en idioma extranjero inglés. Y, por último, determinar en qué medida el conjunto de estrategias “Reading Path” motiva y afianza la competitividad al leer textos en inglés en los aprendientes.

Con la intención de cambiar la situación expuesta en la problemática de los estudiantes en cuanto a la habilidad lectora, se hizo necesario buscar soluciones que permitieran modificar esta realidad educativa actual de nuestro país, iniciando con los estudiantes desde nuestro contexto. Como consecuencia, se planteó realizar un estudio que eventualmente contribuirá a mejorar la situación de la enseñanza/ aprendizaje del inglés, especialmente del desarrollo de la competencia lectora teniendo en cuenta que la mayoría de las pruebas evaluativas nacionales e internacionales incluyen la valoración de esta habilidad a través de extensos párrafos en inglés.

Es así, que el instruir a los estudiantes de cuarto semestre en cómo emplear estrategias de lectura, se convierte en una alternativa para mejorar los procesos lectores en lengua extranjera. Se planteó por consiguiente la ejecución de una intervención la cual combine talleres y rutas de lectura a través del seguimiento sistemático de una serie de pasos ordenados teniendo en cuenta diversos niveles de complejidad.

En el presente estudio se implementó el uso de las estrategias de lectura por parte de estudiantes del nivel de formación complementaria de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo. Se profundizó en la relación entre el uso de las estrategias de lectura por parte de los estudiantes y el fortalecimiento de la competencia de lectura en inglés como lengua extranjera. Además de explorar la percepción de los estudiantes normalistas de otros factores que podrían afectar su comprensión lectora de EFL (English as a Foreign Language – inglés como Lengua Extranjera). Por ello se trabajaron un conjunto de nueve tipos de estrategias de lectura definidas por el autor Nunan D, (1999); tituladas por la investigadora “Reading Path”:

- Tener un propósito (Having a purpose),
- Vista previa (Previewing),
- Lectura rápida o superficial (Skimming),
- Exploración - barrido o escaneado (Scanning),
- Predicción (Predicting),
- Inferencia (Inferencing),
- Recursos o mecanismos de cohesión (Cohesive devices),
- Adivinar el significado de la palabra (Guessing word meaning),
- Conocimiento previo (Background knowledge),

Teniendo en cuenta situaciones significativas para los estudiantes, las cuales despertarían en ellos interés y motivación durante el proceso de intervención.

Metodología

La investigación fue de tipo cuasi experimental, buscó determinar el impacto del uso de estrategias de lectura en EFL y el fortalecimiento de la competencia lectora en inglés. Para Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, (2000, p. 170); los cuasi-experimentos son diseños que se utilizan cuando no es posible asignar los sujetos en forma aleatoria a los grupos que recibirán los tratamientos experimentales; agregan que estos diseños deben luchar:

“con la selección como fuente posible de interpretación equivocada, lo mismo que con la interacción de la selección y otros factores, así como, posiblemente, con los efectos de la regresión”.

Motivos por el cual el investigador debe intentar establecer la semejanza entre los grupos, esto requiere considerar las características o variables que puedan estar relacionadas con las variables estudiadas, es decir, entre mayor información se obtenga sobre los grupos, mayores bases se tendrán para establecer su semejanza. Por otra parte, aseveran que las limitaciones deben ser identificadas con claridad, la equivalencia de los grupos debe discutirse y la posibilidad de generalizar los resultados, así como la representatividad, deberán argumentarse sobre una base lógica.

En la presente investigación fueron consideradas dos tipos de variables; la variable dependiente que es el mejoramiento de la competencia lectora del idioma inglés y la variable independiente estrategias de lectura denominadas – “Reading Path” para el proceso de

comprensión de textos en inglés. La aplicación de un pre-test, post-test y la intervención de estrategias en el grupo experimental hizo evidenciar el tipo de investigación desarrollada.

Variable Independiente: Metodología propuesta para la competencia lectora del idioma inglés que comienza con la instrucción de nueve estrategias para la lectura eficiente en Idioma Extranjero.

Variable Dependiente: La competencia lectora del idioma inglés.

Por otra parte, se resalta la utilidad de una muestra cualitativa a través de diarios de campo, de los cuales se hizo un análisis del discurso. Para ello se da una descripción e interpretación de las mismas, esbozando la comprensión de las aportaciones de los actores participantes en el proceso.

La población beneficiada con el proyecto lo constituyen los estudiantes admitidos en cuarto semestre A (Grupo Experimental) y B (Grupo Control) del Programa de Formación Complementaria segundo periodo académico del año 2017, dicha población estuvo conformada por jóvenes entre los 18 y los 26 años de edad. La I.E Normal Superior de Sincelejo viene realizando diferentes proyectos y programas para aportar al desarrollo integral de los estudiantes, específicamente este estudio nace como aporte a esta política.

Para la aplicación del pre-test se seleccionó una muestra probabilística por azar simple, dos grupos de IV Semestre, uno testigo y el otro experimental, el grupo A de 25 alumnos y el grupo B de 25 alumnos, para un total 50 estudiantes.

Resultados

Para la organización y el análisis de los datos se utilizaron los programas SPSS - Versión 22 y XLSTAD demo versión. En ellos se construyeron las bases de datos de las diferentes pruebas utilizadas en la investigación con los grupos experimental y control, a partir de ellas se realizaron: el análisis exploratorio de los datos, las pruebas de normalidad, las pruebas de homogeneidad de varianzas, los análisis de varianza. Se realizó un análisis descriptivo con la información registrada en los diarios de campo, para obtener una visión cualitativa de la experiencia investigativa. Inicialmente se realizaron las pruebas de normalidad de las calificaciones obtenidas por los estudiantes objeto de investigación, los del grupo experimental y los del grupo control, en la prueba inicial (Pre-test).

Tabla N°1. Prueba de normalidad para los puntajes obtenidos por los estudiantes de ambos grupos en la prueba inicial (Pre-test).

| Grupos objeto de investigación | | Shapiro-Wilk | | |
|--|--------------------|--------------|----|--------------|
| | | Estadístico | gl | Sig. |
| Calificación obtenida en la prueba pre-test | Grupo Experimental | 0.941 | 24 | 0.173 |
| | Grupo Control | 0.985 | 26 | 0.963 |

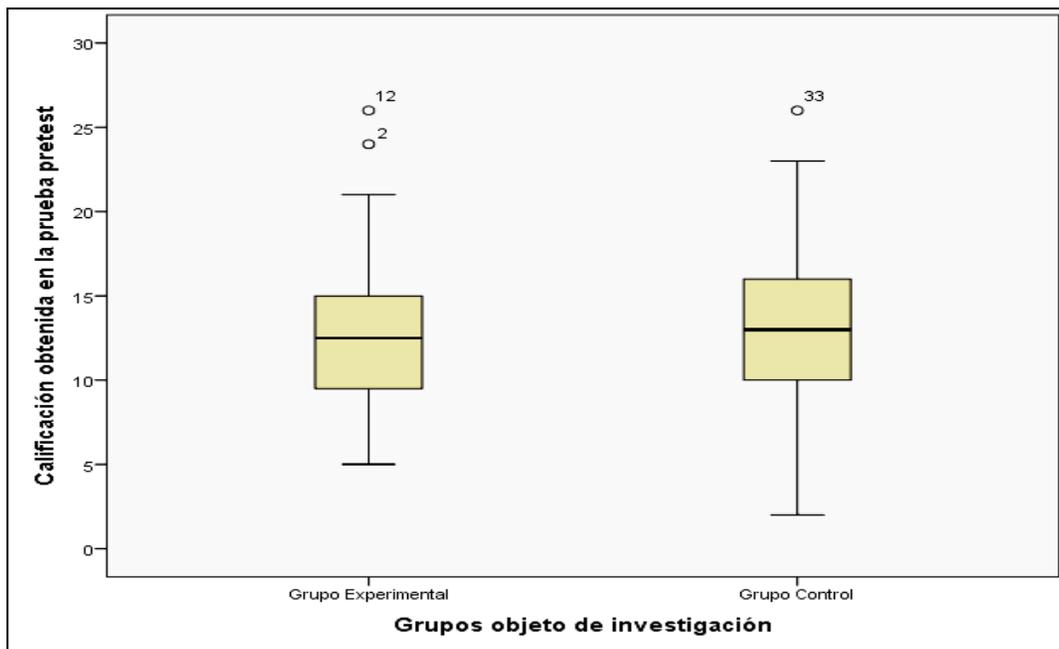
Como la significancia en cada grupo es mayor 0.05 (nivel de significancia establecido α), entonces se concluye que las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la prueba inicial tienen comportamiento normal. Se observa en ambos casos que las calificaciones de los estudiantes se ajustan bien a la curva de comportamiento normal, información que corroboramos con las pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk. Esta condición es necesaria para realizar los análisis estadísticos paramétricos univariados y de contraste entre grupos. Seguidamente se realizó el análisis de corte descriptivo, resultados que se muestra a continuación.

Tabla N°2. Resumen Descriptivo de las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la Prueba Inicial (Pre-test)

| Estadístico | GRUPOS | |
|----------------------------|--------------|--------------|
| | Experimental | Control |
| Media | 12.79 | 13.42 |
| Varianza | 30.61 | 31.94 |
| Desviación estándar | 5.53 | 5.65 |
| Mínimo | 5 | 2 |
| Máximo | 26 | 26 |
| Asimetría | 0.814 | 0.187 |
| Curtosis | 0.433 | 0.058 |

En el gráfico 1 se muestra un diagrama conjunto de cajas en donde se muestra la distribución de los puntajes obtenidos por cada grupo:

Gráfico N°1. Diagramas de cajas correspondientes a los puntajes obtenidos por los estudiantes en la prueba inicial (Pretest)



Se realizó un análisis comparativo entre las medias de las calificaciones obtenidas por los estudiantes de los grupos experimental y control en la prueba inicial (Pre-test), en particular la prueba t de igualdad de medias para muestras independientes.

Tabla N°3. Prueba de igualdad de medias para muestras independientes de las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la prueba inicial (Pre-test).

| Prueba t para la igualdad de medias | | | | | | |
|-------------------------------------|----|---------------------------|----------------------|------------------------------|--|----------|
| t | Gl | Sig. (bilateral) valor -p | Diferencia de medias | Diferencia de error estándar | 95% de intervalo de confianza de la diferencia | |
| | | | | | Inferior | Superior |
| -0.399 | 48 | 0.692 | -0.631 | 1.584 | -3.185 | 2.553 |

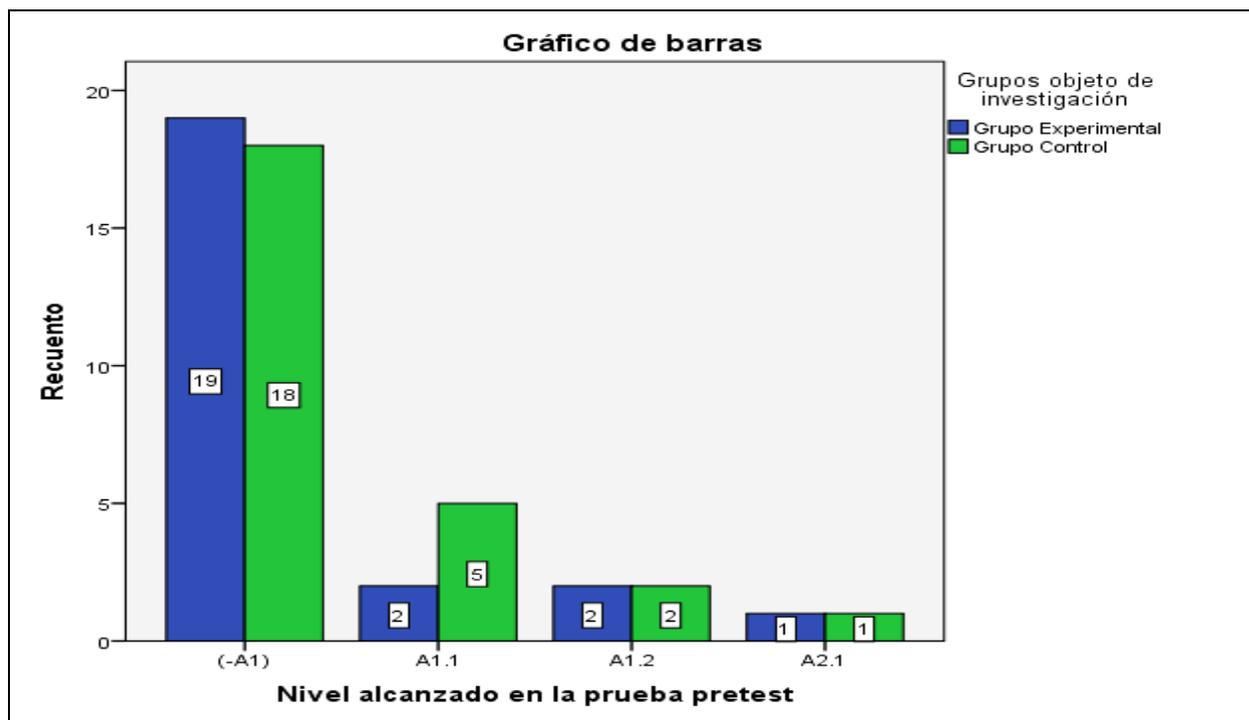
De la tabla 3 se establece que no hubo diferencias significativas entre las medias de las calificaciones obtenidas por los estudiantes de los grupos experimental y control en la prueba inicial (Pre-test) de comprensión lectora en inglés. ($p > 0.05$).

Finalmente se muestran los resultados obtenidos por los estudiantes de los grupos experimental y control, teniendo en cuenta los siguientes parámetros establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza,

Evaluación (MCER), para determinar el nivel de inglés en el ámbito de Comprensión de Lectura en General en el cual se encuentre ubicado el estudiante, de la prueba KET (Key English Test) - Cambridge empleada como Pre-test y que evalúa el nivel A:

- A.2.2: Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.
- A.2.1: Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo.
- A.1.2: Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.
- A.1.1: Reconoce nombres y palabras muy básicas que aparecen en las situaciones más corrientes.
- A.1: El estudiante que se ubica en este nivel no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba. Puede reconocer palabras familiares acompañadas de imágenes, como un menú de comida rápida ilustrado con fotos o un libro de imágenes utilizando vocabulario familiar.

Gráfico N°2. Resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba KET (Key English Test) – Cambridge, empleada como Pre-test:



En el gráfico 2 se observa que, respectivamente, el 72.9% y el 69.2% de los estudiantes de los grupos experimental y control, están ubicados en el Nivel (-A1), es decir, no superaron las preguntas de menor complejidad de la prueba. Por otra parte, el 8.3% y el 19.2% de los estudiantes de los grupos experimental y control, respectivamente, alcanzaron el Nivel A1.1, es decir, lograron reconocer nombres y palabras muy básicas que aparecen en las situaciones más corrientes. Por otro lado, el 8.3% y el 7.8% de los estudiantes de los grupos experimental y control, alcanzaron el Nivel A1.2, es decir, fueron capaces de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesitaba. Finalmente, sólo el 4.2% y el 3.8% de los estudiantes de los grupos experimental y control, alcanzaron el Nivel A2.1, es decir, lograron comprender textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos que contenían vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo.

Análisis de resultados de la prueba final (Pos-test)

Inicialmente se realizaron las pruebas de normalidad de las calificaciones obtenidas por los estudiantes objeto de investigación, los del grupo experimental y los del grupo control, en la prueba final (Pos-test).

Tabla N°4. Prueba de normalidad para las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la prueba final (Pos-test).

| Grupos objeto de investigación | | Shapiro-Wilk | | |
|--|--------------------|--------------|----|--------------|
| | | Estadístico | gl | Sig. |
| Calificación obtenida en la prueba pos-test | Grupo Experimental | 0.945 | 24 | 0.207 |
| | Grupo Control | 0.947 | 26 | 0.201 |

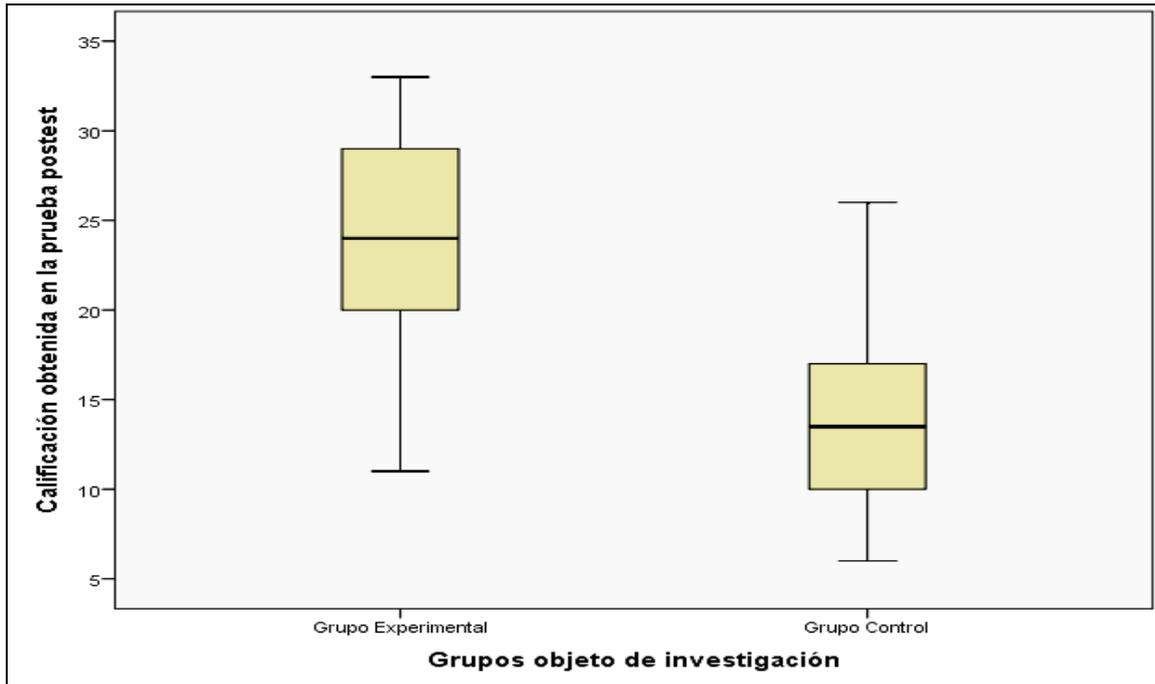
Como la significancia en cada grupo es mayor 0.05 (nivel de significancia establecido α), entonces se concluye que las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la prueba final tienen comportamiento normal. Se observa en ambos casos que las calificaciones de los estudiantes se ajustan bien a la curva de comportamiento normal, información que corroboramos con las pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk. Esta condición es necesaria para realizar los análisis estadísticos paramétricos univariados y de contraste entre grupos. Luego se realizó el análisis de corte descriptivo, resultados que se muestra a continuación en la Tabla 5.

Tabla N°5. Resumen Descriptivo de las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la Prueba Final (Pos-test)

| Estadístico | GRUPOS | |
|----------------------------|--------------|--------------|
| | Experimental | Control |
| Media | 23.63 | 13.54 |
| Varianza | 38.07 | 24.34 |
| Desviación estándar | 6.17 | 4.93 |
| Mínimo | 11 | 6 |
| Máximo | 33 | 26 |
| Asimetría | -0.500 | 0.786 |
| Curtosis | -0.588 | 0.411 |

En el gráfico 5 se muestra un diagrama conjunto de cajas en donde se muestra la distribución de los puntajes obtenidos por cada grupo:

Gráfico N°5. Diagramas de cajas correspondientes a los puntajes obtenidos por los estudiantes en la Prueba Final (Pos-test)



En el análisis comparativo entre las medias de las calificaciones obtenidas por los estudiantes de los grupos experimental y control en la prueba final (Pos-test), en particular la

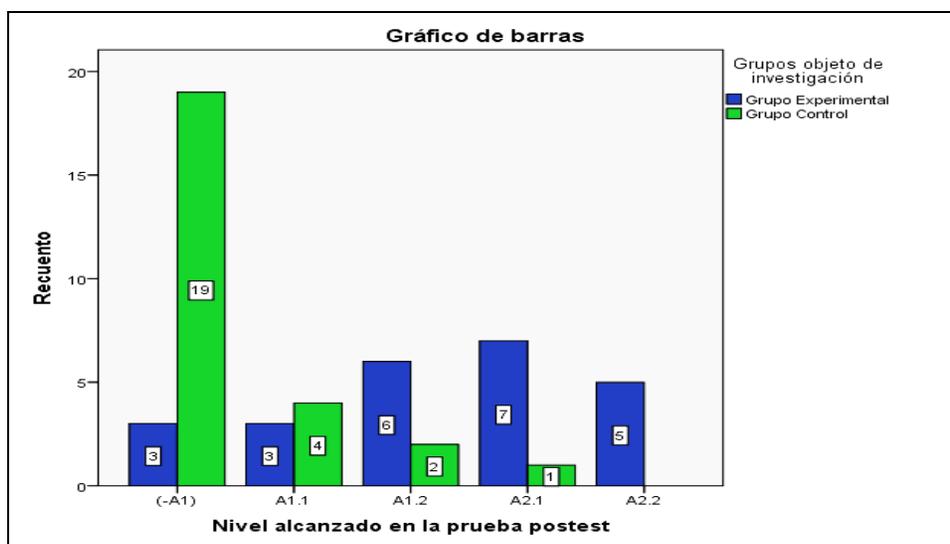
prueba t de igualdad de medias para muestras independientes. Los resultados se muestran en la Tabla 6.

Tabla N°6. Prueba de igualdad de medias para muestras independientes de las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la Prueba Final (Pos-test).

| Prueba t para la igualdad de medias | | | | | | |
|-------------------------------------|----|---------------------------------|-------------------------|---------------------------------|---|----------|
| t | Gl | Sig. (bilateral) valor -p | Diferencia de medias | Diferencia de error estándar | 95% de intervalo de confianza de la diferencia | |
| | | | | | Inferior | Superior |
| 6.408 | 48 | 0.000 | 10.087 | 1.574 | 6.922 | 13.251 |

De la tabla 6 se establece que hay diferencias significativas entre las medias de las calificaciones obtenidas por los estudiantes de los grupos experimental y control en la prueba final (Pos-test), de comprensión lectora en inglés. ($p < 0.01$). Finalmente se muestran los resultados obtenidos por los estudiantes de los grupos experimental y control, teniendo en cuenta los siguientes parámetros establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER), para determinar el nivel de inglés en el ámbito de Comprensión de Lectura en General en el cual se encuentre ubicado el estudiante, de la prueba KET (Key English Test) – Cambridge, que evalúa el nivel A.

Gráfico N°6. Resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba KET (Key English Test) – Cambridge, en la Prueba Pos-test:



En el gráfico 6 se observa que, respectivamente, el 12.5% y el 73.1% de los estudiantes de los grupos experimental y control, están ubicados en el Nivel (-A1), es decir, no superaron las

preguntas de menor complejidad de la prueba. Por otra parte, el 12.5% y el 15.4% de los estudiantes de los grupos experimental y control, respectivamente, alcanzaron el Nivel A1.1, es decir, lograron reconocer nombres y palabras muy básicas que aparecen en las situaciones más corrientes. Por otro lado, el 25% y el 7.7% de los estudiantes de los grupos experimental y control, alcanzaron el Nivel A1.2, es decir, fueron capaces de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesitaba. También, el 29.2% y el 3.8% de los estudiantes de los grupos experimental y control, alcanzaron el Nivel A2.1, es decir, lograron comprender textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos que contenían vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo. Y tan sólo un 20.8% de los estudiantes del grupo experimental alcanzaron el Nivel A2.2, es decir, lograron comprender textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.

Análisis de resultados de contraste para el grupo experimental

A continuación se muestran los resultados obtenidos al contrastar los puntajes obtenidos por los estudiantes del grupo experimental en el Pre-test y en el Pos-test al aplicarles la prueba KET (Key English Test) – Cambridge: Inicialmente se muestran los estadísticos de contraste (medias muestrales y desviaciones estándar), seguidamente la correlación entre los puntajes obtenidos en cada prueba y finalmente la prueba t de contraste de medias emparejadas para establecer si existen diferencias significativas entre los mismos.

Tabla 7. Estadísticos para muestras emparejadas del grupo experimental

| Estadísticas de muestras emparejadas -Grupo Experimental | | | |
|---|-----------------------|--------------------------|----------------------------|
| Puntajes Obtenidos | Media Muestral | Tamaño de muestra | Desviación Estándar |
| Pre-test | 12.79 | 24 | 5.53 |
| Post-test | 23.63 | 24 | 6.17 |

En la tabla 7 se observa que los estudiantes del grupo experimental aumentaron considerablemente su puntaje en la prueba KET (Key English Test) – Cambridge, por lo que

se realizó el cálculo de la correlación y una prueba de contraste entre los puntajes obtenidos en el Pre-test y el Post-test. Los resultados se muestran en la a continuación:

Los puntajes obtenidos en las pruebas inicial y final dieron una correlación directa positiva de 0.498, siendo esta significativa ($p < 0.05$), por tanto, se puede establecer que los estudiantes mejoraron se desempeñó en la realización de la prueba Post-test. Por otra parte, en la tabla 7 se muestran los resultados de la prueba de muestras emparejadas:

Tabla N°8. Prueba de muestras emparejadas para los puntajes obtenidos por los estudiantes del grupo experimental.

| Prueba de muestras emparejadas | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|-------|---------------------|-------------------------|--|----------|--------|------|------------------|--------------|
| Diferencias emparejadas | | | | | | | | | |
| Grupo | Media | Desviación estándar | Media de error estándar | Intervalo de confianza de 95% para la diferencia | | t | gl | Sig. (bilateral) | |
| | | | | Inferior | Superior | | | | |
| Puntaje Pre-test vs Puntaje Post-test | - | 10.8 | 5.888 | 1.202 | -13.320 | -8.347 | 9.01 | 23 | 0.000 |
| | 33 | | | | | | 4 | | |

De la tabla 8 se establece que hay diferencias muy significativas ($p < 0.01$) entre las medias de los puntajes obtenidos por los estudiantes del grupo experimental en la prueba final (Post-test) de comprensión lectora en inglés en comparación con los resultados de la prueba inicial (Pre-test).

Análisis descriptivo de diarios de campo

Con respecto a la parte cualitativa, la docente tomó notas de la experiencia en su diario relacionadas con el trabajo grupal e individual realizado por sus alumnos en los ejercicios a los cuales aplicar las técnicas de lectura y su desempeño en las pruebas. Cuando los alumnos tomaron la primera prueba (pre-test), la mayoría de los estudiantes escribieron el significado de palabras desconocidas en los párrafos. Cinco de los 24 estudiantes del grupo experimental terminaron la prueba en 60 minutos; en el grupo control, los 26 alumnos finalizan su prueba en las dos horas asignadas. En los cuadros de dialogo presentes en cada una de las cinco partes de la prueba, ambos grupos manifestaron como estrategias de mayor

uso la lectura rápida, búsqueda de palabras clave y el azar. Finalmente, la maestra notó que algunos estudiantes dudaban o no estaban seguros de las respuestas que marcaron.

Los estudiantes fueron más rápidos en la segunda prueba (post-test). 15 estudiantes terminaron la prueba en 40 minutos (grupo experimental), y los otros tardaron dos horas. En el grupo control los 26 participantes emplean el tiempo total fijado para la prueba. En el primer grupo disminuyeron considerablemente el uso de diccionarios en comparación con el primer examen. Ninguno dejó preguntas sin resolver en esta prueba, y solo tres estudiantes escribieron los significados de algunas palabras desconocidas en los párrafos. La docente notó que los estudiantes participantes de la intervención parecían sentirse más confiados al contestar las preguntas; en los cuadros de dialogo presentes en cada una de las cinco partes de la prueba, manifestaron como estrategias de mayor uso la inferencia, identificación de mecanismos de cohesión, barrido y predicciones. Por su parte, en el grupo control emplearon como principal recurso el diccionario, adivinar el significado de palabras y lectura rápida.

Para persuadir a los estudiantes en el grupo experimental de la importancia de cada tema durante la Intervención pedagógica, es decir, de cada estrategia de lectura, el docente modeló y mostró cómo, cuándo y dónde usarlas. Seguidamente, les dio a los alumnos en cada sesión de clase una lectura con ejercicios para aplicar cada tema (Vista previa, Lectura rápida o superficial, Exploración - barrido o escaneado, Predicción, Inferencia, Recursos o mecanismos de cohesión, Adivinar el significado de la palabra, Conocimiento previo). La docente tomó notas sobre la aplicación de las estrategias de lectura por parte de los alumnos y estas notas dieron como resultado las siguientes observaciones:

- En las primeras etapas del experimento, algunos estudiantes usaron sus dedos para guiar sus ojos a través de las líneas de los párrafos. Se interpreta que los estudiantes estaban leyendo palabra por palabra. Sin embargo, hacia el final del período de capacitación estratégica, los estudiantes no usaron sus dedos para seguir la lectura en los últimos temas. Por lo tanto, para la docente-investigadora, esto parecía indicar que los estudiantes estaban usando el contexto para adivinar el significado de vocabulario desconocido.
- Cuando la profesora se acercaba a las mesas de trabajo alrededor del aula para observar si los estudiantes aplicaban o no el enfoque de la estrategia de lectura – Reading Path, notó que los estudiantes mostraban *awareness of knowledge of cognition* - conciencia del conocimiento adquirido (Carrell, 1998). Empleaban expresiones como "vamos a ver primero el título, los subtítulos y las imágenes, luego

busquemos palabras familiares"; "profe voy a leer la primera y la última oración de cada párrafo para saber la idea principal"; y "uno puede usar el contexto de los cuentos para entender el significado de esa palabra".

- Al comienzo del curso, algunos estudiantes afirmaron que leer en inglés era difícil y complejo. También dijeron que las lecturas eran demasiado largas y que no podían manejarlas. La maestra notó que su motivación era baja. Durante el curso, sin embargo, la motivación y las actitudes de los estudiantes hacia la lectura cambiaron. A través del proceso Reading Path, los estudiantes pudieron desarrollar y aplicar estrategias de lectura que impulsaron su confianza.
- Al revisar las respuestas a los talleres, la docente les preguntó si habían seguido las recomendaciones dadas. Algunos dijeron que fue difícil con algunas lecturas, especialmente los verbos conjugados en pasado y participio pasado; pero los textos narrativos "eran muy entretenidos".

Tres estudiantes tomaron notas de campo sobre su experiencia en la aplicación de las estrategias de lectura y estas notas dieron como resultado muchas observaciones. Entre ellas las siguientes:

- Estudiante 1: *"Aprendí a reevaluar los términos y/o palabras que comúnmente utilizo para darle un orden y continuidad a los enunciados"*.
- Estudiante 2: *"Aprendí a buscar palabras claves de lo que me están preguntando en el texto para darle la respuesta correcta a los interrogantes. Además, reforcé la manera de contextualizar palabras y no tener el diccionario de apoyo constante"*.
- Estudiante 3: *"Aprendí a mejorar la interpretación de los textos, son muy útiles para la vida diaria y para adquirir un buen conocimiento"*.

Tener un propósito para la lectura antes de comenzar a leer fue percibido con un gran efecto en la comprensión de los estudiantes. Ellos comunicaban que generalmente no comienzan a leer a menos que tengan un propósito. Una alumna luego de la intervención dijo que siempre anticipa y luego escribe la idea principal de la lectura en función de su conocimiento previo del tema, al escanear o hacer un barrido del contenido y o de cada sección de lectura. Luego escribe algunas preguntas sobre el tema y comienza a leer, buscando respuestas. Otros estudiantes mencionaron que continuamente hacen preguntas mientras están leyendo y las escriben en los márgenes.

Para Vargas, (1998); la comprensión lectora es más definida como 'lectura de comprensión o 'lectura para el estudio' y tiene como elementos la aprehensión o captación de los datos, retención y evocación de ello, la elaboración o integración de los conceptos y criterios resultantes y la aplicación de los mismos a la aparición de nuevos problemas. Si bien hay cierta coincidencia de opiniones en cuantos a los elementos que conforman la 'lectura de comprensión', nos parece sumamente reduccionista el enmarcarla solamente en el campo de la actividad educativa, o más aún, en el área del 'estudio', más cuando este se suele asumir solo como la actividad para adquirir conocimientos que serán luego evaluados, antes que asumir a la lectura como una práctica cultural y científica.

Rufinelli, (1999); indica, que simplemente leer no es lo mismo que comprender lo que se lee, es decir, es preciso diferenciar entre una lectura, digamos neutra e insustancial, de reconocimiento, de la comprensión lectora.

Se deduce además que en esta definición ya se hace evidente y manifiesta la relación directa entre una triada básica: lector Texto autor. Estos tres elementos se articulan de manera tal que uno influye en el otro, siendo así que desde esta óptica no se acepta un lector "pasivo", sino activo, crítico, constructor cultural, y porque no, en muchos casos coautor de los textos que lee en su medio cultural. A partir de esta postura también se hace presente una relación directa entre lectura y comunicación, o, mejor dicho, la lectura como medio de comunicación donde interactúan emisores, mensajes, medios, canales y perceptores.

Orrantia y Sánchez, (1994); manifiestan que la comprensión lectora consiste en penetrar en la lógica que articula las ideas en el texto, y extraer el significado global que da sentido a los elementos textuales. La competencia lectora permite captar los significados expresados por otros en los que se incluye el contexto en que los mismos se producen y constituye un acto individual, original y creador. Este se cumple en mayor o menor escala en la medida que el receptor se apropie del significado de las palabras, las frases, subtextos y finalmente del texto en su sentido interno y externo, así como los aspectos lingüísticos incluidos en el mismo para que sea posteriormente capaz de interpretar y extrapolar ese contenido a otras situaciones comunicativas. Para ello se usan estrategias de aprendizaje desarrolladoras, entendidas estas como procesos mentales, procedimientos o técnicas utilizados conscientemente para autorregular la actividad de las personas en la medida en que su aplicación permite seleccionar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta propuesta. El perfeccionamiento de la competencia lectora se logra al llevar a cabo dicho proceso a través de la metodología ya conceptualizada.

Además, algunos alumnos exaltaban el valor del tiempo otorgado para la tarea. Fue notable que carecieran de estrategias de gestión del tiempo. Tendían a leer lentamente para ganar comprensión, lo que afectó sus puntajes en el KET. Finalmente, los estudiantes informaron que las estrategias que usan dependen de la información que están buscando; de hecho, algunos de ellos dijeron en el Pre-test que tendían a leer párrafo por párrafo (lectura lenta) para obtener lo que están buscando. Enfatizaron la importancia del tiempo dado para terminar la tarea y para lograr sus objetivos de comprensión. Insistieron en que tienden a tomarse su tiempo para entender lo que leen.

Otros estudiantes mencionaron que su nivel de vocabulario afecta su comprensión. Informaron que tienden a traducir palabras que no conocen porque se sienten ansiosos cuando leen algo que no entienden. En el Pre-test tendían a traducir palabra por palabra, mientras que en el Post-test traducían lo que consideran importante para la comprensión general del texto. Con respecto al uso de Internet para la traducción, comentan que con frecuencia utilizan traductores y diccionarios en línea para traducir lo que no entienden. Una estudiante mencionó que ella traduce una oración o texto completo para tener una idea general antes de volver a continuar leyendo. Otros perciben el Internet como una distracción que evitarían.

Señalaron: "Siempre me preocupa si no entiendo muchas palabras" y "Un día estaba leyendo un documento en inglés sobre pedagogía que encontré en la web y comencé a desesperarme en medio de la tarea, porque estaba lleno de terminologías que no entendía". Estas declaraciones revelaron la importancia percibida al tomar medidas para cumplir las demandas de una situación de lectura de manera más efectiva, lo que también confirma el hallazgo de Carrell, (1985, 1989); citada por Lahuerta, (2006, p. 110); quien dice que, si el lector no es consciente de sus propias limitaciones o de la complejidad de la tarea en cuestión, entonces difícilmente se puede esperar que tome medidas preventivas para anticiparse o recuperarse de los problemas.

Se reveló que los estudiantes del grupo experimental perciben otros factores que tienen un efecto en su competencia para la lectura en EFL. Factores como el conocimiento previo, el entusiasmo por la lectura, el tiempo dedicado a la tarea, el propósito de la lectura y el tamaño del vocabulario se mencionaron durante las sesiones de la etapa de intervención. Además, el tiempo y el deseo por leer un texto en inglés voluntariamente fuera de clase afectan los enfoques de los estudiantes a la tarea de lectura. Muchos alumnos no dedican tiempo a la lectura gratuita. Mencionaron que no leen en inglés a menos que sea necesario.

Se motivó a los alumnos en este estudio a encontrar confianza en sí mismos y ser lectores activos en EFL, a aplicar estrategias para entender con más efectividad los textos; a activar el conocimiento semántico y sintáctico, a reconocer algunos dispositivos retóricos, a obtener conocimiento de la estructura del texto, a aprender a usar claves para predecir el significado y tomar conciencia de la variedad de propósitos para la lectura y las 9 estrategias de lectura de la tipología de Nunan D, (1999); evidenciándose como impacto, la movilidad de ellas así: hacer una rápida inspección para identificar el tema o la idea principal, obtener el punto de vista del autor, buscar detalles específicos, anticiparse a lo que viene a continuación en el texto, obtener las ideas que no son explícitas, hacer uso del contexto, estructura de palabras y cognados. Y la utilización de lo que ya se conoce, aplicándolo a nuevas ideas en el texto.

Conclusiones

La estrategia Reading Path de forma explícita es útil, se invita a los maestros a desarrollarla e implementarla, de igual forma permite demostrar destreza, entusiasmo, crea un clima de aprendizaje afectuoso en el aula. Es de resaltar que el avance en la lectura se evidencia sin la dependencia del diccionario, lo cual potencializa la habilidad de inferencia textual. Una vez aplicada la estrategia Reading Path y la prueba KET como Post-test al grupo experimental (IV Semestre A), los resultados confirman que, si existen diferencias significativas entre grupos, corroborándose la efectividad de la estrategia como intervención didáctica para el desarrollo de la competencia lectora en inglés.

Los avances reportados en este estudio demuestran que los sujetos participantes mejoraron no solo en su competencia lectora de EFL sino también en el conocimiento de las estrategias. Con Reading Path, los estudiantes fueron capaces de desarrollar conciencia cognitiva - Awareness of knowledge of cognition, and regulation of cognition, (Carrell, 1998); al usar estrategias de lectura. Además, las actitudes y la motivación de los estudiantes cambiaron positivamente hacia la lectura en un idioma extranjero.

Los estudiantes ganaron confianza en sí mismos ya que demostraron que podían interactuar con diferentes tipos de ejercicios a partir de textos narrativos. Consecuentemente, a medida que los participantes aplicaban las estrategias de lectura mientras leían, la dependencia al diccionario y la poca decodificación de mensajes se redujo como consecuencia de la apropiación de Reading Path.

Se puede concluir de los datos cualitativos obtenidos de los diarios de campo y los cuadros de dialogo al pie de cada una de las 5 partes del Pre-test, revelaron que los actores

participantes del grupo experimental antes de la intervención usaban como estrategias para su lectura en inglés para ayudar a su comprensión, hacer preguntas y traducir con el diccionario.

Las ventajas que ofrece la aplicación de este tipo de estrategias durante el procesamiento del discurso escrito en inglés son invaluable. “Ello debido a que las estrategias de lectura como procesos mentales suponen, entre otros aspectos, el conocimiento, observación y monitoreo del pensamiento, es decir, tener conciencia de las habilidades, las técnicas y los recursos que se necesitan para efectuar una tarea de lectura de manera efectiva, así como la capacidad de usar mecanismos autorreguladores para asegurar el término de la tarea con éxito” (Breen, 1987; citado en Nunan, 1989; p.6). Los efectos del enfoque de estrategias de lectura fueron bastante útiles para los lectores de lengua extranjera del grupo experimental porque mejoraron su competencia lectora.

A través de este estudio, es evidente que el uso de estrategias de lectura es una herramienta esencial para ayudar a los estudiantes a convertirse en lectores eficientes. En estos términos, como una forma de superar algunos de los problemas más relevantes en los cursos de comprensión lectora de inglés en el Programa de Formación Complementaria de la IENSS, el uso de estrategias de lectura puede usarse no solo para evaluar cursos de lectura de lenguas extranjeras, sino también como un modelo para diseñar y desarrollar conciencia textual, e intertextual, sino procesos de lectura estratégicas más efectivos y eficientes. Cuando los estudiantes aplicaron las estrategias de lectura, su autoconfianza mejoró y esto dio como resultado niveles más altos de motivación; como se muestra en los resultados de este estudio. Los maestros de lectura en EFL deben recordar que la razón principal para usar las estrategias, esta investigación figura como un ejemplo de cómo establecer objetivos apropiados que enfoquen la implementación de estrategias de lectura para ayudar a los estudiantes a extraer y entender información importante de diferentes textos.

Referencias bibliográficas

1. Breen, M. (1987). Learner contributions to task design. In C. Candlin and D. Murphy (Eds.), *Language learning tasks* (pp. 23-46). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
2. Cambridge University Press 2014. *Cambridge Key English Tests 2. With Answers. Examination Papers from University of Cambridge. ESOL Examinations: English for speakers of Other Languages.*
3. Carrell, P. (1998). Can reading strategies be successfully taught? *ARAL*, 21(1), 1-20.

4. Carrell, P; Gajdusek, L., & Wise, T. (1998). Metacognition and EFL/ESL reading. *Instructional science*, 26(1-2), 97-112.
5. Gómez, A., Solaz, J. y Sanjosé, V. (2014). Competencia en lengua inglesa de estudiantes universitarios españoles en el contexto del EEES: nivel de dominio lingüístico, estrategias metacognitas y metacognitas. *Revista de educación*, 364. 154-183. Recuperado de https://books.google.es/books?id=cV2FCAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
6. Grabe, W & Stoller, F. (2002). Teaching and Researching Reading. England. Person Education Limited.
7. Hernandez Sampieri, R; Fernández, C. y Baptista; P. (2000). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
8. Lahuerta, A. (2006). L2 Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies and its Relationship to Reading Comprehension. Universidad de Oviedo. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 5(6), 108-130.
9. López, G. (2010) El libro y el bios: algunos momentos en su historiografía. Lectura desde el paradigma ecológico, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010b/714/.
10. López, G. (2010) Sobre las sociedades de la información y la del conocimiento: críticas a las llamadas ciudades del conocimiento latinoamericanas desde el paradigma ecológico, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010f/877/.
11. López, G. (2010) “Las conexiones ocultas” de Fritjof Capra: momento cumbre de su programa de investigación y la socialización del paradigma ecológico, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010e/831/.
12. López, G. (2010) ““El próximo escenario global” de Kenichi Ohmae: momento cumbre de su tejido teórico y la socialización del paradigma de la economía global, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010e/832/.
13. Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002). Madrid: MECD – Instituto Cervantes – Grupo Anaya
14. Nunan, D. (1989). Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
15. Nunan, D. (1989). Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

16. Nunan, D. (1999). Second language teaching and learning. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
17. Nunan, D. (1999). Second language teaching and learning. Boston: Heinle & Heinle Publishers
18. Orrantía, A. y Sánchez, S. (1994). La Comprensión Lectora Definiciones y Conceptos. Tomado de https://es.slideshare.net/careducperu/la-comprension-lectora-definiciones-y-conceptos?from_action=save
19. PISA. (2015). Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. Informe Español. Madrid. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) Base de datos de PISA 2015. Resultados Clave - Informe 2016, p. 5. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
20. Rufinelli, J. (1999). Comprensión de la lectura. México: Editorial Trillas. Sexta Reimpresión. Tomado de [http://www.uatf.edu.bo/web_descargas/publicaciones/LA LECTURA Y LA%20COMPRESION LECTORA.pdf](http://www.uatf.edu.bo/web_descargas/publicaciones/LA%20LECTURA%20Y%20LA%20COMPRESION%20LECTORA.pdf)
21. Solé, I. (1998). Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Grao.
22. Vargas, T. (1998). Como leer para aprender. Bogotá: Editorial Espacio. 2da Edición. Tomado de [http://www.uatf.edu.bo/web_descargas/publicaciones/LA LECTURA Y LA%20COMPRESION LECTORA.pdf](http://www.uatf.edu.bo/web_descargas/publicaciones/LA%20LECTURA%20Y%20LA%20COMPRESION%20LECTORA.pdf)