



UNIVERSIDAD DE ORIENTE
NÚCLEO DE SUCRE
ESCUELA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS
CUMANÁ- ESTADO SUCRE

**USO DE LA INFERENCIA Y LA PARÁFRASIS COMO
ESTRATEGIAS PSICOLINGUISTICAS PARA LA
COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS**

Autoras : Bra. Ana Ancheta

Bra. Ziade Rondón

Tutor: Licda. Liliana Ortega

Cumaná, Octubre de 2008

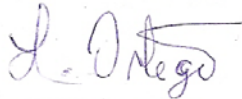
UNIVERSIDAD DE ORIENTE
NÚCLEO DE SUCRE
ESCUELA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS
CUMANÁ- ESTADO SUCRE



APROBACION DEL TUTOR

En mi carácter de tutora del trabajo de grado titulado **"USO DE LA INFERENCIA Y LA PARÁFRASIS COMO ESTRATEGIAS PSICOLINGUISTICAS PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS"**, presentado por las Br (as) Ana Ancheta, C.I: 16.314.963 y Ziade Rondón, C.I: 18.211.307, " para optar al título de Licenciadas en Educación Mención Inglés, considero que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En Cumaná, a los 7 días del mes de octubre de 2008.



Prof. Liliana ortega

C.I: 10.295.875

INDICE GENERAL

LISTA DE CUADROS	iv
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPITULO I	5
EL PROBLEMA.....	5
1.1 Descripción de la realidad objeto de estudio	5
1.2 Objetivos:	9
1.2.1 Generales	9
1.2.2 Específicos.....	9
1.3 Justificación.....	10
CAPITULO II	11
MARCO REFERENCIAL	11
2.1 Antecedentes.....	11
2.2 Teorías Referenciales	15
2.2.1 La Enseñanza De La Comprensión Lectora.....	15
2.2.2 La lectura desde el enfoque psicolingüístico	16
2.2.3 La habilidad de leer en una lengua extranjera.....	19
2.2.4 Niveles de comprensión de lectura:	20
2.2.5 Factores que intervienen en la comprensión de un texto:.....	23
2.3 Estrategias En El Proceso De Comprensión Lectora	27
2.4 Estudio De La Inferencia Y De La Paráfrasis Como Estrategias De Comprensión Lectora	30
2.4.1 Las inferencias en el proceso lector	30
2.4.2 Elementos involucrados en el proceso de inferencias.....	32
2.4.3 Tipos de inferencias.	34

2.4.4 Funciones de las inferencias	37
2.4.5 La paráfrasis en el proceso lector	38
2.4.6 Tipos de Paráfrasis	40
CAPITULO III	43
MARCO METODOLOGICO	43
3.1 Tipo Y Diseño De Investigación	43
3.2 Población Y Muestra	43
3.3 Materiales	44
3.4 Técnicas E Instrumentos De Recolección De Datos	44
3.5 Procedimiento De La Investigación.....	45
3.5.1 Fase de evaluación previa.	46
3.5.2 Fase de diagnóstico.....	46
3.5.3 Fase de interpretación de resultados y formulación de recomendaciones. ...	47
3.6 Técnicas De Procesamiento E Interpretación De Los Resultados	47
CAPÍTULO IV	49
PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	49
4.1 Discusión Y Presentación De Los Resultados Obtenidos De La Aplicación De La Entrevista.	49
4.2 Discusión Y Presentación De Los Resultados Obtenidos De La Aplicación De Los Tests De Monitoreo En La Lectura De Textos En Inglés.....	56
CAPITULO V	66
CONCLUSIONES.....	66
RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS	69
REFERENCIAS BILIOGRÁFICAS	72
ANEXOS	76
ANEXO B.....	78
TESTS DE MONITOREO.....	78

ANEXO C.....	82
TEXTOS BASE.....	82

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1 RESULTADOS DE LA ENTREVISTA (Presentados en porcentajes).....	55
Cuadro 2 RESULTADOS DEL TEST 1	58
Cuadro 3 RESULTADOS DEL TEST NÚMERO 2	61
Cuadro 4 RESULTADOS DEL TEST NÚMERO 3	64

UNIVERSIDAD DE ORIENTE
NÚCLEO DE SUCRE
ESCUELA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS

**USO DE LA INFERENCIA Y LA PARÁFRASIS COMO ESTRATEGIAS
PARÁFRASIS COMO ESTRATEGIAS PSICOLINGÜÍSTICAS PARA LA
COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS**

Autoras: Bra. Ana Ancheta

Bra. Ziade Rondón

Tutor: Lic. Liliana Ortega

Fecha: octubre 2008

El problema de la comprensión lectora deriva de numerosos factores; entre los mismos resaltan los de origen físico y psicolingüístico. Existen investigaciones a la contribución favorable del problema, cuyos supuestos teóricos se basan en el procesamiento de la información en el individuo; en la comprensión de ñla lectura como proceso interactivo y los efectos pragmáticos retomados de la lingüística textual. Dichos aportes se han asumido en este trabajo de investigación, el cual tiene como objetivo general, describir el uso de la inferencia y la paráfrasis como estrategias de comprensión lectora en estudiantes del curso de lecturas y comentarios, pertenecientes a la Licenciatura en Educación Mención Inglés, de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre. Por ello, esta investigación se considera importante ya que está centrada en la consideración de que el problema de la comprensión de lectura por parte de los estudiantes, trae consigo serias dificultades en el desarrollo normal de sus actividades académicas. Por lo tanto, nuestro propósito es comprobar los procesos estratégicos que efectúan los

estudiantes para generar inferencias y elaborar paráfrasis textual. Los instrumentos utilizados para comprobar los procesos estratégicos fueron una entrevista y tres test de monitoreo. Se promovieron cuatro sesiones de actividades para realizar el seguimiento de los procesos estratégicos producidos por los estudiantes. En resumen, concluimos que los procesos de generación y elaboración de paráfrasis son los que hacen posible la comprensión lectora; la construcción de paráfrasis tiene una estrecha relación con la activación de inferencias, puesto que ningún lector puede dar cuenta significativa de una información que no ha comprendido. La producción de paráfrasis permite establecer una estrecha relación entre comprensión lectora y composición escrita; las estrategias contribuyen con el desarrollo del pensamiento inteligente e independiente, antes, durante y después de la lectura.

Descriptor: Comprensión lectora, estrategias psicolingüística, inferencias, paráfrasis.

INTRODUCCIÓN

El tema de la comprensión de lectura ha sido estudiado desde diversos ángulos, los cuales buscan dar las explicaciones más certeras que redunden en la mayor productividad para el análisis y comprensión del texto tanto oral como escrito. Los aportes más actuales con respecto a este tema se refieren a la cognición abordada desde la psicolingüística, para conocer los procesos que tienen lugar en el cerebro cuando leemos, así como las estrategias que usa el lector cuando se enfrenta a un texto, y de qué manera éste elabora y reproduce la nueva información que se deriva del texto leído. Entre estos aportes podrían mencionarse los planteamientos de Poggioli (1997), Barrera y Fraca (1999), Cassany, Luna y Sanz (1994), entre otros.

A pesar de la novedad en cuanto al procesamiento de la información por parte del lector y el desarrollo de la creatividad del lenguaje, que ofrecen los enfoques antes mencionados, podemos constatar la práctica mecanicista de la lectura que sucede en la actualidad en nuestras escuelas en la repercusión de las debilidades que presentan los alumnos universitarios al momento de comprender textos.

En el caso particular de esta investigación se estudiará la comprensión de lectura del inglés como lengua extranjera. Valdés, Haro y Echevarriarza (1992) y Kaplan (1987), (referidos por Ferrari, 2004), sostienen que cuando se realizan lecturas en una lengua distinta a la materna, las deficiencias que se tienen al leer en dicha lengua se transfieren de forma automática a la lengua extranjera.

Si entendemos que la comprensión lectora es un proceso, y no un producto, que involucra los saberes y experiencias previas del lector, su estado de ánimo y su afectividad en interacción con los contenidos significativos ocultos tras las señales lingüísticas, entonces, podemos con esta investigación, aproximarnos a las siguientes cuestiones:

En primer lugar, al establecimiento de los antecedentes en el aprendizaje de la lectura en inglés y su incidencia en el uso de estrategias de comprensión, dicho de otro modo, se señalará de qué manera influye el método de aprendizaje de lectura en la comprensión de materiales escritos en inglés; en segundo lugar, se aplicarán actividades de lectura para evidenciar de qué manera los estudiantes realizan paráfrasis e inferencias de materiales escritos en inglés; y tercer lugar, se propondrá un cuerpo de sugerencias pedagógicas dirigidas al docente centradas en la inferencia y la paráfrasis como estrategias de comprensión lectora.

CAPITULO I

EL PROBLEMA

1.1 Descripción de la realidad objeto de estudio

La comprensión de la lectura es un tema que ha sido investigado desde distintos puntos de vista teóricos, con la finalidad de hacer más eficaz la comprensión y el análisis del texto. Las investigaciones más recientes están basadas en la cognición, desde la psicolingüística, enfoque que combinado con la lingüística del texto y la lingüística aplicada busca conocer cómo se procesa la información en el cerebro, de qué estrategias mentales se vale el lector para construir la comprensión lectora y de qué manera se elabora y reproduce la nueva información que se obtiene a través de su interacción con el texto.

De acuerdo con Barrera y Fraca (1999), comprender significa desentrañar ideas y conectarlas entre sí jerárquicamente, de manera tal que formen una trama. Es decir, el proceso de comprensión de lectura va más allá de conocer el significado de las palabras; éste requiere del esclarecimiento de las diferentes ideas, tanto explícitas como implícitas que se encuentran presentes en un determinado texto.

A pesar de que existen tantos trabajos orientados a mejorar la comprensión lectora, todavía persisten muchas dificultades en esta área. En nuestro país, una de las principales fallas la constituye el hecho de que, en las escuelas la lectura se practica de forma mecánica o conductista, lo cual no permite que los estudiantes desarrollen y fortalezcan sus capacidades cognitivas, hecho que tiene como consecuencia la dificultad que presentan los estudiantes para comprender textos y producir inferencias y paráfrasis que les permitan expresar sus propios juicios de lo leído, situación ésta que se evidencia, inclusive, a nivel universitario.

Según lo expresa Campos (1989): “nuestros alumnos no manejan los elementos necesarios para comprender y producir mensajes coherentes. Tienen

dificultades en la comprensión de instrucciones, en la asignación de un tema a un texto...” (p. 63). De lo anterior se puede deducir que los estudiantes no poseen la capacidad de relacionar sus ideas con las del texto para formar juicios lógicos y nuevos; esto debido a que no conocen o no se les ha enseñado a emplear las diversas estrategias de lectura que son de gran utilidad al momento de interpretar textos.

De acuerdo con lo expresado anteriormente, no es de extrañar que los estudiantes manifiesten problemas en la comprensión de lectura en un idioma extranjero, ya que si los mismos están presentes en su lengua materna, serán automáticamente transferidos a la lectura de textos en otro idioma.

En la actualidad el idioma inglés se considera el idioma universal, debido a que, por consenso mundial, ha sido elegido como el idioma de la comunicación internacional. Hoy en día, cualquier investigador o profesional que quiera estar al día o acceder a libros especializados necesita irremediablemente saber inglés para estar informado de los rápidos avances que están teniendo lugar en su área de conocimiento. Un buen profesional del inglés (un buen profesor, un buen traductor, un buen asesor lingüístico o cultural, un buen intérprete) debe ser capaz de poder comunicarse efectivamente, así como también debe tener la capacidad de comprender diversos materiales escritos en dicha lengua

En la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre existe la carrera de Licenciatura en Educación Mención enseñanza del inglés. Durante el curso de la misma los estudiantes interactúan con una serie de textos escritos en inglés, los cuales deben interpretar de manera adecuada para poder extraer la información requerida. Para ello, es indispensable que los estudiantes manejen aspectos como: riqueza en el vocabulario, conocimientos generales de la gramática inglesa, y principalmente conocimiento de las estrategias de lectura de textos escritos en inglés.

En cuanto a estas estrategias, muchos autores coinciden en que las mismas deben aplicarse en tres momentos: antes (pre-lectura), durante (lectura) y después (post-lectura) del proceso de lectura. Inmersas en estas estrategias encontramos la

inferencia y la paráfrasis, que se constituyen como un aspecto primordial para la comprensión de textos (Solé, 2001).

La carencia del uso de estrategias como la paráfrasis y la inferencia, por parte de los estudiantes del área de inglés, se les presenta como una limitante en el momento de interpretar textos escritos durante el lapso que dure su carrera, debido a que en las diversas asignaturas que el estudiante cursará, deberá estudiar y comprender textos escritos en inglés. Sin embargo, en entrevistas realizadas a docentes pertenecientes al departamento de Idiomas Modernos de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre, estos coinciden en el hecho de que los estudiantes de inglés, inclusive en semestres avanzados, aún presentan fallas al inferir y parafrasear textos. Por esta razón, coincidimos en el hecho de que los estudiantes de inglés deben ser instruidos de manera creativa y eficiente desde los inicios de su preparación, en lo que respecta a estrategias de comprensión de lectura, haciendo énfasis en aquellas que aborden la inferencia y la paráfrasis, debido a que el conocimiento y la puesta en práctica de las mismas les permitirá una mejor comprensión de los textos para así obtener mayor provecho de los mismos, y, de esta manera, poder desenvolverse exitosamente como futuros docentes de inglés.

Considerando lo antes expuesto, esta investigación está orientada a describir el uso de la inferencia y la paráfrasis en la comprensión de textos en inglés, por parte de los estudiantes pertenecientes al quinto semestre de la carrera Licenciatura en Educación, Mención Enseñanza del Inglés, de la Universidad de Oriente Núcleo de Sucre (específicamente del curso de Lecturas y Comentarios), así como también, a proponer sugerencias y recomendaciones que ayuden al docente al momento de enseñar a sus estudiantes cómo usar las estrategias de paráfrasis e inferencias para comprender textos en inglés de manera eficaz.

De esta manera, este trabajo constituiría un aporte pedagógico importante, en el sentido de que se pretende hacer una serie de propuestas y sugerencias a los docentes del área de lectura en inglés, que permitan hacer más efectiva la enseñanza de la paráfrasis y la inferencia de textos, para así, consecuentemente,

fortalecer la competencia comunicativa de sus estudiantes en el ejercicio de la lectura comprensiva de textos en inglés.

1.2 Objetivos:

1.2.1 Generales

- Describir el uso de la inferencia y la paráfrasis en estudiantes del curso Lecturas y Comentarios, perteneciente a la licenciatura en Educación Mención Inglés, de la Universidad de Oriente Núcleo de Sucre.

1.2.2 Específicos

- Identificar como los estudiantes interpretan los textos escritos en inglés.
- Determinar de qué manera los estudiantes reconstruyen los textos haciendo uso de sus propias palabras.
- Determinar si los estudiantes elaboran de forma correcta inferencias y paráfrasis al interactuar con textos escritos en inglés.
- Proponer un cuerpo de conclusiones y recomendaciones pedagógicas dirigidas a los docentes, centradas en la enseñanza de la inferencia y la paráfrasis como estrategias de comprensión lectora.

1.3 Justificación

La comprensión de lectura es fundamental para los estudiantes de inglés como lengua extranjera, específicamente para aquellos que se preparan para ser docentes. Por esta razón se hace necesario efectuar investigaciones que conlleven al mejoramiento del proceso de comprensión lectora y así minimizar las deficiencias que se presenten durante el mismo.

Esta investigación se considera de gran importancia porque se fundamenta en el hecho de que las fallas de comprensión lectora por parte de los estudiantes de inglés, específicamente de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre, causan serias dificultades durante el curso de sus carreras, debido a que casi todas las asignaturas que se presentan en el pensum de estudio requieren de la realización e interpretación de lecturas específicas, generales, complementarias y referenciales que tratan los temas pertinentes a la formación especializada, pedagógica y general requerida por el futuro docente de inglés.

Un estudiante será excelente en cuanto a su competencia comunicativa en el uso de una lengua extranjera en la medida en que pueda leer e interpretar los contenidos que se le presenten, y que, además, pueda mostrar el manejo de estos aspectos de forma oral o escrita. En tal sentido, lo que se pretende con este trabajo es describir de qué manera el estudiante construye paráfrasis e inferencias durante la comprensión de textos escritos en inglés, así como también, ofrecer un aporte pedagógico dirigido a mejorar la enseñanza de la paráfrasis y la inferencia. Las propuestas que se deriven de esta investigación pueden hacerse extensivas a otros cursos y asignaturas donde la lectura comprensiva sea un requerimiento primordial.

CAPITULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1 Antecedentes

Después de la revisión de numerosos trabajos relacionados con la comprensión lectora, estrategias instruccionales y estrategias inferenciales, tanto en el área de lengua materna como en el de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, podemos afirmar que existen diversas investigaciones que refieren la temática de la comprensión lectora en general; sin embargo, éstas hacen más hincapié en la lectura como producto que en la lectura como proceso. La mayoría se orientan, principalmente, hacia el área de Educación Básica, algunas se basan en el uso de estrategias como procesos cognitivos para la comprensión lectora, y otros en la aplicación de estrategias en el contexto de la educación universitaria. No obstante, son escasos los que abordan como tema central la inferencia y la paráfrasis como estrategias pedagógicas para la comprensión de textos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Podemos señalar algunas investigaciones que consideramos antecedentes muy significativos para la presente investigación.

El primer trabajo contempla el desempeño de inferencias en estudiantes universitarios venezolanos; el segundo, trata acerca del uso de las inferencias en estudiantes norteamericanos; el tercero expone una serie de inconvenientes derivados de la existencia de diversas teorías y clasificaciones de las inferencias; el cuarto hace referencia a la enseñanza de las estrategias inferenciales “forward” y “backward” para la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes universitarios venezolanos.

A continuación señalaremos los trabajos en cuestión.

En 1992, la profesora Thais Adrian realizó una investigación cuyo fin fue medir y evaluar la capacidad para la realización de inferencias en lengua materna,

en una muestra seleccionada de 410 alumnos de distintas especialidades. Para la ejecución de este trabajo se basó en la hipótesis de que los niveles de inferencia de los alumnos cambian dependiendo del tipo de texto estudiado (narrativo y expositivo), del número de inferencias, del tipo de prueba aplicada (cloze o selección múltiple), de la especialidad cursada por el estudiante (castellano, matemática y educación física); y por el semestre que atiende el estudiante (del 2do al 9no semestre).

La investigadora utilizó las pruebas tipo cloze y de selección múltiple como instrumentos de medición; los estudiantes mostraron mejor rendimiento en las pruebas de selección múltiple. Las conclusiones obtenidas fueron las presentadas a continuación: los estudiantes, en general, presentaron un grado deficiente de desempeño al realizar inferencias; en textos narrativos el nivel de inferencia fue superior comparado con el de los textos expositivos; concluyó que no existen grandes diferencias entre los resultados logrados comparando los resultados obtenidos de los estudiantes de los semestres iniciales con respecto a los de semestres avanzados, además percibió que la especialidad cursada no interviene en la realización de inferencias.

El segundo antecedente es una investigación llevada a cabo por el psicólogo Gordon Bower, 1976 (Referido por Rogers, 1986) quien realizó una experiencia en primera lengua con estudiantes norteamericanos, con el fin de vislumbrar de qué manera ejerce su funcionamiento la memoria para comprender textos. Para lograrlo consideró la lectura de dos relatos, el primero se denominaba “Nancy embarazada” y el segundo “Jack el luchador”. Las historias estaban antecedidas por pequeñas descripciones. Veinticuatro horas después, Bower examinó la memoria de sus estudiantes y descubrió que había muchas distorsiones sobre lo que recordaban de la primera historia, pero recordaban con facilidad el segundo relato (no se explica la metodología). El psicólogo expuso que la comprensión de un relato involucra un proceso de inferencia activa, y que es un proceso generalizado en la lectura o audición de historias, además sostuvo que los escritores de novelas policiales, toman en cuenta esta predisposición de los lectores, ya que las pistas falsas incluidas por los novelistas crean confusión,

debido a que el lector infiere de forma activa. Por otra parte, también explicó que en las novelas policiales, al igual que en los relatos, aparentemente inferimos como resultado de un intento de relacionar las piezas de información encerradas en la historia con algún hecho importante.

De la misma forma, el Doctor Khemais Jouini (2005), en una investigación realizada argumentó que muchos de los investigadores que analizan el proceso de comprensión lectora en primera lengua, coinciden en sus conclusiones cuando señalan que las inferencias son el alma del proceso de comprensión, y es por ello que motivan a los docentes a que enseñen a sus estudiantes buenas estrategias de lecturas que les ayuden a conocer y comprender el texto de manera más sencilla y eficaz, para que así puedan obtener sus propias conclusiones de la lectura. El objetivo primordial de este trabajo, se centró en mostrar a los estudiantes algunas estrategias inferenciales que les ayudara a elevar su nivel y rendimiento en la comprensión, de manera más sencilla y productiva, para convertirse así en un lector crítico, capaz de obtener sus propias conclusiones del texto. La lista de estrategias sugeridas por el doctor Jouini sostienen una conexión de nivel sintáctico, proposicional y pragmático entre las diferentes secuencias y elementos textuales que llegan a construir el significado global del texto.

Tales inferencias son: inferencias acerca de la actitud o intención del autor, inferencias acerca de objetivos, inferencias secuenciales, inferencias de antecedentes causales, inferencias de consecuencias causales e inferencias emocionales. El autor sostiene que estas estrategias inferenciales presentadas no son las únicas que pueden ayudar al individuo a comprender un texto, y ayudarlo a convertirse en un lector autónomo, sino que es una propuesta que se quiere que los docentes las pongan en práctica en el salón de clases, para que obtengan sus propias críticas y conclusiones de las mismas.

La licenciada Nayary Marcano (2005), llevó a cabo un trabajo que tuvo como objetivo principal determinar la posible influencia de las inferencias “Forward” y “Backward” como estrategias para la comprensión de textos escritos

en inglés (lengua extranjera). Tomó como muestra un grupo de 40 estudiantes del curso de Inglés Básico de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre. En la investigación se utilizaron dos tipos de pruebas (pre y post prueba) como técnicas de recolección de datos. Los resultados de la primera prueba indicaron que la mayoría de los estudiantes no reconocieron las respectivas categorías inferenciales. No obstante, al explicarles el uso de dichas estrategias inferenciales se demostró un aumento en la identificación de dichas categorías. Además, la investigación demostró también que ambas estrategias inferenciales fueron relativamente fáciles de entender para los estudiantes.

Las investigaciones llevadas a cabo, confirman la existencia de un bajo nivel de comprensión por parte de los alumnos, que no manejan de forma adecuada estrategias básicas que les ayuden a comprender un texto escrito; por otro lado se detallan los procesos mentales que realizan los estudiantes o el grupo objeto de estudio para inferir y parafrasear textos escritos. Además de esto, algunos investigadores continúan expresando los resultados de la comprensión lectora de forma cuantitativa, haciendo hincapié principalmente en el producto y no en el proceso de comprensión. Por estas razones, se justifica la presente investigación, con el propósito de describir cómo los estudiantes utilizan la inferencia y la paráfrasis al interactuar con textos escritos en inglés.

Después de haber examinado los antecedentes anteriormente expuestos, señalaremos algunos argumentos teóricos que abordan las perspectivas que se generan del procesamiento de la información en el ser humano y del uso de estrategias psicolingüísticas, para la producción y mejoramiento de la comprensión lectora; los cuales constituyen un gran aporte en la realización de la presente investigación.

2.2 Teorías Referenciales

En este apartado mencionaremos las posiciones teóricas en las que se fundamenta esta investigación. Las cuales están relacionadas con los siguientes campos de estudio:

- La enseñanza de la comprensión lectora.
- Estrategias en el proceso de comprensión lectora.
- Estudio de la inferencia como estrategia en la comprensión lectora de textos en inglés.
- Estudio de la paráfrasis como estrategia en la comprensión lectora de textos en inglés.

2.2.1 La Enseñanza De La Comprensión Lectora

Desde principios de siglo, la comprensión lectora ha sido objeto de interés para muchos educadores, psicólogos y pedagogos quienes han valorado su importancia. Por esta razón, se han dedicado a estudiar todos los procesos que se suceden dentro del lector al comprender un texto, para de esta manera lograr desarrollar nuevas y mejores estrategias de enseñanza que favorezcan al lector al momento de leer.

La comprensión lectora, tal y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984, citado por Silva, 2006). La interacción entre el texto y el lector constituye la base de la comprensión, la cual se deriva de las experiencias acumuladas en la mente del lector, que le ayudarán, a medida que se presentan, a decodificar las palabras, frases, párrafos, e ideas del autor. A este proceso de relacionar la información nueva con la anterior es a lo que denominamos comprensión.

Podemos apreciar, entonces, que leer no sólo se trata de descifrar palabras o signos, sino que es primordialmente un acto de razonamiento, ya que lo que se

quiere es construir la interpretación de los mensajes escritos basándose en la información suministrada en el texto y en los conocimientos adquiridos por el lector anteriormente.

De acuerdo con Solé (2001) leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Leer es comprender, y comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. (p. 37)

Partiendo de estas dos definiciones de leer y comprender decimos, entonces, que la comprensión lectora es un proceso muy complejo en el cual nuestra mente realiza un conjunto diverso de operaciones mentales. No obstante, por sí solas estas operaciones no son suficientes. Es necesario que concurren simultáneamente una serie de elementos relacionados tanto con el texto, como con el lector para que se dé la comprensión.

2.2.2 La lectura desde el enfoque psicolingüístico

La comprensión lectora se ha estudiado desde diferentes posiciones teóricas. A comienzos de siglo se creía que aprender sólo consistía en registrar de una manera mecánica las diferentes informaciones adquiridas; se consideraba al estudiante como un ente pasivo, cuya conducta debía estar condicionada por la experiencia reforzada (Beltrán, 1998); debido a ello, se da el hecho de que los alumnos sólo acumulaban la información de forma mecanicista, sin la intervención de procesos mentales superiores. El protagonista de la formación pedagógica era el docente, y la estrategia más utilizada era la memorización de largos textos que debían ser aprendidos palabra por palabra. Esta perspectiva es la denominada conductista y fue la más utilizada hasta los años 50.

En la actualidad, esta manera de concebir la comprensión lectora ha dado un vuelco significativo gracias a los avances que, en los últimos años, se han experimentado en el estudio de las destrezas cognitivas. De estos avances han surgido diversos enfoques que tratan la enseñanza de la lectura. Para efectos de nuestra investigación haremos referencia al enfoque psicolingüístico.

Desde el punto de vista psicolingüístico, aunado con la perspectiva cognitiva, se objetan los métodos para la enseñanza de la lectura fundados en los modelos tradicionales, como son: alfabético, silábico, fonético, integral, ideográfico, y otros que todavía siguen en vigencia, para presentar otras propuestas más avanzadas que de acuerdo con Puente (1991) se centran en los siguientes aspectos: definir qué significa leer, explorar los procesos cognitivos que involucra el acto lector, descubrir los factores que inhiben la comprensión lectora, establecer relaciones entre el dominio lingüístico y la capacidad lectora y diseñar estrategias de naturaleza cognitiva que ayuden en el proceso lector.

Dentro de esta perspectiva psicolingüística se parte de la premisa de que para que haya lenguaje es necesario que estén presentes un hablante- escritor y un interlocutor- lector. Por esto el emisor debe valerse de diversos elementos para que se identifique cuál es su propósito. Entre estos elementos se encuentran las presuposiciones que el mismo elabora sobre aquello que conoce su interlocutor sobre el tema, y es en ese preciso instante cuando se da inicio a otro proceso clave para la comprensión, como lo es construcción de inferencias.

De acuerdo con lo expuesto por Clemente y Domínguez (1999), existe un consenso entre diversos modelos que tratan la lectura desde la visión psicolingüística, al sostener que la misma es una actividad de carácter múltiple, compleja y sofisticada en la que se hace necesario el acoplamiento de variados procedimientos, de los cuales el lector no siempre tiene conciencia. Estos procedimientos van desde los procesos inferiores (reconocimiento de palabras escritas), hasta los procesos de más alto nivel (comprensión del texto); siendo estos últimos los que demandan un mayor interés debido a que enmarcados en ellos están presentes dos elementos claves que son, la representación textual o

base del texto y la representación situacional o contexto de la lectura; es allí donde entran en juego los conocimientos previos del lector para adaptar la información que se encuentra presente en el texto.

Un aporte relevante acerca del aprendizaje y enseñanza de la lectura, fue el realizado por el autor Frank Smith (1997). Al afirmar que es “ciertamente imposible enseñar a leer” (p. 25), señala que no es necesario que el niño desarrolle ningún tipo de habilidad especial para aprender a leer; pero que los padres y educadores son de gran ayuda para hacer posible el aprendizaje de la lectura, en el sentido de guiarlos cuando se presenten dificultades relacionadas con el texto. De igual manera, expone que no existe metodología o materiales determinados para enseñar a leer, y que sólo aquellos materiales que sean considerados motivadores les ayudarán durante su aprendizaje; dice que solo se aprende a leer leyendo.

Además de lo anterior, el autor antes mencionado, considera que la lectura es clave en el proceso de comunicación, ya que el lector actúa como un ente activo, y que su comprensión de textos solo es posible si combina sus conocimientos previos con la información contenida en estos. Explica que estos conocimientos previos constituyen la información no visual ubicada en el cerebro, guardada en la memoria a largo plazo, que se pone de manifiesto durante la elaboración de inferencias y la construcción de paráfrasis.

De acuerdo con lo antes expuesto sobre la posición psicolingüística, la lectura es una actividad en la cual se llevan a cabo procesos intelectuales múltiples y complicados, como por ejemplo los inferenciales; esta no es susceptible de enseñanza mas si de aprendizaje; y el sentido que damos a lo que leemos depende en gran manera de la información que manejamos del mundo y de la rapidez de nuestro cerebro para procesar la misma.

Unida a la visión psicolingüística se encuentra la psicología cognitiva, cuyos estudios surgen entre los años 60 y 80 (Beltrán, 1998). Esta orientación tiene sus bases teóricas en el pensamiento griego, con Platón, quien introduce el concepto de anamnesis en el cual el alma evoca los recuerdos o los conocimientos adquiridos en la vida anterior y que son borrados al nacer de nuevo. De acuerdo

con esto, en este enfoque se realza la creatividad de la mente humana, el aprendizaje como un proceso de búsqueda constante, dejando así de lado la memorización; además, hace hincapié en los procesos mentales los cuales pueden ser mejor entendidos si al analizarlos y buscarles explicación, se estudian a fondo los dispositivos que intervienen en estos.

Un problema que es profundamente estudiado por la psicología cognitiva, lo constituye la lectura silenciosa, debido a que en la misma casi no se dan conductas observables, por lo que los psicólogos se han dedicado a crear nuevos métodos para estudiar los procesos psíquicos que se dan durante la misma, sin alterar la conducta estudiada. Además, señala que al leer no solo adquirimos conocimientos nuevos, sino que hacemos uso de nuestros conocimientos previos, y que mientras más se conozca de lo que se está hablando “mayores serán sus inferencias y más eficiente su lectura”. Sloboda (1997, p. 68).

De esta forma, consideramos la psicología cognitiva como una herramienta fundamental en la realización de este trabajo, ya que la estrategias objeto de estudio del mismo son la inferencia y la paráfrasis, las cuales implican la actividad de procesos mentales, en la que el maestro es partícipe para ayudar a los estudiantes a organizar, interpretar, y comprender los escritos, convirtiéndose así en lectores activos capaces de obtener sus propias conclusiones.

2.2.3 La habilidad de leer en una lengua extranjera

Leer en una lengua extranjera es un tema que ha venido tomando auge entre profesionales de la lingüística y de la psicología, pero sobre todo entre profesores de lengua extranjera; es por esto que han surgido diferentes enfoques y estudios que permitan entender cómo se da ese proceso de lectura.

Leer en cualquier lengua se relaciona con la dificultad de explicar procesos cognitivos como la coordinación de la atención, la memoria, los procesos perceptuales y los procesos de comprensión. De acuerdo con González (2000),

leer en una segunda lengua es un proceso que requiere de mayores esfuerzos, haciendo que la lectura sea menos eficiente. Un ejemplo de ello, lo constituye el reconocimiento de palabras que se hace de forma automática cuando leemos en la lengua materna; sin embargo, durante el aprendizaje de una lengua extranjera es necesario enfocar la atención en el elemento de vocabulario nuevo, y de esta forma reducirla a otros procesos que tienen lugar cuando se lee un texto. Convirtiéndose este hecho en un obstáculo para la comprensión ya que se reduce la disponibilidad de recursos que ayudan a la atención de los procesos de alto orden de interpretación.

El proceso de lectura en una lengua extranjera ha pasado de ser considerado simplemente como un refuerzo a la instrucción oral, o como una práctica aislada que mira los textos como una fuente de traducción de la segunda lengua a la primera, para ser visto como una de las habilidades más importantes en este aprendizaje sobre todo en los contextos académicos. (Grabe, 1993 citado por González, 2000). Este hecho ha sido de gran contribución para los docentes e investigadores de la lectura en un segundo idioma, porque les ha proporcionado nuevas técnicas y herramientas que les permiten un mejor entendimiento de este proceso, y, de esta forma, poder transmitir estos conocimientos a sus estudiantes.

2.2.4 Niveles de comprensión de lectura:

Debido a que, como se expresó anteriormente, leer significa más que decodificar palabras y sus significados; hay una gama de modelos que tratan de explicar qué procesos se desencadenan durante la comprensión lectora. Muchos de estos comparten la idea de que esta comprensión se da a través de diversos niveles, que van desde los grafemas hasta el texto considerado como un todo.

De acuerdo con Alliende y Condemarín (citado por Zorrilla, 2005), la comprensión de un texto de forma correcta requiere que el lector pase por todos los niveles de lectura para lograr una comprensión global, obtener información, hacer una interpretación y reflexionar sobre el contenido de un texto y su

estructura .A su vez estos autores basados en la taxonomía de Barret establecen los siguientes niveles de comprensión:

1.-Comprensión literal:

En este nivel el lector debe valerse de dos capacidades básicas: reconocer y recordar. Durante el mismo se establecerán preguntas dirigidas al:

- Reconocimiento y recuerdo de hechos, épocas, lugares...
- Reconocimiento y recuerdo de detalles: nombres, personajes, tiempo...
- Reconocimiento y recuerdo de las ideas principales.
- Reconocimiento y recuerdo de las ideas secundarias.
- Reconocimiento y recuerdo de las relaciones causa- efecto.
- Reconocimiento y recuerdo de los rasgos de los personajes.

2.-Reorganización de la información:

El segundo nivel se relaciona con la reorganización de la información, es decir, con la ordenación de ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis. Es necesario que el lector tenga la capacidad para realizar:

- Clasificaciones: categorizar personas, objetos, lugares, etc.
- Bosquejos: reproducir de manera esquemática el texto.
- Resúmenes: condensar el texto.
- Síntesis: refundir diversas ideas, hechos, etc.

Los niveles anteriores permiten al lector tener una comprensión global y la obtención de información concreta. Para alcanzar la comprensión global, este debe captar la esencia del texto, como conjunto, y para ello hay que considerar diversos aspectos como es la necesidad de determinar la idea principal de un tema o identificar dicho tema. Para localizar información debemos partir del propio texto y la información explícita que contiene. Hay que identificar los elementos esenciales de un mensaje: personajes, tiempo, escenario, etc.

3.-Comprensión inferencial:

En este nivel el lector debe realizar conjeturas e hipótesis, basadas en la unión del texto con su experiencia personal. Como su nombre lo indica, en este nivel se da comienzo al proceso de inferencia:

- Inferencias de detalles adicionales que el lector podría haber añadido.
- Inferencias de las ideas principales, por ejemplo, la inducción de un significado o moraleja.
- Inferencias de las ideas secundarias que permitan determinar su orden, si en el texto no aparecen ordenadas.
- Inferencias de los rasgos de los personajes o de características que no se formularon en el texto.

Este nivel permite la interpretación de un texto. Los textos contienen más información de la que aparece en forma explícita. Al hacer deducciones se hace uso, durante la lectura, de esta información no explícita, la cual depende, en mayor o menor medida, del conocimiento del mundo que tiene el lector.

4.-Lectura crítica o juicio valorativo:

Este nivel de juicio valorativo del lector lo conlleva a hacer:

- Juicios sobre la realidad.
- Juicios sobre la fantasía.
- Juicios de valores.

Aquí el lector reflexiona sobre el contenido del texto, mediante la relación que establece entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes. A su vez, el lector evalúa las afirmaciones del texto en contraste con su propio conocimiento del mundo.

5.-Apreciación lectora:

En este quinto y último nivel, se hace referencia al impacto psicológico y estético del texto en el lector. En él, el lector realiza:

- Inferencias sobre relaciones lógicas:

- motivos,
 - posibilidades,
 - causas psicológicas y
 - causas físicas.
- Inferencias restringidas al texto sobre:
 - relaciones espaciales y temporales,
 - referencias pronominales,
 - ambigüedades léxicas y
 - relaciones entre los elementos de la oración.

Este nivel permite realizar reflexiones sobre la forma del texto, ya que el lector debe hacer una consideración objetiva de éste, una evaluación crítica y una apreciación del impacto de ciertas características textuales como la ironía, el humor, el doble sentido, etc., las cuales configuran la base de la obra del autor y son a su vez, esenciales para este nivel de comprensión.

2.2.5 Factores que intervienen en la comprensión de un texto:

En la comprensión lectora destacan cuatro factores primordiales que actúan en el proceso: el lector, el texto, el autor y el contexto.

a.- El lector:

Es el ente principal, porque a medida que éste se enfrenta a un texto va extrayendo su significado (Palacios, Lerner y Muñoz, 1996), para esto debe apoyarse en sus propias habilidades de aprendizaje, sentimientos y opiniones personales; de esta forma, podrá luego vincular la información que está implícita en el texto con la que está archivada en su mente (Cabrera, Donoso y Marín, 1994)

Partiendo de lo anterior, decimos que el lector al empezar a leer un texto no lo hace desprovisto de experiencias, afectos, opiniones y conocimientos

relacionados directa o indirectamente con el tema o con el tipo de discurso que es, y es capaz de comprender la información contenida en este cuando recurre a todo el cúmulo de experiencias o conocimiento que posee. Este conocimiento se refiere a un conjunto de información que el lector conserva en su memoria, denominada información no visual (Smith, 1983) o conocimiento previo.

Es importante tomar en cuenta los conocimientos previos del lector para la elaboración de inferencias durante el proceso lector atendiendo a las ideas expuestas por Puente (1991), Mendoza (1998), Marín (1994) y González (1999).

El investigador Aníbal Puente (1991), apoya a Barlett, cuando considera que existe la comprensión inferencial, la cual se basa en que el lector por medio de sus conocimientos previos, fabrique sus propias conclusiones durante el proceso de la lectura.

Mendoza (1998) declara que los conocimientos previos se concretan en “conocimientos referentes al sistema lingüístico, conocimientos enciclopédicos y paraliterarios (indicadores de tipo de letra, disposición tipográfica, indicadores de superestructura textual- cuento, novela, narración)”.

Por otra parte, Marín (1994) sostiene que existen dos tipos de conocimientos previos que atañen a la actividad lectora: conocimientos del texto (tipo, organización, estructura), y conocimientos referidos al tema y al mundo en general. Es en la escuela donde se suministra la información acerca de los primeros conocimientos mencionados, mientras que los segundos, surgen de las experiencias vividas por cada alumno. Por ello el lector trata de comprender el escrito de acuerdo a lo que su visión del mundo le permita comprender (Palacios y otros, 1996.) o de lo que la información no visual le permita ver (Smith, 1983).

Dentro de los conocimientos previos que debe reunir un estudiante de inglés como lengua extranjera y que se refieren al dominio de la lengua podemos citar, entre otras cosas, los siguientes:

- los conocimientos morfosintácticos
- la existencia de distintos tipos de texto

- los formatos propios de cada tipo de texto
- paratextos
- superestructuras textuales más comunes
- Contenido genérico de cada tipo textual
- Características de las tramas o secuencias textuales.

Sin embargo, y sin pretender cuestionar la importancia de los conocimientos previos en el proceso de comprensión de lectura, este aspecto debe ser considerado con bastante relatividad cuando nos referimos a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, en que cada aprendiz dispone de un bagaje en progresivo desarrollo y enriquecimiento de relaciones con la lengua y la cultura de la lengua meta. Precisamente, una de las formas más exitosas para enriquecer el conocimiento previo es la lectura misma, con lo cual se crea un importante proceso: mientras más se lee, se tienen más referentes lingüísticos, históricos y culturales para comprender nuevas lecturas. Por ello, un aspecto muy importante en cuanto a la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera lo es la selección de textos. En su selección, el docente debe tener en cuenta el nivel de su alumnado y que el texto pueda leerse por su estructura morfosintáctica, por el léxico que contiene, así como por el conocimiento que se tenga del tema. (Jouini, 2005).

b.- *El texto*

Es un conjunto de elementos lingüísticos bien estructurados, cuyo contenido (o significado) compuesto por varias ideas, es transmitido por un emisor (el escritor) a unos oyentes o lectores.

El texto se realiza de acuerdo con el propósito o la intención que tuvo el autor en ese momento; los textos más usuales son creados con el propósito de exponer, argumentar, narrar, sugerir, instruir; es por ello que son llamados textos expositivos, argumentativos, narrativos e instruccionales, entre otros. (Van Dijk, 1984)

c.- *El autor:*

Al leer un texto, si prestamos atención a algunas pistas claves, podemos descubrir mucha información acerca del autor del mismo. Así, podemos inferir aspectos como su cultura, su postura con respecto al tema, su formación lingüística, el propósito que tuvo al escribir el texto (persuadir, argumentar, narrar, informar, etc.), entre otros. Todo esto puede ser extraído de un texto debido a que el autor es una persona y por consiguiente, tiene sus creencias e ideologías y además escribió en una época y contexto determinado, lo que permitirá al buen lector descifrar, si está atento e interesado en la lectura, todos los aspectos antes mencionados.

d.- El contexto:

Es también un factor primordial, pues, hace que el lector se ubique en los eventos de la lectura; dentro de ésta existirán elementos de tipo pragmático que permitirá al lector situarse en el espacio y en el tiempo de la misma, así como el reconocer al referente. Para que sea efectivo el contexto, el lector debe comprender la situación que se trata en la lectura. De esta manera, él podrá deducir eventos que puedan sucederse más adelante. Mientras más conocimientos éste posea de lo que se está hablando en el texto, mejores serán sus inferencias. (Sloboda, 1997)

El proceso de inferencia durante la lectura se fundamenta en que el lector debe ser siempre activo, y capaz de controlar su propio patrón de aprendizaje, considerando además su experiencia propia, su motivación, su interés y creencias; así también el uso de la paráfrasis requiere que el lector elabore la construcción de los temas fundamentales del texto para luego reproducirlo oralmente o por escrito. Ambos procesos requieren del uso de estrategias mentales apropiadas, que faciliten al alumno la comprensión de un escrito, y lo ayuden a mejorar la calidad de su aprendizaje mientras lee.

En resumen, de todo lo expuesto anteriormente se deja claro que la habilidad para leer y comprender textos escritos tiene un lugar sobresaliente en la enseñanza- aprendizaje de lenguas extranjeras (específicamente de la lengua

inglesa), en la medida en que capacita para aprender lengua, aprender acerca de la lengua y aprender a través de la lengua.

La mayor preocupación de los profesores de una lengua extranjera concuerda en querer estimular y orientar de forma eficiente la lectura y comprensión de textos en sus estudiantes. A pesar de esto, en líneas generales, muchas veces la enseñanza de estrategias para abordar la lectura de textos en inglés como lengua extranjera, queda ausente en sus estrategias de clase; y los objetivos de querer estimular y mejorar la comprensión lectora de sus estudiantes se ven disminuidos. Hace entonces aparición el deseo por enseñar vocabulario, de repetir estructuras, de ampliar los conocimientos culturales de los estudiantes, etc., convirtiendo entonces el texto, en un pretexto (Jouini, 2005)

Como se verá más adelante, son diversas las estrategias que se ponen en práctica para mejorar el rendimiento y la capacidad lectora de los aprendices ante cualquier material impreso. Por esta razón, este trabajo se orienta a describir de qué manera el estudiante de inglés como lengua extranjera utiliza algunas de las estrategias, en este caso la inferencia y la paráfrasis, como una alternativa para el desarrollo de su competencia comprensiva; y, además, ofrecer sugerencias que faciliten al docente la enseñanza de las mismas, para que de esta manera el estudiante se convierta en un lector eficiente y capaz de enfrentarse a cualquier texto en inglés y poder construir su significado de forma eficaz, lo cual le será de gran ayuda durante toda la duración de sus estudios.

2.3 Estrategias En El Proceso De Comprensión Lectora

Etimológicamente, la palabra “estrategia” tiene dos versiones; la primera indica que deriva del griego *estrategos*, que significa arte de la guerra; la segunda versión establece que el término deriva del latín *strategia*, cuyo significado es el arte de guerrear de un soldado militar. Se puede señalar que el significado no

presenta mucha diferencia, en ambos el sentido es aplicado al ingenio y arte militar.

González (1999) expresa en líneas generales la estrategia se ha definido como el arte de dirigir un conjunto de disposiciones para alcanzar un objetivo, o como la “habilidad para dirigir un asunto”.

En el contexto educativo, las estrategias de aprendizaje son aquellos procedimientos realizados para lograr una integración entre la realidad circundante, los intereses, y la realidad biopsicosocial del educando. Para Beltrán (1998) el desarrollo de estrategias en el aprendizaje no se fundamenta en facilitar al educando recursos metodológicos que le facilite la comprensión de una lectura, si no en que mediante la activación de sus operaciones mentales, éste puede llegar a procesar, archivar y recuperar la información que surge de la estructura profunda, o esquema cognitivo del lector.

Según Burón (1997) la finalidad de utilizar estrategias de aprendizaje es adquirir más y mejor aprendizaje con menor esfuerzo, y contribuir con el desarrollo de la madurez intelectual, y al aprendizaje significativo e independiente, es decir favorece al desarrollo de la actuación estratégica o inteligente de manera autónoma.

Las estrategias de aprendizaje son procesos mentales o comportamientos utilizados por los individuos para comprender, aprender y retener información nueva. (O ‘Malley y Chamot , 1990, citado por Doddis y Noboa, 1999).

Existen diversas clasificaciones de estrategias o de las estrategias; los grupos más aceptados son: estrategias comunicativas, estrategias cognitivas, y en los últimos años las estrategias metacognitivas (Díaz, 2001). Desde el ámbito educativo las estrategias de aprendizaje están orientadas a: enseñar a pensar, enseñar a aprender y enseñar a hacer.

Estas estrategias son empleadas principalmente durante el proceso de la lectura, por lo que los estudiantes comienzan a elaborar sus propios conocimientos a medida que van leyendo el escrito. Según lo expresa Cassany y otros (1994), el

lector monitorea su proceso de lectura y selecciona las estrategias de acuerdo al texto y la situación de la lectura.

González (1999) señala que las estrategias de lectura son las habilidades de las que el lector se vale al entrar en contacto con el texto para obtener, evaluar y utilizar la información del mismo. Las estrategias de comprensión lectora, permiten emplear acciones cognitivas y lingüísticas que hacen más eficaz la lectura, porque facilitan acceder a la organización del contenido que se expresa en el texto de acuerdo con los esquemas y marcos de conocimiento del lector.

Solé (2001) expresa, que la enseñanza de estrategias de comprensión lectora es fundamental, porque estas constituyen una condición indispensable para que se dé la misma, y expresa que el lector hace uso de ellas para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende, para así solucionar el problema con que se encuentra.

Se ha abordado la noción de estrategias, porque coincidimos con ciertos autores como Warren y Trabaso, (1978, citado por Johnston, 1983) en que las inferencias son estrategias de elaboración verbal que permiten recuperar, organizar e integrar la información de un texto con el fin de establecer un vínculo entre la información nueva y el conocimiento previo; componentes integrales y claves en el proceso de comprensión. Además, se ha considerado la apreciación de Lisette Poggioli (1997), quien además de la inferencia, también considera que la paráfrasis corresponde a una estrategia cognitiva de elaboración verbal.

El uso de la paráfrasis y la inferencia se observa como recurso estratégico y discursivo que puede ayudar al educando, en forma muy particular, en la construcción de los significados subyacentes en el texto, para que así este pueda tener ciertas alternativas para procesar y manejar los contenidos textuales y como resultado, de ese procesamiento, pueda dar sentido a la actividad que realiza durante la lectura para elaborar significados funcionales, de acuerdo con sus

propios recursos cognitivos, su propia experiencia acumulada en el almacén sensorial. El uso de estas estrategias tiene como finalidad aproximar al educando a la actividad de reflexionar con el texto escrito, y al acto de expresar lo que éste significó para él, en un momento determinado.

2.4 Estudio De La Inferencia Y De La Paráfrasis Como Estrategias De Comprensión Lectora

En este apartado se dará una visión de las apreciaciones teóricas y prácticas, de distintos autores, en relación al uso de las inferencias y de la paráfrasis en la lectura. Dicho estudio, aunado a la revisión literaria anteriormente expuesta, servirá como base para el diseño y registro de las distintas actividades que guiarán la investigación. En primer lugar se señalará la concepción de las inferencias, sus elementos y su clasificación, y en segundo lugar, la de la paráfrasis, y por último, se argumentará acerca de la justificación de estas estrategias.

2.4.1 Las inferencias en el proceso lector

Etimológicamente el término inferencia proviene del latín “inferre”, que significa “llevar a una parte” o “llevar adentro”. Se considera una operación intelectual por la que se pasa de una verdad a otra que se juzga en razón de su unión con la primera.

Algunos investigadores conciben la inferencia de las siguientes maneras.

Eco (1987) afirma, que el texto constituye una complejidad, “plagado de elementos no dichos” (p. 74), o no manifiestos en el plano de la expresión, que se actualizan en contenidos enunciados textualmente. Dichos elementos son las inferencias. Eco, propone la existencia de un lector efectivo que elabora una inferencia o hipótesis de un autor modelo; este lector efectivo deduce una imagen a través de la enunciación textual; el autor modelo se infiere a través de

determinadas pistas textuales e involucra al universo que está detrás del texto y detrás de destinatario. Reconoce además que el texto contiene uno o varios temas vinculados al mismo texto por una flecha de inferencia. Para hacer inferencias el lector debe activar su capacidad cognitiva, tiene que sospechar (Eco, 1992) que cada línea, que cada expresión, oculta un secreto, esconde el plano del contenido, también debe dudar de las palabras, ya que las palabras no dicen, sino que aluden a lo no dicho, a algo que ellas mismas esconde o enmascaran.

En atención a Johnston (1983) las inferencias son esenciales para la comprensión debido a que nos ayudan a dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases, y completar las partes de información que no esté presente en el texto. Siendo de esta manera, la inferencia implica un componente altamente cognitivo. Para este autor, las inferencias son la esencia misma de la comprensión lectora, porque mientras más se realicen habrá mayor probabilidad de comprender.

Para González J., (1991) las inferencias son actividades cognitivas a través de las cuales el sujeto adquiere informaciones nuevas a partir de informaciones ya disponibles. Advierte, que las diferencias de capacidad y de forma de realizar las inferencias que se encuentran en los individuos justifican las distintas interpretaciones que de un mismo texto presentado en situaciones similares realizan diversos autores o interlocutores. Expresa que el concepto de inferencia está estrechamente relacionado al de razonamiento. A partir de este enfoque se concluye que el docente no puede esperar que sus estudiantes obtengan una sola interpretación colectiva de un mismo texto, o que procesen la información pertinente tal como él lo hizo, ya que las inferencias pueden ser muchas y varían en cada persona.

De acuerdo a Puente (1991) las inferencias son procesos que permiten la comprensión y apoya el punto de vista de González (1991) de que las inferencias son actividades cognitivas, además establece que la comprensión es un procedimiento de creación de un modelo mental que depende de las inferencias efectuadas por el lector en interacción con el texto, afirma de igual manera que las

inferencias permiten construir conexiones entre los diversos elementos del texto e integrar la información explícita e implícita con el conocimiento previo del lector.

Para Cassany (1994) las inferencias forman parte de un conjunto de microhabilidades de carácter cognitivo que puede desarrollar el lector; define las inferencias como la habilidad de comprender algún aspecto del texto a partir del significado del resto. Este autor sostiene la idea de que el ejemplo más conocido de inferencia es la inducción del sentido oculto de una palabra porque nadie sabe o conoce todas las palabras que pueda contener una lengua. Refiere también, que la importancia de las inferencias radica en la adquisición de autonomía en la lectura por parte de los estudiantes. En esta afirmación vemos que se da más importancia al contexto del texto, es decir a los elementos y señales que preceden o anteceden a lo que se enuncia, que posiblemente parece desconocido para el lector.

De igual manera, para Poggioli (1997) la inferencia es una estrategia fundamental para la comprensión de textos que tiene como propósito construir significado, y permite expandir el conocimiento mediante la proposición de hipótesis acerca del significado del texto.

En este mismo orden de ideas, Suárez (2000) considera que un proceso crucial en la comprensión de textos es la generación de inferencias. Expresa, que no todo lo que significa un texto se dice explícitamente, y que de alguna manera los textos tienen lagunas, que tenemos que rellenar con inferencias, para poderlos comprender cabalmente. Reafirma asimismo, que para lograr en nuestro cerebro una representación de la situación a la que se refiere un texto, se necesita ir más allá de lo que se dice explícitamente en él, pues, si no se generan inferencias el texto resultará incomprensible al lector. En esta concepción observamos que las inferencias son procesos inherentes en la lectura, y que representan el fundamento para desarrollar otro tipo de actividades estratégicas en la lectura como son: la conclusión, la síntesis, el resumen, etc.

2.4.2 Elementos involucrados en el proceso de inferencias

Algunos autores, entre ellos González I. (1999), Mendoza (1994) y Cabrera et al (1994), coinciden en señalar que los elementos que intervienen en el proceso de inferencia son de tipo pragmático y se refieren a las experiencias propias del lector y el contexto de situación, elementos que han sido referidos anteriormente. Se puede afirmar que el lector basado en un esquema de conocimientos elabora inferencias, en primer lugar, a partir de su experiencia con la naturaleza y el contenido del texto, y en segundo lugar, basándose en el modelo que ha construido internamente a través de sus conocimientos previos, lo que da cabida a un sin número de interpretaciones. Las experiencias surgen de la compenetración que haya tenido el lector con acontecimientos de la vida diaria, con los elementos situacionales relevantes para él, así como también intervienen sus emociones, su cultura, su realidad socio- histórica contenida en su propio mundo y su relación con otras lecturas, lo que va a dar como resultado el fortalecimiento de sus saberes y de sus conocimientos previos.

El autor Jorge Larrosa (1999), aporta cierta información acerca de la relación existente entre la experiencia y la lectura. Para este autor, la lectura y su comprensión significan un retroceso a las huellas del pasado, es decir recomenzar a través de la introspección. Para este autor, dentro de un texto pueden ubicarse elementos relevantes para un perfil de la experiencia de la lectura, como por ejemplo la relación entre lo presente en el texto, y lo ausente, entre lo dicho y lo no dicho, entre lo escrito y aún más allá de la escritura. Además indica, que la lectura se ubicaría justamente en el modo de cómo lo presente muestra lo que no es evidente en el texto. Con estas afirmaciones se comprueba la necesidad de producir inferencias en las lecturas, de saber extraer contenidos de carácter semántico no expresado, mediante la visión de lo expresado.

Las inferencias contribuyen a que el educando pueda ir más allá de la información visual que está presente en el texto. Poggioli (1997) expresa que esta es una estrategia difícil de aplicar, sin embargo, invita a los docentes a que la promuevan a través de preguntas que den cabida a la reflexión y al análisis del contenido del material escrito en cuestión.

A continuación señalaremos los diversos tipos de inferencias establecidos por distintos autores.

2.4.3 Tipos de inferencias.

Tanto los filósofos tradicionales como los filósofos modernos, han intentado establecer una tipología bastante extensa; los psicólogos y los estudiosos de la lingüística, entre otros, han retomado y estudiado muchas de ellas con el propósito de encontrar una clasificación que les permita responder a las interrogantes acerca de cómo procesa y comprende el ser humano, en qué forma procesa el conocimiento para comprender, con qué criterio se asumen los procesos inferenciales (si son procesos conscientes, controlados o espontáneos), y desde qué momento comienza a razonar y a adoptar una conducta inteligente. Existe una variada gama de tipologías de inferencias que se han establecido desde tiempos remotos.

En la lógica tradicional se clasifican en:

- Inmediata, cuando se concluye una proposición de otra sin referencia a una tercera.
- Mediata, cuando se infiere una proposición de otra por comparación con una tercera. Estas a su vez se subdividen en deducción, inducción y analogía.
- Inducción, cuando se afirma que una conclusión es posiblemente verdadera.

Ejemplo: hay nubes oscuras, entonces va a llover.

- Deducción, una inferencia en la que las premisas garantizan la conclusión, es una deducción, puede cobrar la forma de silogismo:

- Todos los hombres son mortales,
- Sócrates es hombre
- Por tanto, Sócrates es mortal.

Clasificación de Barret, (1968, en Allende y Condemarín, 1982), para textos narrativos.

- De detalles, se realizan conjeturas sobre detalles que pudieron ser incluidos.
- De ideas principales, se pueden deducir si no están presentes en el texto.
- De secuencia, de comparaciones, de rasgos de los personajes, de causa- efecto.

Clasificación de Warren, Nicholas y Trabasso, (1979, en Cabrera y otros, 1994)

- De relaciones lógicas, que a su vez se clasifican en:
- De motivación: se infiere que alguien está interesado en alguien si le dedica mucho tiempo.
- De capacidad: Se infiere que la ausencia de medios económicos no permite hacer gastos elevados.
- De causa física o psicológica: Se infiere que un personaje está molesto porque reclama a otro con palabras malsonantes.

Clasificación de Harris, (1981, en González, 1991)

- Lógicas: independientes del contexto.
- Psicolingüísticas: dependientes del contexto.

Clasificación de Anderson y Pearson, (1984, en Puente, 1991)

- De elección de esquema para interpretar un texto: resuelve la ambigüedad según el esquema mental asignado por el lector.
- De elección de instancia o de ejemplo: especifican el ejemplo más conveniente, activan un esquema de ejemplos específicos.
- De asignación de valores ausentes: activan el conocimiento previo para solventar laguna y determinan el desarrollo cognitivo.
- De extracción de conclusiones sin conocimiento: se efectúan cuando se dan respuestas sin prever su validez.

Clasificación de Stein y Policastro, (1984, en Poggioli, 1997) aplicadas en la comprensión de cuentos.

- Lógicas: requieren la construcción de las relaciones básicas causales entre los eventos del texto, el cómo y el porqué de la historia.
- De información limitada: determinadas por la información en el texto, referidas a alguna información específica contenida en éste.
- Elaborativas: consistentes con el texto pero no determinadas por la información contenida en él.

Según la revisión de los tipos de inferencias, se puede señalar que existen tres tipos fundamentales de inferencias, las cuales son: **lingüísticas, Psicolingüísticas, y extralingüísticas.**

- Las inferencias lingüísticas son aquellas que permiten crear relaciones por el contexto lingüístico del texto, por medio del conocimiento gramatical, sintáctico y semántico, mediante las cuales se desea adquirir material de tipo

relevante en relación a los elementos incluidos en el texto. De alguna manera, al inferir se establecen ciertas relaciones con términos o enunciados no conocidos. Se puede presumir que estas inferencias se generan en gran parte del conocimiento gramatical que supone la capacidad para percibir las relaciones intratextuales, semánticas y sintácticas dispuestas en el tejido textual que se presentan de manera explícita en la misma lectura; implican la lectura en un nivel menor.

- Las inferencias psicolingüísticas se refieren a aquellas conclusiones que obtendría el lector, considerando principalmente los conocimientos previos relacionados con las experiencias que el material lingüístico le presenta. Estas inferencias son activadas en el momento en que el lector hace uso de su competencia lingüística para detectar anomalías, textos bien elaborados y otros elementos de la construcción textual; también se producen cuando éste activa su repertorio lingüístico para relacionar temas y considerar expresiones textuales con respecto a las ausentes; y, finalmente, cuando él evoca el intertexto, es decir, cuando llega a relacionar lo que leyó con otros textos leídos anteriormente y puede compararlos en cuanto a su contenido y su estructura.

- Las inferencias extralingüísticas son las que se establecerían en las conclusiones derivadas de los conocimientos y saberes particulares del lector archivados en su memoria, es decir, de los enlaces establecidos con aquellos eventos relacionados con su experiencia personal, la cual ha adquirido en base a sus creencias, valores, intereses, aptitudes, ideología, sentimientos y estados anímicos y su realidad socio- histórica y cultural. Estos conocimientos se pueden evocar en el momento en que retoma una lectura.

2.4.4 Funciones de las inferencias.

De acuerdo a Trabasso, aludido por Jhonston (1983) son cuatro las funciones que cumplen las inferencias.

- 1.- Permite la resolución de la ambigüedad léxica.
- 2.- Permite el acceso a la selección de referencias nominales y pronominales.
- 3.- Permite establecer el contexto para la frase.
- 4.- Procura establecer un marco más amplio para la interpretación, es decir permite el procesamiento inductivo y deductivo en una estructura de conocimientos previamente formada.

De la misma forma, Warren y Trabasso (en Johnston, 1983) señalan que la función de las inferencias es la de completar surcos por medio de la generación de información no contenida en el texto. También Cassany et al (1994), sostiene que la función de las inferencias es la de superar las lagunas que por diversas causas aparecen en el proceso de la comprensión. Apoyamos, entonces, estas teorías en razón de que la función de las inferencias es la de intentar llenar los vacíos que a simple vista no se pueden evidenciar.

En razón a la revisión dada, se puede argüir que las inferencias son contenidos muy significativos que el lector reconstruye mediante un proceso mental a través de la interacción de los saberes que posee en relación con los signos, marcas y eventos representados en el texto escrito. A este respecto, se puede decir que la activación de inferencias reviste de una gran importancia a los efectos de esta investigación porque son consideradas esenciales para la comprensión de textos escritos en inglés, en tanto que se procurará describir cómo el estudiante las utiliza para abstraer los diversos sentidos a los cuales le remitirá la lectura, que no se encuentran de forma explícita en la misma y que, por ende, son las que crean dificultades al momento de la comprensión, para lo cual éste necesitará “ir más allá de la información recibida en el procesamiento de la información” (Bruner, 1957, citado por Puente, 1991).

2.4.5 La paráfrasis en el proceso lector

La otra estrategia para la comprensión lectora que tomaremos en cuenta para esta investigación es la paráfrasis, porque se considera que guarda una estrecha relación con la inferencia, ya que la primera complementa a la segunda, pues el lector debe valerse de procesos cognitivos de alto nivel; en primer lugar, para descubrir elementos no dichos, y en segundo, debe tratar de seleccionar y organizar los recursos lingüísticos necesarios para expresar de la mejor manera posible los contenidos que ha extraído de la lectura.

El término paráfrasis proviene del latín “*paraphra*” que significa explicación o interpretación más detallada de un texto para ilustrarlo o hacerlo más claro y entendible. También se considera sinónimo de comentario. Cuando se parafrasea un texto escrito, el lector trata de explicar con sus propias palabras las ideas obtenidas en interacción con el texto, con el propósito de hacerlo más cercano a su entendimiento, lo cual implica que primero deba darle explicación a sí mismo y con esto producir una nueva información, un nuevo texto, que internalizará para luego expresarla de forma oral o escrita a quien lo solicite; En el ámbito educativo, deberá ofrecer la explicación al docente y sus compañeros de clase; también se hace necesario hacer comentarios de lecturas en situaciones diversas como debates, discusiones, conferencias y otros eventos donde se comenten temas sobre algo previamente leído.

Para Condemarín y Chadwick (1990) la paráfrasis implica traducir con vocabulario y sintaxis propios el pensamiento del autor. Expresan que el uso de la paráfrasis mejora la comprensión lectora en cuanto a la activación de los diversos significados que las palabras y las estructuras incluyen. Los autores aseguran que cuando el docente le pide al estudiante: “Escribe con tus propias palabras lo que acabad de leer”, le está solicitando una paráfrasis. Debido a que la paráfrasis implica una explicación o comentario personal de un texto; coadyuva a que el estudiante aprenda a reflexionar, pues la paráfrasis considerada como traducción no es “ni una imagen, ni una copia sino que existe una relación de originalidad entre el texto traducido y el texto que traduce” (p. 140). Se puede considerar entonces que ésta no se basa en una simple repetición o copia de elementos superficiales de la escritura, sino un medio o proceso original que ayuda al

estudiante a pensar, a seleccionar un criterio lingüístico particular de acuerdo a los sentidos que para él reproduce la lectura.

La paráfrasis está ubicada dentro de las estrategias que están dirigidas al desarrollo del pensamiento, denominadas estrategias de elaboración verbal. Según Poggioli (1997) la paráfrasis facilita un vínculo entre el lenguaje oral y la comprensión de textos, ya que la estrategia permite que el lector haga uso de sus propias ideas para reconstruir la información contenida en un texto a través de un vocabulario, frases u oraciones distintas a las del texto, pero semejantes en significado. Uno de los aspectos importantes a ser considerado para efectuar paráfrasis de forma oral o escrita, lo constituye la comprensión previa del texto por parte del lector, pues nadie puede explicar algo que no ha entendido.

De acuerdo con Larrosa (1999) la paráfrasis es un dispositivo que establece similitud entre la lectura y la traducción; a través del imperativo lee el texto, y después escríbelo con tus propias palabras, lo que implica decir lo mismo que el texto dice, pero no con las palabras del texto, sino con las palabras del lector. Considera que la paráfrasis es un dispositivo para el comentario de texto, un modelo privilegiado para el análisis de la lectura. El autor sostiene que el texto nos permite hablar y escribir libremente con nuestras propias palabras, porque no existe un texto único; el infinito del texto, está en la diversidad y en la pluralidad de sus traducciones, de sus formas dialógicas.

La paráfrasis, considerada como traducción de un texto, no puede aceptarse como la fiel repetición textual, sino como un acto de creación, en el que el texto producto de la reconstrucción gana originalidad, a través del aprovechamiento de uno de los diversos sentidos que pudiera generar, el sentido que le concedió, en especial, motivado por sus saberes, sus actitudes y el nivel de afectividad que tenga con la lectura.

2.4.6 Tipos de Paráfrasis

Wunderlich, (1971, Citado por Lewandowski, 1992) propone una clasificación de paráfrasis, conocidas como:

- Paráfrasis con conservación del contexto.
- Paráfrasis que hacen desplazarse los límites de la oración y el contexto.
- Paráfrasis basadas en un cambio de hablante.

Hüllen (1973, en Lewandowski, 1992), establece la siguiente tipología:

- Paráfrasis sintácticas.
- Paráfrasis deícticas.
- Paráfrasis pragmáticas.
- Paráfrasis léxicas.

Falcón y Rivas, (1986). Tipifican las paráfrasis en:

- Paráfrasis léxicas, relacionadas con el uso de sinónimos que cambian la forma de la oración.

Ejemplo,

- El **profesor** Álvarez es un **especialista** en Historia de Venezuela.
- El **docente** Álvarez es un **estudioso** de la Historia de Venezuela.

- Paráfrasis estructural, ocurren cuando hay una variación en el orden de las estructuras.

- La muchacha que es amiga de Gladys te llamó.
- Te llamó la muchacha que es amiga de Gladys.

En algunos casos no funciona.

- María ofendió a Isabel.
- Isabel ofendió a María.

- Paráfrasis textual. Se produce cuando se parafrasean unidades mayores que la oración, mediante la combinación de la paráfrasis lexical y la paráfrasis estructural.

El uso de la paráfrasis en esta investigación se justifica en razón de que es un dispositivo que sustituye la copia textual o abuso de citas textuales. Para fines de la investigación se procurará que los alumnos realicen paráfrasis textuales, porque se considera que redundan de gran manera en su comprensión lectora y en el aumento de la calidad expresiva, debido a que el lector desarrolla la capacidad de traducir y de reproducir con originalidad el pensamiento del autor con ideas, vocabulario y sintaxis propia, permite guiar y monitorear hasta qué punto se ha comprendido en la interacción con el texto, estimula la comprensión lectora mediante la reflexión personal y la selección de las expresiones para explicar contenidos textuales, lo cual le otorgará la satisfacción de valorar sus logros personales, al igual que le servirá de base para emprender el proceso de escritura y le permitirá el intercambio y la participación comunicativa con el intercambio de conocimientos con otros interlocutores, al poder expresar los sentidos e ideas acerca de la lectura.

CAPITULO III

MARCO METODOLOGICO

3.1 Tipo Y Diseño De Investigación

La presente investigación se considera de carácter descriptivo con diseño de campo; debido a que se orientará a describir el uso de las estrategias de inferencia y paráfrasis para la comprensión de textos escritos en inglés a nivel universitario, en estudiantes de la asignatura Lecturas y Comentarios de la Licenciatura en Educación, Mención Inglés de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre.

De acuerdo con Buendía (1997, citado por Barrera, 2002) “La investigación descriptiva tiene como objetivo central la descripción o caracterización del evento de estudio dentro de un contexto particular” (p. 223). Es decir, en un estudio de tipo descriptivo no sólo se pretende recolectar información, sino que la misma se utiliza para ser analizada e interpretada con el objeto de comprender y solucionar problemas en un contexto real. Además, este trabajo se considera como un diseño de campo, ya que recoge la información en su ambiente natural.

3.2 Población Y Muestra

El universo poblacional estuvo conformado por un grupo de 26 estudiantes pertenecientes a las secciones 1 y 2 del curso Lecturas y Comentarios del primer semestre del año 2008, de la Licenciatura en Educación, Mención Inglés, de la Universidad de Oriente; Núcleo de Sucre.

3.3 Materiales

Los materiales utilizados durante esta investigación fueron los siguientes:

1 entrevista.

3 tests de monitoreo de preguntas abiertas. En los test se utilizaron los siguientes textos:

1. “Men in skirts”

2. Shoot the Breeze

3. From smoke signals to E-mail Keeping in touch

Todos los textos fueron tomados del libro “Reading Power”, escrito por Beatrice Mikulecky y Linda Jeffries, 1998.

No se tiene conocimiento de que estos textos hayan sido utilizados como recursos en otras investigaciones.

3.4 Técnicas E Instrumentos De Recolección De Datos

La técnica utilizada para la recolección de los datos fue la encuesta. La misma permitió la aplicación de los instrumentos, que sirvieron como base para anotar y recopilar la información obtenida y permitieron procesar la información proveniente de las actividades desarrolladas en esta investigación. Además, dichos instrumentos fueron los más idóneos para lograr los objetivos propuestos. Estos instrumentos fueron elaborados por las investigadoras, y evaluados y avalados por docentes del área de metodología de la investigación y de enseñanza de lingüística del español y del inglés pertenecientes a la Universidad de Oriente, Núcleo Sucre.

El primer instrumento utilizado en la investigación fue la entrevista. Según Buendía (2004), la entrevista es un instrumento de investigación que consiste en la recopilación de información a través de un proceso de comunicación, en el

transcurso del cual, el entrevistado responde a cuestiones, previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar en la investigación.

La entrevista estuvo constituida por 10 preguntas abiertas. Este instrumento fue elaborado con el propósito de: 1) indagar si los conocimientos de los estudiantes, relacionados con adquisición y aprendizaje de la lectura en el idioma inglés como lengua extranjera, influyen en el uso de las estrategias psicolingüísticas para la comprensión de textos escritos en inglés; 2) conocer que información poseen los estudiantes acerca de las estrategias inferenciales y de paráfrasis, para la comprensión de textos escritos en inglés; 3) establecer las dificultades presentadas por los estudiantes al interactuar con material escrito en inglés empleadas para su área de conocimiento.

Los otros instrumentos que se emplearon fueron 3 tests de monitoreo, realizados con base en la lectura de los textos seleccionados. Estos estaban estructurados como sigue: el test número 1 contenía 6 preguntas, los tests número 2 y 3 contenían 10 preguntas cada uno. Las preguntas también fueron de tipo abiertas. Dichos test fueron diseñados con el propósito de: recopilar información acerca de cómo los estudiantes interpretan los textos en inglés, y obtener datos sobre el uso por parte de los mismos de las estrategias de inferencia y paráfrasis en la comprensión de materiales escritos en inglés.

3.5 Procedimiento De La Investigación

Se promovieron 4 sesiones de actividades comprometidas con la lectura de textos escritos en inglés y su procesamiento mediante el uso de las estrategias cognitivas (inferencia y paráfrasis) con una duración de dos horas cada una, puesto que se realizaron dentro del desarrollo normal de horario de clases.

El procedimiento de la investigación, estuvo compuesto de 3 fases, a saber:

3.5.1 Fase de evaluación previa.

Para llevar a cabo esta fase, se realizó la primera sesión donde se les informó a los estudiantes que serían partícipes de una investigación que serviría para generar un cuerpo de recomendaciones pedagógicas dirigidas a los docentes en función de mejorar la comprensión de lectura de textos en inglés en el aula de clases.

Luego se les notificó a los estudiantes que se les aplicaría una entrevista con el propósito de indagar sus conocimientos previos que estuviesen relacionados con el aprendizaje de la lectura, y cómo estos conocimientos inciden en el uso de las estrategias de inferencias y paráfrasis, para la comprensión de materiales escritos en inglés.

3.5.2 Fase de diagnóstico.

Durante esta etapa se llevó a cabo un estudio diagnóstico para determinar si los estudiantes elaboraban de forma correcta inferencias y paráfrasis al interactuar con textos escritos en inglés. Para realizar dicho diagnóstico, se utilizaron 3 tests de monitoreo basados en textos escritos en inglés.

Esta fase se realizó en tres sesiones de trabajo de dos horas cada una; en cada sesión se aplicó un test distinto. Los mismos se aplicaron para comprobar los conocimientos previos de los estudiantes acerca de los procesos de generación de inferencias con respecto a los posibles contenidos del tema. La intención fue indagar si establecían inferencias acerca de las siguientes cuestiones: el propósito de la lectura, la relación con experiencias previas, el tipo de texto, generación de inferencias por contexto, fuente del texto, las relaciones entre textos y el propósito del autor. Por último, en los test número dos y número tres, se les pidió, que explicaran con sus propias palabras lo que habían entendido. (realizar paráfrasis).

En la primera sesión se aplicó el test número 1, donde se presentó sólo el siguiente título: "Men in skirts". Este test se aplicó con el fin de generar inferencias. Se solicitó al grupo que escribieran acerca de lo siguiente: propósito

de la lectura, tipo de texto, tipo de tema, intención del autor, fuentes con que lo podían relacionar.

En la segunda sesión se aplicó el test número 2, aquí se les presentó el texto completo, “Shoot the breeze”. El texto se presentó sin el título, los estudiantes debían inferir el título del texto y luego continuar con la realización de inferencias y paráfrasis de la lectura. Se les pidió que respondiesen en este test, al igual que en el primer test, lo que pudieran derivar del tema, y se les solicitó que parafrasearan el texto.

En la tercera sesión se aplicó el test número 3, se les presentó el texto “from smoke signals to e-mail, keeping in touch”, sin título, se les pidió igualmente que infirieran el título, el tema y otros elementos, así también que señalaran frases que pudieran desconocer y que trataran de inferir su significado por el contexto. Además se les pidió que realizaran una paráfrasis del texto.

3.5.3 Fase de interpretación de resultados y formulación de recomendaciones.

En esta fase se interpretaron los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados (entrevista, test de monitoreo.), para verificar si los estudiantes hicieron uso adecuado de la inferencia y la paráfrasis durante el proceso lector. También se elaboró una serie de recomendaciones pedagógicas orientadas a los docentes, que se relacionan con la enseñanza de la inferencia y de la paráfrasis como estrategias de comprensión lectora.

3.6 Técnicas De Procesamiento E Interpretación De Los Resultados

Los datos obtenidos de los instrumentos utilizados (entrevista y los tests de monitoreo), fueron analizados de forma descriptiva por la misma naturaleza de dichos instrumentos, por lo cual una vez organizados y tabulados los datos obtenidos de los mismos, se presentaron en tablas de porcentajes.

Cabe hacer la acotación de que las respuestas fueron codificadas de manera nominal por las investigadoras, en función de las categorías comunes encontradas en la entrevista y en los tests. Es decir, luego de hacer el registro de todas las respuestas, se aplicó una reducción interpretativa, en función de las respuestas típicas. De allí que a cada ítem le corresponda un número de respuestas de acuerdo con lo expresado por los estudiantes.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo haremos la presentación e interpretación de los resultados obtenidos en la investigación realizada. Primeramente, presentaremos los resultados de la entrevista. Luego, presentaremos la interpretación de los test aplicados.

4.1 Discusión Y Presentación De Los Resultados Obtenidos De La Aplicación De La Entrevista.

Con la aplicación de la entrevista se tenía como objetivo indagar si los conocimientos previos de los alumnos, relacionados con adquisición y aprendizaje de la lectura en el idioma inglés como lengua extranjera, influyen en el uso de estrategias psicolingüísticas para la comprensión de textos escritos en inglés; conocer qué ideas tienen los estudiantes acerca de las estrategias de comprensión (inferencias y paráfrasis) al leer los textos escritos en inglés; establecer las dificultades presentadas por los estudiantes al interactuar con materiales escritos en inglés empleados para su área de conocimiento.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

De la primera pregunta, realizada con el fin de conocer las ideas de los estudiantes con respecto al acto de leer, un 46% expresó una idea adecuada, algunas de las respuestas ofrecidas fueron “leer es un proceso para comprender un texto”, “es revisar y entender un texto”, “es saber interpretar el texto leído”. Como se puede evidenciar, estas respuestas están orientadas hacia la idea general de que leer “es saber comprender e interpretar textos escritos”; un 16% se refirió a la lectura como análisis y conocimiento de las ideas textuales, por ejemplo: “leer es analizar un texto”, “es estudiar y analizar conceptos”. Un 15% emitió

conceptos derivados de la práctica tradicionalista de la lectura, ya que sostiene que leer es "decodificar escritos", "poseer habilidades para conocer palabras". Estos resultados son en parte satisfactorios, ya que revelan que un 62% de los estudiantes expresó una idea cercana a la concepción de algunos teóricos como Solé, acerca de lo que significa leer. Habíamos dicho que en parte satisfactorios, debido a que un 23% no manifestó respuesta alguna, por lo que creemos que algunas de las razones por las que estos estudiantes no supieron expresar una definición del acto de leer podrían ser: que no poseen una idea establecida del mismo, se les hace difícil definir este término basándose en sus propias ideas, o no cuentan con el léxico adecuado para crear un concepto aceptable de este.

Con respecto a la segunda pregunta, relacionada directamente con la primera, se pretendía conocer las ideas de los estudiantes sobre la comprensión lectora. Los resultados confirmaron las repuestas emitidas en la primera pregunta, pues un 70% de los estudiantes respondió que comprender un texto, significa, entender los conocimientos expresados por el autor, entre sus comentarios encontramos los siguientes: "interpretar lo que contiene el texto", "entender su contenido para extraer un aprendizaje", "significa que se ha internalizado lo que el autor quiso transmitir"; un 25% relacionó la comprensión con saber parafrasear, es decir leer el texto y poder explicarlo valiéndose de sus propias palabras; otro 5% la relacionó con saber dar sentido a las palabras plasmadas en el texto. Se puede decir entonces que la gran mayoría de los estudiantes tienen una opinión adecuada de lo que es la comprensión lectora, entendiéndola como el acto de entender e interpretar las ideas que el autor plasma en el texto.

Con la formulación de la tercera pregunta, se quería conocer de qué procedimientos se valen los estudiantes para leer un material escrito en inglés. Las respuestas provistas dieron como resultado que, un 45% pudo explicar su propio proceso para leer un texto, consistente en que leen detenidamente y despacio: "leo despacio el texto completo"; un 20% manifestó que lee y relee, es decir, que lee el texto más de una vez: "hago una lectura rápida y luego leo detenidamente"; un 25% expresó que recurre al diccionario cuando desconoce el significado de alguna palabra: "trato de entender el texto y busco en el diccionario

las palabras desconocidas”; un 10% manifestó que mientras va leyendo trata de interpretar: “leo todo el texto, trato de entender el texto a cabalidad”; un 5% manifestó respuestas inadecuadas como por ejemplo, “leer al aire libre”, “escuchar música mientras se lee”.

Los resultados, demuestran que los alumnos, en su mayoría, no pueden expresar si usan conscientemente estrategias de lectura que les permitan comprender, de lo cual se deduce que nunca han sido aproximados al conocimiento de procesos estratégicos inferenciales y de elaboración de paráfrasis que les ayuden a mejorar su capacidad lectora.

En la cuarta pregunta, se trató de indagar las dificultades presentadas por los estudiantes para acceder a la comprensión de textos escritos en inglés. Los resultados revelaron que un 70% expresó que le era difícil acceder a la comprensión textual debido a que la mayoría de los textos contienen un vocabulario desconocido, lo que le impide entender lo que quieren decir los mismos: “las palabras desconocidas”, “no conocer el significado de todas las palabras”; un 15% atribuyó la dificultad en la comprensión a la presencia de frases idiomáticas y verbos frasales en la lectura: “algunos como verbos frasales”; un 10% expresó que su dificultad era no saber identificar los tipos de textos al momento de leer: “cuando no conozco el tipo de texto” , y por último un 5% expresó “no saber parafrasear textos en inglés”.

La confusión que les genera el desconocimiento del vocabulario del texto les desanima a seguir leyendo; por supuesto que para comprender un texto no es necesario que el lector conozca todos los vocablos de una lengua, esto sería una falacia, pero lo que sí es factible es que el estudiante pueda desarrollar un conocimiento estratégico que le permita entender un texto, es decir, que pueda usar la inferencia para derivar y descubrir información relevante del contexto, y que a su vez la pueda relacionar con otras experiencias de lectura o experiencias vitales, que les ayude a rellenar los vacíos que posee el texto.

Con la pregunta número cinco, se buscaba investigar con qué frecuencia los estudiantes hacen uso del diccionario al leer textos en inglés. Los resultados

obtenidos fueron los siguientes, un 55% manifestó hacer uso frecuente del diccionario al leer textos en inglés, mientras que un 35% expresó que lo usaba en escasas ocasiones, y un 10% manifestó no hacer uso del diccionario. Como se puede ver, un gran porcentaje de estudiantes utiliza el diccionario reiteradamente, hecho que interrumpe la continuidad de la lectura y de la comprensión ya que hace más lento el proceso lector, y a su vez no permite que el estudiante haga fluir su propia interpretación de las palabras valiéndose de la inferencia.

Con el planteamiento número seis, se deseaba saber qué nociones acerca de ciertos procesos estratégicos de lectura como paráfrasis, inferencias, predicción y anticipación tenían los estudiantes y cuáles de estos eran utilizados por los mismos. A partir de las respuestas emitidas se pudo determinar que, un 70%, afirma usar la paráfrasis como estrategia de comprensión lectora, del cual sólo la mitad (35%) pudo conceptualizarla; un 60% manifestó que utiliza la inferencia, pero ningún estudiante elaboró una definición adecuada de la misma; 20% usa la predicción mas solo 11% pudo definirla correctamente y 27% expresó usar la anticipación pero solo 7% la definió de forma acertada. Además se pudo notar que un 47% de estudiantes brindó respuestas incorrectas al hacer las definiciones y 4% no emitió respuesta alguna.

De lo anterior, se puede argüir que la mayoría de los estudiantes afirma utilizar alguna de las estrategias de lectura propuestas, sin embargo, un porcentaje bastante significativo de éstos no pudo construir un concepto acertado de las mismas, lo que indica que no hacen uso apropiado de éstas durante su proceso lector.

La pregunta número 7 se encuentra en estrecha relación con la pregunta número 6, debido a que se pretendía conocer qué estrategia le resulta más efectiva al estudiante al leer textos en inglés, teniendo como opciones las presentadas en esta última. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: 30% afirmó usar la paráfrasis como estrategia de lectura, alegando que con esta pueden exponer el tema con sus propias ideas, lo que se les hace mucho más sencillo. Un 27% señaló hacer uso de la inferencia, no obstante, ninguno pudo dar una explicación

satisfactoria al porqué de su uso. 8% admitió utilizar la predicción como estrategia de lectura, más no aportaron una razón para su uso. Otro 8% declaró recurrir a la anticipación, más al igual que en las dos anteriores tampoco expusieron un motivo por el cual seleccionaban esta estrategia. Por último, 27% de estudiantes no formuló ninguna respuesta. De estos resultados se advierte que la paráfrasis es la estrategia preferida por los estudiantes al leer textos en inglés, ya que consideran que con esta pueden expresarse de manera eficaz.

Con la pregunta número ocho intentábamos conocer cuál era el valor o la importancia que el estudiante le otorga a la lectura de textos en inglés. Las respuestas fueron diversas, pero relacionadas entre sí, de lo cual pudimos establecer que un 49%, admitió que era un elemento para adquirir nuevos conocimientos, 20% mejorar el léxico y la adquisición del vocabulario, un 27% aseveró que era necesaria para el aprendizaje del idioma. Un 4%, afirmó que ayuda a mejorar la escritura y la fluidez al hablar.

Pudimos constatar que, los alumnos no trascendían en las respuestas, tampoco dieron explicaciones más amplias, pero a pesar de ello podemos considerar, en general, que un 49% le atribuyó importancia a la lectura de acuerdo con su función comunicativa de facilitar el conocimiento y la comprensión del entorno; mientras que el otro 51% refirió la importancia de la lectura en inglés como un mecanismo de adquisición de habilidades en la expresión escrita, oral y en la práctica de la lectura en ese idioma.

Con la pregunta número nueve, se aspiraba conocer si los estudiantes tenían facilidad para acceder a textos escritos en inglés. De las respuestas obtenidas, un 73% sostuvo tener acceso frecuente a textos en inglés, un 15% expresó tener acceso limitado a materiales escritos en inglés, un 8% declaró tener contacto con textos en inglés sólo en clases de inglés, mientras que un 4% admitió no tener acceso alguno a material en inglés.

Con respecto a la interrogante número diez, se quería conocer si los estudiantes se consideraban buenos lectores en inglés. Los resultados arrojados fueron los siguientes. 45% de los estudiantes consideran ser buenos lectores, sin

embargo, admiten que deben conocer el uso correcto de las estrategias de lectura para poder mejorar, 25% se consideran lectores promedios y 30% alegan no ser buenos lectores, expresando que deben enriquecerse de vocabulario y de estrategias de lectura para que a la hora de leer puedan comprender mejor el texto. De esta pregunta se desprende el hecho de que los estudiantes aún calificándose como buenos lectores o no, admiten la necesidad de aprender a manejar de una mejor manera las diversas estrategias de lectura, ya que esto les permitirá un mejor desenvolvimiento en esta área.

En el siguiente cuadro (N° 1) se representan los resultados obtenidos en la aplicación de la entrevista.

Cuadro 1 RESULTADOS DE LA ENTREVISTA (Presentados en porcentajes)

ITEMES Preguntas	RESPUESTAS	PORCENTAJES %
1. ¿Qué es leer?	A) Saber comprender e interpretar textos escritos.	46%
	B) Análisis y conocimiento de las ideas textuales.	16%
	C) Decodificar escritos.	15%
	D) No respondió	23%
2. ¿Qué significa comprender un texto escrito?	A) Interpretar lo que contiene el texto.	70%
	B) Saber parafrasear.	25%
	C) Dar sentido a las palabras del texto.	5%
3. ¿Qué procedimientos utilizas para leer un texto escrito en inglés?	A) Lee detenidamente y despacio.	45%
	B) Lee y relea.	20%
	C) Recurre al diccionario	25%
	D) Trata de interpretar mientras leen	10%
	E) Respondió inadecuadamente	5%
4. Menciona las dificultades que presentas para comprender un texto escrito en inglés.	A) Vocabulario desconocido.	70%
	B) Frases idiomáticas	15%
	C) Tipos de texto	10%
	D) No saber parafrasear	5%
5. ¿Haces uso frecuente del diccionario al leer textos en escritos en inglés?	A) Si	55%
	B) A veces	35%
	C) Nunca	10%
6. De las siguientes estrategias, indica y defina cuáles utiliza durante el proceso lector: Inferencias, Paráfrasis, Predicción Anticipación.	A) Paráfrasis	70% *
	B) Inferencia	60% *
	C) Predicción	20% *
	D) Anticipación	27% *
	E) No respondió	4%
7. ¿cuál de las estrategias antes mencionadas te resulta más efectiva cuando realizas lecturas de textos en inglés? Explica.	A) paráfrasis	30%
	B) inferencia	27%
	C) Predicción	8%
	D) Anticipación	8%
	E) No respondió	27%
	A) Necesaria para	49%

8. ¿Qué importancia tiene para ti la lectura de textos en inglés?	adquirir nuevos conocimientos	20%
	B) Mejora el léxico y la adquisición del vocabulario	27%
	C) Necesaria para aprender el idioma	4%
	D) Ayuda a mejorar la escritura y la fluidez al hablar	
9. ¿Tienes acceso frecuente a textos escritos en inglés?	A) si	73%
	B) Limitado	15%
	C) Sólo en clases de inglés	8%
	D) No	4%
10. ¿Te consideras un buen lector de materiales escritos en inglés? ¿Por qué?	A) Si	45%
	B) No	30%
	C) Lector promedio	25%

4.2 Discusión Y Presentación De Los Resultados Obtenidos De La Aplicación De Los Tests De Monitoreo En La Lectura De Textos En Inglés

Se aplicaron tests, derivados de la lectura de tres textos en inglés, mencionados en el capítulo anterior, los cuales sirvieron para obtener la información acerca de cómo los estudiantes utilizan las estrategias inferenciales y de paráfrasis.

Con la aplicación del primer test, relacionado con el texto "Men in skirts", se les presentó, solamente el título, del cual infirieron las siguientes características: propósito de la lectura, relación del texto con experiencias previas, tipo de texto, fuente del texto, propósito del autor. Se pudo detectar que entre los procesos inferenciales, hay una tendencia marcada a activar el conocimiento inferencial acerca del propósito de la lectura, el 100% de los estudiantes estableció que leía el título para obtener información del tema. Esta afirmación en general fue muy vaga, no especificaron los propósitos particulares de lectura.

En relación al tipo de texto, 14% dijo que el texto era de tipo expositivo, 16% de tipo informativo. 60% realizó respuestas inadecuadas y otro 10% no contestó. En cuanto a la temática presente en el texto, solo 23% respondió correctamente expresando que era de tipo cultural, un 54% manifestó respuestas inadecuadas ya que confundió la temática con el tipo de texto, el 23% restante no emitió respuesta.

Con respecto a las experiencias previas, sólo un 34% señaló que tenía conocimientos acerca del tema, pues, habían leído tópicos relacionados en distintos medios. Entre las inferencias realizadas por los estudiantes con respecto a sus conocimientos previos del texto encontramos que lo relacionaron con los siguientes tópicos: “algunos textos de la cultura escocesa”, “costumbres de Escocia o moda”, “bailarines escoceses”. El texto en sí trata las razones del uso de la falda por hombres escoceses; sin embargo, el título se presta para hacer diversas interpretaciones; es por esto que otras inferencias realizadas se relacionaban con el tema de la homosexualidad masculina y el cambio de roles entre los sexos. Un 52% no pudo relacionar el título con otras lecturas, es decir no estableció relaciones intertextuales, alegando no haber escuchado nunca sobre el tema. Por último, un 14% no emitió respuesta.

El 62% pudo inferir acerca del origen o fuente del texto, alegando que procedía de revistas, artículos de internet, reseñas en periódicos; un 23% expuso no tener ningún conocimiento acerca del tema. Por otro lado, un 15% no respondió.

El 19% de los estudiantes, dedujo que el propósito del autor era informar algo, más no supieron precisar ese algo; en este caso las respuestas no fueron concluyentes. Un 40% manifestó no saber cuál era la intencionalidad del autor y un 41% no contestó la pregunta. Este resultado se justifica debido que la mayoría de los estudiantes no logró deducir el tipo de texto ni que temática se trataba en el mismo.

Los resultados del primer test, nos demostraron que hay un vacío en el uso estratégico de procesos inferenciales que pudieran activar los alumnos para comprender de mejor manera un texto. Muchos estudiantes descontextualizaron el tema por la falta de relación con los conocimientos previos, por ejemplo, un estudiante dedujo que el título hacía alusión a niños malcriados, y otro sostuvo que se refería a algún tópico de farándula. Otro hallazgo interesante que se pudo detectar es que la mayoría de los estudiantes no pudo identificar de qué tipo de texto se trataba, en este caso cabe destacar el hecho de que algunos estudiantes confundieron la temática con el tipo de texto, señalando por ejemplo que la temática era “descriptiva”, argumentativa”, por lo que suponemos que no conocen la diferencia entre los tipos de textos y la temática presente en estos; deducimos entonces que, a consecuencia de esto, tampoco pudieron descubrir cuál fue la intencionalidad o propósito del autor.

A continuación se presenta el cuadro (Nº 2) de los resultados obtenidos de la aplicación del test 1.

Cuadro 2 RESULTADOS DEL TEST 1

ITEMES preguntas	RESPUESTAS	PORCENTAJES
1. ¿Por qué y para qué lees el enunciado?	A) Para obtener información del tema	100%
2. ¿A qué tipo de tema corresponde el texto?	A) cultural B) respuestas inadecuadas C) No respondió	23% 54% 23%
3. ¿En cuál tipo de texto se puede situar?	A) Informativo B) Expositivo C) Respuestas inadecuadas D) No contestó	16% 14% 60% 10%
4. ¿Con cuales textos leídos puedes relacionar el enunciado?	A) Con textos de la cultura escocesa. B) Respuestas inadecuadas C) No respondió	34% 52% 14%

5. ¿Dónde ha escuchado o leído acerca del tema?	A) Revistas, Artículos de internet, periódicos.	62%
	B) Nunca había escuchado sobre el tema	23%
	C) No respondió	15%
6. ¿Cuál será el propósito del autor?	A) Informar algo.	19%
	B) No sabe.	40%
	C) No contestó	41%

El test número dos se basó en la lectura “Shoot the breeze” (Texto N° 2, ver anexos). En este caso se les presentó el texto completo (sin el título), a los estudiantes para que infirieran algunas características del mismo y que al final elaboraran una paráfrasis. El resultado nos lleva a afirmar que el 100% de los alumnos pudo establecer sus propios propósitos para la lectura, aunque todavía de manera difusa; ya que sostuvieron que leían sólo para conocer el tema, mas no dieron otros detalles del mismo. Un 62% pudo relacionar el texto con experiencias previas, alegando que habían leído sobre este tópico en lecturas de clases, relacionadas con gramática del inglés, diferencias idiomáticas y aprendizaje de idiomas, mientras que un 38% no manifestó respuesta. En cuanto a la fuente del texto, un 60%, de los estudiantes pudo inferir de manera adecuada la procedencia del mismo, señalando que éste provenía de un texto de enseñanza del idioma inglés. Aunque todos los estudiantes debían conocer el tema debido al hecho de que las frases idiomáticas son un tópico ya estudiado a ese nivel para la carrera en específico. A pesar de ello, un alto porcentaje de estudiantes no logró determinar la procedencia del texto ni su relación con otras lecturas; un 15% manifestó no haber escuchado nunca sobre el tema y un 25% no respondió.

Con respecto al tipo de texto, sólo el 19% afirmó que el texto era expositivo, más no especificaron que era de ejemplificación. 60% de los estudiantes manifestó respuestas incorrectas, ya que, como en el test anterior, confundieron tipo de texto y temática del mismo. Otro 21% no manifestó respuesta.

Referente a la temática sólo 15% de los estudiantes logró deducir la misma alegando que era un texto de carácter educativo, un 50% manifestó respuestas inadecuadas y otro 35% no contestó. En relación al propósito del autor

solo el 30% pudo señalar la verdadera intención del mismo, algunas de las afirmaciones fueron: “informar que existen frases idiomáticas”, “demostrar que hay expresiones que no se pueden tomar literalmente”. El 70% restante no respondió. Con respecto al título solo un 30% de los estudiantes logró inferir un título aceptable, con adecuada relación al tema, algunos fueron: “Metaphors and literal meanings”, “Metaphors and simils”, un 20% construyó enunciados inadecuados para el texto, otro 50% no respondió.

De acuerdo con el reconocimiento de expresiones por el contexto, solo un 20% determinó tales expresiones, mientras que el 80% no pudo determinar significados por el contexto y explican que cuando se encuentran con este tipo de frases hacen uso del diccionario. Este resultado nos demuestra que el alumno necesita experiencias previas de lecturas o vivenciales, para poder determinar ciertas expresiones.

Para efectos de la paráfrasis, el 40% consiguió extraer las ideas fundamentales presentes en el texto. Sin embargo, se les dificultó parafrasear el texto, ya que sólo 30% de los estudiantes logró redactar una paráfrasis satisfactoria acorde con el texto, 20% realizó paráfrasis de forma incorrecta y 50% no respondió.

Los resultados de esta actividad de lectura nos llevan a inferir que los problemas más significativos que presentaron se centran en la realización de inferencias en cuanto a expresiones desconocidas, identificación del tipo de texto y establecimiento de la idea principal, lo que entorpece el proceso de realización de paráfrasis.

A continuación se presenta el cuadro (Nº 3) de los resultados obtenidos de la aplicación del test 2.

Cuadro N 3 RESULTADOS DEL TEST NÚMERO 2

ITEMES preguntas	RESPUESTAS	PORCENTAJES
1. ¿Por qué y para qué lees el enunciado?	A) Para conocer el tema	100%
2. ¿A qué tipo de tema corresponde el texto?	A) Educativo B) Respuestas inadecuadas C) No respondió	15% 50% 35%
3. ¿En cuál tipo de texto se puede situar?	A) Expositivo B) Respuestas inadecuadas C) No contestó	19% 60% 21%
4. ¿Con cuales textos leídos puedes relacionar el enunciado?	A) Con textos estudiados en la especialidad. B) No respondió	62% 38%
5. ¿Dónde ha escuchado o leído acerca del tema?	A) En textos de enseñanza del inglés. B) Nunca había escuchado sobre el tema C) No respondió	60% 15% 25%
6. ¿Cuál será el propósito del autor?	A) informar que existen frases idiomáticas B) No contestó	30% 70%
7. ¿Cuáles expresiones desconoces, qué pueden significar, cómo ubicas el significado?	A) Ubica el significado por contexto. B) Ubica el significado usando el diccionario	20% 80%
8. ¿Qué título sugieres para el texto?	A) títulos adecuados B) Respuestas inadecuadas C) No respondió	30% 20% 50%
9. Establezca las ideas fundamentales.	A) Extrajo las ideas correctas. B) No respondió	40% 60%
10. Parafrasee el texto	A) paráfrasis correctas. B) paráfrasis incorrectas. C) no respondió	30% 20% 50%

Continuaremos, comentando los resultados del tercer test, propuesto con base en el texto. "from smoke signals to e´mail" (Texto N° 3, ver anexos).

Los resultados obtenidos permitieron constatar que el 100% de los estudiantes pudo realizar pensamientos inferenciales para establecer el propósito de la lectura. En cuanto al conocimiento previo, un 90%, pudo vincular elementos retomados de la lectura con otros eventos leídos en revistas, prensa o visualizados en la televisión e internet, otro 10% no contestó. En lo que se refiere a la fuente del texto, un 70% afirmó que provenía de un libro de historia del internet o del origen de la comunicación, 30% no contestó.

Con respecto al tipo de texto, el 40%, afirmó que era expositivo y un 30% alegó que era narrativo. Las respuestas fueron razonables, debido a que en el texto convergen dos tipos textuales, expositivo y narrativo; otro 30% no respondió. Con relación al tipo de tema, un 50% aseveró que el tema se relacionaba con ciencia y tecnología, un 30% señaló que un tema histórico, 5% manifestó respuestas inadecuadas, mientras que un 15% no emitió ninguna respuesta.

Acerca del propósito del autor, un 85% dijo que era explicar el origen y evolución de la comunicación. Un 15% no respondió.

En cierto modo estos resultados son apropiados, pues los estudiantes se aproximaron favorablemente a establecer inferencias acerca de un propósito significativo en la lectura como parte del proceso estratégico.

En lo que respecta a la inferencia del título del texto, un 70% alegó adecuadamente títulos parecidos al que correspondía, tuvieron como pista para

reconocer el título la lectura del ítem, donde se les solicitaba la selección de la idea principal del texto. A su vez, 30% de los estudiantes no evidenció respuesta.

En cuanto a los procesos para efectuar paráfrasis, los alumnos en un 80% pudo derivar la idea fundamental del tema reseñado referida a "la evolución de la comunicación", un 20% no respondió. A pesar de que la mayoría identificó las ideas principales, sólo el 50% pudo parafrasear el texto de manera aceptable. El otro 50% no logró construir una paráfrasis del mismo.

Tomando en cuenta los procesos estratégicos derivados de la producción de inferencias y la redacción de paráfrasis en el proceso lector llevado a cabo por los estudiantes, podemos decir que dichos procesos dependen en gran medida de los saberes y experiencias previas de los lectores concretados en sus marcos de conocimientos.

Los procesos inferenciales tales como la determinación de propósitos particulares de la lectura, la determinación de la fuente del texto, y la relación con otros temas, son los que mayormente tienden a efectuar los estudiantes, pero se les dificulta, el tipo de texto y el tipo de tema e inferir las palabras desconocidas por el contexto.

Existen textos de mayor complejidad temática que otros, dicha complejidad se acentúa cuando el alumno no es capaz de derivar inferencias, que permitan aproximarse a la comprensión de uno de los múltiples significados que puede ofrecer un texto.

Con respecto a la elaboración de paráfrasis podemos argumentar que esta estrategia depende de las inferencias que genera el lector, ya que la falta de la comprensión del texto, en el caso del tema 3, impidió a la mayoría de los alumnos efectuar paráfrasis textual, también incide en la activación de esta estrategia la complejidad del texto y los conocimientos previos de los lectores, mientras más saben del tema, pueden parafrasear con mayor facilidad.

Asimismo, podemos afirmar que la paráfrasis es una estrategia que permite confirmar los pensamientos, las conclusiones y las argumentaciones del lector, en otras palabras, la paráfrasis permite en cierto modo constatar lo que ha entendido, lo que ha inferido el lector. Decimos en cierto modo, porque hemos podido constatar que los pensamientos inferenciales generados por el lector son muchos; sin embargo, lograr expresarlos, se torna difícil cuando el lector no ha estado familiarizado con la utilización de procesos estratégicos de lectura, que apunten hacia el proceso de escritura.

A continuación se presenta el cuadro (Nº 4) de los resultados obtenidos de la aplicación del test 3.

Cuadro 4 RESULTADOS DEL TEST NÚMERO 3

ITEMES preguntas	RESPUESTAS	PORCENTAJES
1. ¿Por qué y para qué lees el enunciado?	A) Para conocer el tema	100%
2. ¿A qué tipo de tema corresponde el texto?	A) Ciencia y tecnología B) Histórico C) respuestas inadecuadas D) No respondió	50% 30% 5% 15%
3. ¿En cuál tipo de texto se puede situar?	A) Expositivo B) narrativo C) No respondió	40% 30% 30%
4. ¿Con cuales textos leídos puedes relacionar el enunciado?	A) En artículos de internet, revistas. B) No respondió	90% 10%
5. ¿Dónde ha escuchado o leído acerca del tema?	A) En libros de historia de la internet o del origen de la comunicación B) No respondió	70% 30%
6. ¿Cuál será el propósito del autor?	A) Explicar el origen y evolución de la comunicación B) No contestó	85% 15%
7. ¿Cuáles expresiones desconoces, qué pueden significar, cómo ubicas el significado?	A) Ubica el significado por contexto. B) Ubica el significado usando el diccionario	20% 80%
8. ¿Qué título sugieres para el texto?	A) Títulos adecuados B) No respondió	70% 30%
9. Establezca las ideas fundamentales.	A) Extrajo las ideas correctas. B) No respondió	80% 20%
10. Parafrasee el texto	A) paráfrasis correctas. B) no respondió	50% 50%

CAPITULO V

CONCLUSIONES

Los resultados logrados a partir de la investigación llevada a cabo nos conducen a establecer las siguientes conclusiones.

Los resultados logrados nos demuestran que los estudiantes no saben usar estratégicamente las relaciones contextuales para inferir algún sentido del texto. Esto tal vez se deba al hecho, como lo indican los resultados, de que poseen escasos conocimientos previos de vocabulario y algunas expresiones en el texto. Por ello se hace necesario que los estudiantes aprendan a leer en forma estratégica.

Los resultados obtenidos, comprueban que los estudiantes desconocen la utilidad de las estrategias de lectura para abordar con mayor seguridad y de manera consciente textos en inglés. A pesar de que han cursado diversas asignaturas en inglés en su carrera como: inglés I, inglés especial, fonética inglesa I y 2 e inglés intensivo I y 2, donde se encuentran por primera vez con interpretación de textos en inglés, no cuentan con estrategias de lectura tales como la inferencia y la elaboración de paráfrasis, indispensables para construir un posible significado textual. Dichos resultados conllevan a ratificar que se hace necesario que los docentes del área estimulen a los alumnos a reflexionar acerca de las implicaciones y la importancia que tiene la comprensión de lectura en el desempeño del dominio de las competencias y habilidades en una lengua extranjera y más en la docencia de la misma.

La falta de conocimientos de estrategias de inferencias por el contexto, provoca confusiones en el estudiante cuando confronta una lectura en inglés y se encuentra con palabras y frases desconocidas para él, lo que impide que construya el significado en forma estratégica y adecuada.

Los métodos tradicionales empleados en la enseñanza de la lectura, en un idioma extranjero como es el inglés, han influido negativamente en la comprensión lectora de los estudiantes. Principalmente por la ausencia de instrucción y activación de estrategias cognitivas que conlleven a una mejor eficacia del proceso de la lectura.

El problema para comprender materiales escritos en inglés, se evidencia en los estudiantes, en este nivel de estudio, en la dificultad para inferir contenidos implícitos y efectuar una paráfrasis textual. La ausencia del conocimiento consciente en el uso y aplicación de estrategias de comprensión lectora, incide en la falta de seguridad para comprender el texto.

Leer significa comprender e interpretar un texto, de acuerdo con los procesos y estrategias de carácter mental que el lector sea capaz de desarrollar en interacción con las ideas que pretendió presentar el autor en la lectura. En otras palabras, si el lector no genera inferencias para rellenar los espacios en blancos o huecos que contiene el texto, a través de procesos estratégicos, como interrogar el texto para establecer sus propios alcances en la interpretación; ni puede parafrasear o traducir lo que va leyendo en sus propias palabras, entonces no podrá garantizar que ha comprendido el texto.

De los procesos inferenciales propuestos, los alumnos tienden a efectuar mayormente, la derivación del propósito de lectura, de la fuente del texto, la relación con otros temas, en tanto que se les dificulta, identificar el tipo de texto y de tema, así como también la deducción de significados tomando en cuenta el contexto

Los procesos relacionados con la elaboración de paráfrasis dados en la selección de las ideas principales del texto, y la explicación de dichas ideas, puede ser emitida oralmente o por escrito y constituye una base para la producción de textos escritos en inglés.

La comprensión lectora depende de las estrategias que el lector utilice para construir su propio esquema mental, acorde con los saberes que posea acerca del mundo, los conocimientos del texto y del contexto.

Finalmente, también podemos concluir que las estrategias para generar inferencias y elaborar paráfrasis no son las únicas que pueden ser usadas en un aula de enseñanza del inglés como lengua extranjera, tampoco constituyen un proceso rígido y estático que debe seguirse como una fórmula, sin embargo, consideramos que las mismas deben formar parte fundamental de los cursos de la licenciatura en educación mención inglés para lograr un desarrollo integral en los futuros docentes.

RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS

De acuerdo con los resultados obtenidos con esta investigación, es importante proponer un cuerpo de recomendaciones pedagógicas dirigido a los docentes que laboran en el área de enseñanza del inglés como lengua extranjera.

- 1) Al inicio de un curso de comprensión de textos escritos en inglés es necesario que el docente realice un diagnóstico para obtener información precisa acerca de los conocimientos previos que tienen los estudiantes en cuanto a vocabulario y estrategias cognitivas para generar inferencias y paráfrasis. Obviamente, este conocimiento previo es intuitivo, pero con la práctica constante se puede convertir en metacognitivo; es decir, los alumnos pueden concientizar las estrategias.
- 2) Es imprescindible que el docente, en su praxis pedagógica, asuma el texto como proceso y no como producto. La comprensión textual, tema básico de esta investigación, requiere de una cuidadosa lectura, donde se involucre la aplicación de estrategias cognitivas que se utilizan para lograr una interpretación adecuada del texto, que implica desde el uso de la paráfrasis hasta la generación inferencias.
- 3) Los procesos estratégicos de lectura tales como predicción, anticipación, paráfrasis e inferencias deben ser ejercitados en el aula para poder ir fortaleciendo la competencia textual y pragmática de los alumnos. Si queremos que el nivel de comprensión lectora sea óptimo, el docente el docente debe estar preparado para diseñar, aplicar y evaluar estrategias didácticas orientadas hacia el desarrollo de habilidades de comprensión, que propicien una mejora en el rendimiento académico de los estudiantes en cuanto a la lectura y la escritura.
- 4) Es importante que en las actividades de comprensión lectora, el docente tome en cuenta la madurez lingüística de los alumnos para así seleccionar textos, cuya complejidad vaya en aumento a medida que se fortalezcan las

competencias de comprensión. Esto permite que el trabajo en el aula se sistematice para tener un control de los avances de los estudiantes.

- 5) La capacidad para comprender textos escritos en inglés no es fácil, ni inmediata, antes bien se adquiere mediante un proceso estratégico reflexivo, guiado y monitoreado por el propio lector, dicho proceso apunta hacia la construcción del significado del texto. El mencionado proceso debe ser estimulado por los educadores a través de la puesta en práctica de actividades didácticas que conlleven a la activación de inferencias y la elaboración de paráfrasis antes, durante y luego de la lectura.
- 6) Es necesario destacar el estudio y la aplicación de las estrategias de lectura (activación de inferencias y elaboración de paráfrasis), mediante ejemplos y modelos suministrados por el educador, como dispositivos esenciales en la creación de un sistema dinámico de estrategias de naturaleza cognitiva, que se integren e interactúen, para construir progresivamente la comprensión lectora de manera inteligente.
- 7) La continua activación de inferencias de tipo lingüística, psicolingüística y extralingüística durante el proceso lector hacen posible la evocación de la información almacenada en la memoria a largo plazo, dispuesta en marcos de conocimientos que se combinan con las ideas reconstruidas por el propio lector a partir de la lectura que va realizando. Este proceso permite establecer relaciones de significados, y a su vez genera un nuevo esquema mental, que origina la comprensión.
- 8) Los diversos procesos inferenciales tales como establecer propósitos particulares de lectura, relacionar con experiencias previas, derivar el tipo de texto, de temas, de expresiones por el contexto, así como también el reconocimiento del propósito del autor, de las relaciones textuales, se aprenden progresivamente, mediante experiencias de lecturas que

permitan desarrollar considerablemente el pensamiento comprensivo del estudiante, antes, durante y después de la lectura.

- 9) La activación y generación de inferencias al leer materiales escritos en inglés es un proceso difícil de evidenciar, pues el pensamiento de cada individuo es diverso y constituye un universo particular, por tanto se requiere de la elaboración de paráfrasis para verificar el nivel de comprensión por parte del estudiante.

- 10) Por consiguiente, la activación de inferencias daría lugar a la generación de anticipaciones, predicciones, al reconocimiento de las ideas fundamentales del texto y al establecimiento de conclusiones; en tanto que la elaboración de paráfrasis involucra a su vez los procesos de verificación de ideas esenciales; y son clave para la aplicación de estrategias de reelaboración textual como son la estructuración del resumen, la argumentación y el comentario de textos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrian, T. (1992). **Evaluación del nivel de desempeño en la elaboración de inferencias por parte de un grupo de estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas.** Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Núcleo de Caracas. Tesis de grado inédita.
- Alliende, F. y Condemarín, M. (1982). **La lectura: teoría, evaluación y desarrollo.** Chile: Andrés Bello.
- Barrera, L. y Fraca, L. (1999). **Psicolingüística y desarrollo del español II.** Caracas: Monte Ávila.
- Beltrán, J. (1998). **Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje.** Madrid: Síntesis.
- Barrera, J. (2002). **Metodología de la investigación holística.** Caracas: Universidad latinoamericana y del Caribe.
- Buendía, L. (2004): **Temas fundamentales de la Investigación Educativa.** Madrid: La Muralla.
- Burón, J. (1997). **Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición.** Burgos: Mensajero.
- Cabrera, F., Donoso, T. y Marín, M. (1994) **El proceso lector y su evaluación.** Barcelona: Laertes.
- Campos, E. (1989). Gramática textual y enseñanza de la lengua. **Estudios lingüísticos y filológicos en homenaje a M^a T. Rojas.** (Comp.). Caracas: Universidad Simón Bolívar. Pp. 63- 67.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). **Enseñar lengua.** Barcelona: Grao.
- Clemente, M. y Domínguez, A. (1999). **La enseñanza de la lectura. Enfoque lingüístico y sociocultural.** Madrid: Pirámide.
- Condemarín, M. y Chadwick, M. (1990): **La enseñanza de la escritura.** Madrid: Visor.
- Díaz Barriga, F. (2001): **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.** España: McGraw-hill.
- Doddis, A. y Novoa, P. (1999). **Estrategias de aprendizaje metacognitivas en la comprensión de la lectura en inglés como segunda lengua:**

- un estudio de casos.** En: http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-530881_ITM. [Documento en línea]. Consultado el 15 de septiembre de 2007.
- Eco, U. (1987). **Lector in fabula**. Barcelona: Lumen.
- _____ (1992). **Los límites de la interpretación**. Barcelona: Lumen.
- Falcón, J. y Rivas, D. (1986). **Lengua Española II**. T. II. Caracas: UPEL.
- Ferrari, V. (2004). **Transferencia de estrategias de escritura de lengua materna a lengua extranjera.** En: http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286—32018438-Itm. [Documento en línea]. Consultado el 6 de septiembre de 2008.
- González, I. (1999). **Taller de la palabra**. Ciudad de la Habana: Pueblo y educación.
- González, J. (1991). “Las inferencias durante el proceso lector”. En: **Comprensión de la lectura y acción docente**. Madrid: Pirámide.
- González, M. (2000). **La habilidad de la lectura: Sus implicaciones en la enseñanza del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua.** En Ciencias Humanas: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev19/gonzalez.htm>. [Revista en línea]. Consultado el 10 de septiembre de 2007.
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista, P. (1998). **Metodología de la investigación**. Caracas: Mc. Graw Hill.
- Johnston, P. (1983). **La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo**. Madrid: Visor.
- Jouini, K.. (2005). **Estrategias inferenciales en la comprensión lectora.** En Glosas Didácticas: http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf. [Revista en línea]. Consultado el 18 de agosto de 2007.
- Larrosa, J. (1999). **Apuntes filosóficos**. Caracas, FHE, N° 14, 1999, Pp. 181-186.
- Lewandowski, T. (1992). **Diccionario de lingüística**. Madrid: Cátedra.
- Marcano, N. (2005). **Inferencias “Forward” y “Backward”**. Universidad de Oriente. Núcleo de Sucre. Tesis de grado inédita.

- Marín, M. (1994). “La comprensión lectora en el marco de las Teorías del procesamiento de la información”. En: Cabrera, Flor y otros. **El proceso lector y su evaluación**. Barcelona: Laertes.
- Mendoza, A. (1998). “El proceso de recepción lectora”. En: **Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura**.
- Mendoza, A. (1994). “Las estrategias de lectura: su función autoevaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera”. En Sanchez, J. y otros. **Problemas y métodos de la enseñanza del ELE**. Madrid: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE.
- Mikulecky, B. y Jeffries, L. (1998). **Reading power**. Estados Unidos: Longman.
- Palacios, A., Lerner, D. y Muñoz, M. (1996). **Comprensión lectora y expresión escrita: Experiencia pedagógica**. Buenos Aires: Aique.
- Poggioli, L. (1997). **Estrategias de adquisición de conocimientos**. Caracas: Fundación Polar.
- Puente, A (1991). **Comprensión de lectura y acción docente**. Madrid: Pirámide.
- Rogers, D. (1986). “Las habilidades del oyente”. En: Angus Gellatly. (comp.) **La inteligencia hábil**, 1986. Argentina: Aique.
- Silva, R. (2006). **Comprensión lectora**. En: <http://www.monografias.com/trabajos38/compreension-lectora/compreension-lectora.shtml#intro>. [Documento en línea]. Consultado el 5 de agosto de 2007.
- Sloboda, J. (1997). “Un estudio de casos de habilidades cognitivas” en Angus Gellatly (comp). **La inteligencia hábil**, 1986. Argentina: Aique.
- Smith, F. (1983). **Comprensión de la lectura**. México: Trillas.
- _____ (1997). **Para darle sentido a la lectura**. Madrid: Visor.
- Solé, I. (2001). **Estrategias de lectura**. Barcelona: Grao.
- Suarez, A. (2000). **Iniciación escolar a la escritura y la lectura**. Madrid: Pirámide.
- Van Dijk, T. (1984). **Texto y contexto**. Barcelona: Paidós.

Zorrilla, J. (2005). **Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones.** En Revista de Educación: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005.htm> zorrilla. [Revista en línea]. Consultado el 18 de agosto de 2007.

ANEXOS

UNIVERSIDAD DE ORIENTE

NUCLEO DE SUCRE

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS

ENTREVISTA

Nombre y apellido: _____

Nº: _____

1. ¿Qué es leer?
2. ¿Qué significa comprender un texto escrito?
3. ¿Qué procedimientos utilizas para leer un texto escrito en inglés?
4. Menciona las dificultades que presentas para comprender un texto escrito en inglés.
5. ¿Haces uso frecuente del diccionario al leer textos en escritos en inglés?
6. De las siguientes estrategias, indica y defina cuáles utiliza durante el proceso lector.
Inferencias
Paráfrasis
Predicción
Anticipación
7. ¿cuál de las estrategias antes mencionadas te resulta más efectiva cuando realizas lecturas de textos en inglés? Explica.
8. ¿Qué importancia tiene para ti la lectura de textos en inglés?
9. ¿Tienes acceso frecuente a textos escritos en inglés?
10. ¿Te consideras un buen lector de materiales escritos en inglés?
¿Por qué?

ANEXO B
TESTS DE MONITOREO

UNIVERSIDAD DE ORIENTE

NUCLEO DE SUCRE

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS

TEST Nº 1

Nombre y apellido: _____

Nº: _____

A continuación se les presenta el siguiente enunciado:

Men in Skirts

Con base en la lectura del mismo, responda con mayor naturalidad posible, lo que piensa acerca de las cuestiones planteadas:

1. ¿Por qué y para qué lees el enunciado?
2. ¿A qué tipo de tema corresponde el texto?
3. ¿En cuál tipo de texto se puede situar?
4. ¿Con cuales textos leídos puedes relacionar el enunciado?
5. ¿Dónde ha escuchado o leído acerca del tema?
6. ¿Cuál será el propósito del autor?

UNIVERSIDAD DE ORIENTE

NUCLEO DE SUCRE

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS

TEST N° 2

Nombre y apellido: _____

N°: _____

Lea con atención el texto n° 2, y responda con la mayor amplitud y naturalidad posible lo que piensa acerca de:

1. ¿Por qué y para qué lees el enunciado?
2. ¿A qué tipo de tema corresponde el texto?
3. ¿En cuál tipo de texto se puede situar?
4. ¿Con cuales textos leídos puedes relacionar el enunciado?
5. ¿Dónde ha escuchado o leído acerca del tema?
6. ¿Cuál será el propósito del autor?
7. ¿Cuáles expresiones desconoces, qué pueden significar, cómo ubicas el significado?
8. ¿Qué título sugieres para el texto?
9. Establezca las ideas fundamentales.
10. Parafrasee el texto.

UNIVERSIDAD DE ORIENTE

NUCLEO DE SUCRE

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS

TEST N° 3

Nombre y apellido: _____

N°: _____

Lea con atención el texto n° 3, y responda con la mayor amplitud y naturalidad posible lo que piensa acerca de:

1. ¿Por qué y para qué lees el enunciado?
2. ¿A qué tipo de tema corresponde el texto?
3. ¿En cuál tipo de texto se puede situar?
4. ¿Con cuales textos leídos puedes relacionar el enunciado?
5. ¿Dónde ha escuchado o leído acerca del tema?
6. ¿Cuál será el propósito del autor?
7. ¿Cuáles expresiones desconoces, qué pueden significar, cómo ubicas el significado?
8. ¿Qué título sugieres para el texto?
9. Establezca las ideas fundamentales.
10. Parafrasee el texto.

ANEXO C
TEXTOS BASE

UNIVERSIDAD DE ORIENTE

NUCLEO DE SUCRE

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS

By Samuel Jewett

Text I

Men in Skirts

In Europe men do not usually wear skirts, but the Scottish national costume for men is a kind of skirt. It is called a "kilt." The Scottish like to be different. They are also proud of their country and its history, and they feel that the kilt is part of that history. That is why the men still wear kilts at traditional dances and on national holydays. They believe they wearing the same clothes that Scottish men always used to wear.

That is what they believe. However, kilts are not really so old. In the early days, Scottish men wore a kind of long shirt that went below their knees. They wore long socks and a big wool blanket around their shoulders. These clothes were warm and comfortable for working outside on a farm, but they were not so good when men started to work in factories in modern times. So in 1730 a factory owner changed the blanket into a skirt: the kilt. That's how the first kilt was made, according to one historian.

In the late 1700s, Scottish soldiers in the British Army began to wear kilts. One reason for this was national feeling: The Scottish soldiers wanted to look different from the English soldiers. The British Army probably had a different reason: A Scottish soldier in a kilt was always easy to find! The Scottish soldier fought hard and became famous. The kilt was part of that fame, and in the early 1800s men all around Scotland began to wear kilts.

These kilts had colorful stripes going up and down and across. In Scotland, this pattern is called a "tartan." Tartan cloth was used many centuries ago. In fact, Scottish literature talks about tartans in the 1200s.

At first, the tartans showed where people came from. Then they became important to Scottish families. We do not know when this happened. Some people say that the colors of the family tartans are many centuries old. Others say that they became important only in the nineteenth century.

The exact history of the tartan kilt is not so important. To the Scottish people today, it is part of their tradition, and that is what matters.

UNIVERSIDAD DE ORIENTE

NUCLEO DE SUCRE

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS

By Harry Collis

Text II

Shoot the Breeze

Like idioms, proverbs and other sayings also mean something different from their literal meanings. Consider the examples, “the early bird catches the worm.” “A stitch in time save nine.” or “If the shoe fits, wear it.” Whenever such expressions are used, the reader or listener is expected to infer meaning that is quite different from that expressed literally.

Now imagine a student from another country who has just enrolled in school in America. He is familiar only with the literal dictionary meanings of English words, and he goes dancing with some friends. He hears the following remarks: “Let’s go dance with those foxes,” “I don’t want to dance with that pig.” “I hope that cow doesn’t expect me to dance with her.” And, he might hear the girls saying: “I hope that hunk asks me to dance.” “I don’t want to dance with that insect.” “Here comes the big old bear again, wanting me to dance.” These are examples of *metaphors*. You “get” them because you are familiar with these types of comparison, and you quickly infer what the speakers really mean. The foreign student, though, is baffled. To the nonnative, such remarks seem meaningless, odd, or strange.

Similes, like *metaphors*, also make comparisons between items that are very different. Similes use the word *like* to make the comparison while metaphors do not. “That car runs like a dream” and “that engine purrs like a cat” are examples of similes. As a reader, you infer the qualities that the

two items being compared share. These qualities are the unexpressed meaning that the author expects you to get when you read the simile.

UNIVERSIDAD DE ORIENTE

NUCLEO DE SUCRE

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS

Text III

From smoke signals to E-mail

Keeping in touch

From the Stone Age to the present, people have shown a definite need to send messages to one another despite being far away.

In 1084 B.C., a chain of fires on mountaintops was used to relate the news of the fall of Troy to people in Greece. In the past, native people in the Americas used smoke from fires to transmit messages. They developed a code- in which certain combinations had special meanings. For example, two parallel columns of smoke indicated the successful return of a war party.

Almost anything that makes a noise has been used for signaling. Cyrus, an ancient Persian ruler, established lines of signal towers. A kind of drum talk is still used in Central Africa today, although few who are not natives have been able to understand it. The sender uses a drum that can produce a high or low tone. Because the local dialect alternates in these tones, the sender is able to simulate speech with the drums.

In modern times, people have communicated by letter, telegraph, and telephone. But no one method has become as widespread as quickly as the use of e-mail.

In 1990, the number of people on e-mail was small, but by the end of the twentieth century, there were 263 million e-mail boxes, and in the United States alone, 9.3 million messages were sent a day. And e-mail use is expected to increase by 15 to 25 percent a year.

The first e-mail message took place in 1971, and according to its sender, Ray Tomlinson, it was probable the following: "QWERTYUIOP." What was significant about that? Nothing, really. This is just the top row of keys on an English-language keyboard. Tomlinson was just testing out an idea. He had no concept that he was going to start a revolution in communication

Hoja de Metadatos

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 1/5

Título	"Uso de la inferencia y la paráfrasis como estrategias psicolingüísticas para comprensión de textos escritos en inglés"
Subtítulo	"La inferencia y la paráfrasis para la comprensión de textos escritos en inglés"

Autor(es)

Apellidos y Nombres	Código CVLAC / e-mail	
	Ancheta Díaz, Ana Mariela	CVLAC
e-mail		Amad26_7@hotmail.com
e-mail		
Rondón Lemus, Ziade José	CVLAC	18.211.307
	e-mail	Orion023@gmail.com
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	

Palabras o frases claves:

Inferencia, Paráfrasis, comprensión de lectura, Lengua extranjera, inglés.

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 2/5

Líneas y sublíneas de investigación:

Área	Subárea
Educación	Inglés

Resumen (abstract):

El problema de la comprensión lectora deriva de numerosos factores; entre los mismos resaltan los de origen físico y psicolingüístico. Existen investigaciones a la contribución favorable del problema, cuyos supuestos teóricos se basan en el procesamiento de la información en el individuo; en la comprensión de ñla lectura como proceso interactivo y los efectos pragmáticos retomados de la lingüística textual. Dichos aportes se han asumido en este trabajo de investigación, el cual tiene como objetivo general, describir el uso de la inferencia y la paráfrasis como estrategias de comprensión lectora en estudiantes del curso de lecturas y comentarios, pertenecientes a la Licenciatura en Educación Mención Inglés, de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre. Por ello, esta investigación se considera importante ya que está centrada en la consideración de que el problema de la comprensión de lectura por parte de los estudiantes, trae consigo serias dificultades en el desarrollo normal de sus actividades académicas. Por lo tanto,

nuestro propósito es comprobar los procesos estratégicos que efectúan los estudiantes para generar inferencias y elaborar paráfrasis textual. Los instrumentos utilizados para comprobar los procesos estratégicos fueron una entrevista y tres test de monitoreo. Se promovieron cuatro sesiones de actividades para realizar el seguimiento de los procesos estratégicos producidos por los estudiantes. En resumen, concluimos que los procesos de generación y elaboración de paráfrasis son los que hacen posible la comprensión lectora; la construcción de paráfrasis tiene una estrecha relación con la activación de inferencias, puesto que ningún lector puede dar cuenta significativa de una información que no ha comprendido. La producción de paráfrasis permite establecer una estrecha relación entre comprensión lectora y composición escrita; las estrategias contribuyen con el desarrollo del pensamiento inteligente e independiente, antes, durante y después de la lectura.

Descriptores: Comprensión lectora, estrategias psicolingüística, inferencias, paráfrasis.

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 3/5

Contribuidores:

Apellidos y Nombres	ROL / Código CVLAC / e-mail				
Colón, Manuel	ROL	CA <input type="checkbox"/>	AS <input type="checkbox"/>	TU <input type="checkbox"/>	JU <input type="checkbox"/>
	CVLAC	8.443.028			
	e-mail				
	e-mail				
Ortega, Liliana	ROL	CA <input type="checkbox"/>	AS <input type="checkbox"/>	TU <input type="checkbox"/>	JU <input type="checkbox"/>
	CVLAC	10.295.875			
	e-mail				
	e-mail				
Villarroel, Abelardo	ROL	CA <input type="checkbox"/>	AS <input type="checkbox"/>	TU <input type="checkbox"/>	JU <input type="checkbox"/>
	CVLAC	9.303.128			
	e-mail				
	e-mail				
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fecha de discusión y aprobación:

Año	Mes	Día
2008	11	06

Lenguaje: spa

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 4/5

Archivo(s):

Nombre de archivo	Tipo MIME
Paráfrasis e inferencias como estrategias de comprensión de textos en inglés	/word

Alcance:

Espacial : Mundial
(Opcional)

Temporal: aporte en investigaciones futuras
(opcional)

Título o Grado asociado con el trabajo:

Licenciatura en Educación

Nivel Asociado con el Trabajo: Licenciatura en educación

Área de Estudio: Inglés

Institución(es) que garantiza(n) el Título o grado:

Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso –
5/5

Derechos:

Las autoras otorgan el derecho a la biblioteca general de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre para publicar sólo el resumen de la presente tesis de grado.

Zuz Rondón

AUTOR 1

Ana

AUTOR 2

J. Ortega

TUTOR

AUTOR 4

[Signature]

JURADO 1

AUTOR 3

[Signature]

JURADO 2

[Signature]

POR LA SUBCOMISION DE TESIS:

