

LAS PREGUNTAS PREVIAS COMO ESTRATEGIA DE PRE-LECTURA EN LA COMPREENSIÓN DE TEXTOS DESCRIPTIVOS EN INGLÉS

*Eimel Agüero**

*Lidia Govea Piña***

Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda"

RESUMEN

Esta investigación de tipo cuasi-experimental tuvo como objetivo principal determinar la influencia de las preguntas previas como estrategia de pre-lectura en la comprensión de textos descriptivos en inglés. Se tomó como muestra de estudio a 38 estudiantes cursantes de la asignatura Inglés Empresarial II de la carrera Desarrollo Empresarial de la Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda". Se dividió a la muestra en dos grupos: el experimental, al cual se le aplicó la estrategia de preguntas previas y, el grupo control aislado, el cual no tuvo contacto con la variable de estudio. A ambos grupos se les aplicó un cuestionario tipo prueba de 7 ítemes, antes y después de llevar a cabo la actividad. Los datos del estudio fueron analizados y comparados a través de la distribución de T de student. Los resultados revelaron que las estrategias basadas en preguntas previas son efectivas en el nivel de comprensión de textos descriptivos en inglés.

Palabras clave: Estrategias, preguntas previas, texto descriptivo, comprensión de la lectura.

PREVIOUS QUESTIONS AS A PRE-READING STRATEGY IN THE COMPREHENSION OF DESCRIPTIVE TEXTS IN ENGLISH

ABSTRACT

The main objective of this cuasi-experimental research was to determine the influence of previous questions as a pre-reading strategy in the comprehension of descriptive texts in English. 38 English students who were taking the subject Inglés Empresarial II of the career Desarrollo Empresarial at the Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda" were taken as the sample for the study. It was divided into two groups: the experimental one to which the previous questions were applied and an isolated controlled group which had no contact with the variable under study. Both groups were tested before and after the application of the task through 7 items. The data was analysed and compared through the T of Student distribution. The results revealed that the strategies based on previous questions are effective for comprehending descriptive texts in English.

Key words: Strategies, previous questions, descriptive texts, reading comprehension.

Recibido: 12/08/2008 ~ Aceptado: 05/10/2008

* Licenciada en educación en lengua extranjera (UNEFM). Email: agueroei@hotmail.com

** Licenciada en educación en lengua extranjera (UNEFM). Maestrante en inglés como lengua extranjera (UCV). E-mail: lidia_g18@yahoo.com

Introducción

Hoy en día lectura juega un papel de fundamental en la vida del ser hombre ya que ésta se constituye en medio esencial de adquisición de conocimientos. Esto lo ratifica Rojas (1991:104) al afirmar que “sin la lectura, cualquier meta educativa es casi imposible de alcanzar”. Lo que quiere decir que un ser humano sin conocimientos de lectura no podría acceder significativamente a todas las áreas del saber. En este contexto se considera que el aprendizaje de la lectura es básico no sólo en los primeros años de escolaridad, sino durante toda la vida, ya que ella representa uno de los aspectos más relevantes en la formación integral del ser humano.

Especialmente en el aprendizaje de lenguas extranjeras, la lectura tiene gran importancia social, educativa y práctica. Mediante ella se puede ensanchar y ampliar el universo cultural de la persona que la adquiere como hábito.

En la actualidad, el aprendizaje de una lengua extranjera es necesario para cualquier persona sin importar su edad o el área donde se desenvuelva. De hecho, la sociedad de hoy en día requiere que los profesionales manejen otro idioma aparte del materno, ya sea a nivel instrumental o conversacional, como requisito indispensable para acceder al mercado laboral; y aunque son muchos los idiomas que se hablan en todo el mundo, el inglés se ha convertido en el más importante de hoy en día ya que el conocimiento de la lengua inglesa es necesario para cualquier persona que desea realizarse en diversos ámbitos de la vida, entre los que se encuentra el profesional, sea para presentarse a un nuevo trabajo u obtener un ascenso. El hecho de contar con estudios de inglés es una gran oportunidad para conseguir mejores puestos de trabajo y en muchos casos, también un mejor sueldo.

A raíz de esto, la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM) busca la excelencia académica, al estar a la par con los requerimientos que enfrentarán sus futuros egresados; esto lo logra con la inclusión del inglés a nivel instrumental en todos sus programas de estudio, además de contar con la carrera de Educación como Lengua Extranjera Mención Inglés. Específicamente el inglés que se enseña a nivel

instrumental pretende ayudar a los estudiantes a leer manuales, revistas, libros y una gran variedad de material impreso en el idioma inglés, el cual varía dependiendo del área de estudio de los aprendices. Tomando esto en consideración, Delmastro (1995) señala que:

La importancia y universalidad del inglés y su uso como lengua franca de la ciencia y tecnología hacen imperiosa la necesidad, para toda persona formada en una disciplina científica, de dominar por lo menos las destrezas de la lectura en este idioma que le permitan extraer información específica de textos de su interés y mantenerse al día con el acontecer y devenir mundial en su campo y área de estudio, trabajo e investigación (p. 3)

Como consecuencia, el inglés se ha convertido en una necesidad para los profesionales y futuros egresados en distintas áreas que pretendan insertarse y/o actualizarse en las diversas disciplinas del conocimiento. Especialmente debido a la escasez y des-actualización de libros, folletos y manuales en español se requiere que los estudiantes alcancen un buen nivel de comprensión de la lectura que les permita entender el material en inglés correspondiente a su área de estudio o trabajo; considerando que la gran mayoría de textos especializados se encuentran escritos en la lengua inglesa (Delmastro, 1995). En atención a esto, Rubin y Thompson (1982), señalan que la comprensión de la lectura es un proceso intelectual que les permite a los lectores integrar la información nueva con la ya existente en su memoria, ser capaces de discriminar entre la información importante y la que no lo es, además de ayudarlos a usar inferencias, establecer relaciones y evaluar el material leído.

La comprensión de la lectura entonces tiene que ver con la capacidad del lector para construir significados y elaborar inferencias partiendo del texto, la cual puede iniciarse en distintas fases del proceso lector. Standal y Betza (1995) sostienen que la comprensión de la lectura puede ocurrir antes o después de leer un texto; antes para establecer una conexión entre la nueva información y la que ya se conoce y después de la lectura para reafirmar lo leído. En relación a esto, Brown (2001) señala que dicha activación del conocimiento previo y su relación con el nuevo conocimiento viene dado por la inclusión de tres fases en la lectura de un texto: antes (pre), durante y después (post) de la lectura.

Específicamente Rosa, Jiménez y Ulloa (2004), mencionan que las actividades de pre-lectura preparan para leer el texto, éstas pueden incluir el propósito para la lectura, la introducción del texto, la explicación de vocabulario y la formulación de preguntas directrices. Las estrategias durante la lectura se desarrollan mientras los estudiantes leen y puedan ser individuales y grupales. Finalmente las actividades de post-lectura tienen el objetivo de comprobar la comprensión global del texto mediante la promoción de preguntas y respuestas, evaluación de personajes, situaciones e ideas acerca del texto.

Concretamente, las estrategias de pre lectura sirven de puente entre los conocimientos previos y la nueva información presente en el texto; éstas se encargan de señalarle al lector el objetivo de la lectura y facilitar la comprensión de la misma. Rothschild (2007) sugiere que una de las estrategias de pre lectura más importantes es la de las preguntas previas. Las mismas son estrategias de activación que permiten la promoción del pensamiento crítico, imaginativo o reflectivo, obtención de información, así como también dirigen la atención al tópico a tratar y fomentan la participación de los alumnos (Ur, 1996). Asimismo ayudan al lector a predecir y a hacerse una idea general del contenido del texto lo que le facilitará la comprensión del mismo, por ejemplo: “El maestro puede formular preguntas provocativas para introducir un texto...” (Standal y Betza, 1995: 113)

Sin embargo, muchas veces en la enseñanza de la lectura a nivel instrumental los docentes no utilizan estrategias de pre-lectura que permitan la activación de los esquemas mentales de los estudiantes. Precisamente el problema del que se ocupa esta investigación radica en que un gran número de estudiantes de la carrera de Desarrollo Empresarial cursantes de la unidad curricular Inglés Empresarial II tienen dificultades para leer material escrito en inglés, lo cual hace que la comprensión lectora de dichos estudiantes con respecto a los textos de sus áreas de estudio tienda a ser intermedia o baja. Específicamente dichos estudiantes requieren leer textos descriptivos en inglés correspondientes a su área de estudio, por lo que necesitan contar con estrategias de lectura que les permitan la comprensión de los mismos. No obstante, en el diseño instruccional de

la mencionada asignatura no se contempla el uso de estrategias de pre-lectura de ningún tipo que ayuden a los estudiantes en la activación de los conocimientos previos que les permitan la construcción de significados en la lectura; pese a que en el diseño instruccional de Inglés Empresarial II (UNEFM, 2008) se les demanda la lectura de textos descriptivos, la elaboración de resúmenes y extracción ideas principales y secundarias.

De acuerdo a esto, Rothschild (2007), señala que las preguntas previas son unas de las principales estrategias de pre-lectura que ayudan en la comprensión de textos, esto se hace a través de interrogantes que permitan predecir el contenido del texto, relacionarlo con otros textos y con su conocimiento previo, clarificar significados y la intención del autor, además de fijarles el propósito de lectura. Es por ello que la presente investigación pretendió determinar la influencia de las estrategias de pre-lectura, específicamente de las preguntas previas para la comprensión lectora de los estudiantes de Inglés Empresarial II de Desarrollo Empresarial de la UNEFM.

Antecedentes del estudio

García de Díaz (1997), realizó un trabajo de investigación con el objetivo de determinar si era posible inducir a los lectores en L2 a ejercer un control metacognitivo de su inferencia, con la finalidad de mejorarlas cualitativamente. Metodológicamente fue un estudio de campo fundamentado en un diseño cuasi-experimental. La muestra estuvo constituida por 22 estudiantes de Inglés III del programa de Medicina de la UNEFM, a los cuales se les aplicó un pretest para determinar la capacidad de los participantes para inferir metacognoscitivamente. Luego, se aplicó un método de instrucción, diseñado de acuerdo a los resultados obtenidos, y se comprobaron sus resultados mediante un postest. Los resultados señalan que es posible inducir a los lectores en L2 a inferir metacognoscitivamente y que el hacerlo mejora la calidad de sus inferencias.

El mencionado estudio se relaciona con la presente investigación debido a que ambas se centran en las estrategias de lectura para fomentar la comprensión lectora de los estudiantes, específicamente el trabajo

de García de Díaz (1997) demostró la importancia de la inferencia metacognitiva en la lectura de textos en inglés.

Asimismo, Padrón (2001), realizó un trabajo de investigación con la finalidad de determinar la influencia de estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora, de estudiantes de inglés con fines específicos, utilizando para ello, un diseño de tipo descriptivo donde fueron aplicados tres instrumentos para evaluar los resultados. En primer lugar se aplicó un instrumento para medir si los estudiantes emplean o no las estrategias de aprendizaje de comprensión lectora, seguidamente se aplicó otro instrumento para medir la efectividad de dichas estrategias, y finalmente un último instrumento para demostrar cuáles fueron las estrategias metacognitivas aplicadas por ellos. Las conclusiones indican que los estudiantes de inglés que aplican estrategias metacognitivas de aprendizaje tienen mejores niveles académicos de comprensión lectora, que aquellos que no utilizan este tipo de estrategias.

Esta investigación se relaciona con el presente estudio ya que plantea la importancia del uso de estrategias de lectura como elementos importantes de la comprensión lectora de inglés como lengua extranjera, lo cual se identifica con una de las variables expuestas en la presente investigación. Asimismo, se enfatiza que el uso de estrategias de aprendizaje es un aspecto fundamental para asegurar comprensión de textos en estudiantes de inglés instrumental o con fines específicos.

Igualmente, Rodríguez y Sánchez (2004), realizaron un trabajo de investigación con la finalidad de analizar comparativamente el enfoque conceptual de lectura y las estrategias didácticas empleadas por los docentes de inglés para el desarrollo de la inferencia en la lectura en los estudiantes Educación Media Diversificada. Para la realización de este estudio descriptivo se tomó como población de treinta y cuatro docentes de inglés de Educación Media y Diversificada de las diferentes instituciones de Ministerio del Educación (Coro-Edo Falcón) y se contó con una muestra conformada por los 17 docentes a quienes se les aplicó un instrumento escala tipo Likert de preguntas cerradas. Los resultados revelaron que la concepción de los docentes sobre la lectura defiere de su práctica pedagógica en vista de que se inclinan hacia el enfoque de

la transferencia, sin embargo las actividades para el desarrollo de la inferencia más utilizadas se basan en el enfoque transaccional.

El trabajo anteriormente mencionado se relaciona con la presente investigación debido a que en éste se estudió el uso de estrategias utilizadas para el fomento de la comprensión lectora. Asimismo, sus resultados apuntaron que el enfoque de transferencia (bottom-up) era el más usado por los docentes, en el cual la lectura se estudia partiendo de los símbolos lingüísticos del texto (Brown, 2001), lo cual priva a los estudiantes de la activación de sus conocimientos previos al interactuar con el texto. Dicha activación de información es la que se pretende realizar a través de las preguntas previas en la fase de pre-lectura, de lo cual se ocupa la presente investigación.

Alba (2005), realizó un trabajo investigativo dirigido a determinar el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de la lectura en inglés como lengua extranjera empleadas por los estudiantes del 9no semestre de Educación Mención Inglés de la UNEFM. Dicho trabajo fue de carácter descriptivo, bajo un diseño transaccional –descriptivo. La población estuvo representada por veintiséis estudiantes de la unidad curricular Literatura Anglosajona del Programa de Educación Mención Inglés, del 9no semestre, a los cuales se les realizó un muestreo intencional de 20 sujetos que constituyeron a los alumnos que cursaban por primera vez dicha asignatura. En la recolección de información se utilizaron como técnicas la encuesta y la observación y como instrumento se diseñó un cuestionario y una prueba de comprensión lectora. Los resultados obtenidos permitieron concluir que aunque los estudiantes consideraron que si usan estrategias metacognitivas para la comprensión de textos literarios escritos en inglés, se evidencia que éstos no logran aplicar las mismas efectivamente.

El estudio arriba mencionado se relaciona con el presente trabajo debido a que ambos resaltan la importancia de las estrategias de lectura en la comprensión. Aunado a esto las preguntas acerca de la lectura pueden considerarse estrategias que ayudan a la metacognición cuando se utilizan para verificar el grado de conocimiento que se tiene sobre la información presente en el texto.

Bases Teóricas

Inglés para propósitos específicos o instrumental

Para Munby (1978) los cursos de inglés instrumental son “aquellos donde el diseño de programas y materiales está determinado esencialmente por el análisis previo de las necesidades comunicativas del estudiante, y no por criterios externos ajenos al mismo” (p. 12). Esto quiere decir que los cursos de inglés para propósitos específicos deben estar centrados en lo que el estudiante y/o profesional necesita hacer con el idioma, es decir, sus razones para estudiarlo y lo que hará con él en el futuro. Teniendo esto en cuenta, Delmastro (1995) menciona que en Venezuela los programas de inglés instrumental se orientan hacia el desarrollo de la destreza de lectura, la cual permite a los aprendices la extracción y análisis de información proveniente de manuales, folletos, revistas, páginas web, resúmenes, entre otras fuentes relacionadas con sus áreas de interés.

Específicamente las asignaturas de inglés para propósitos específicos que se imparten en la UNEFM, no escapan de este patrón, por lo que éstas son diseñadas para desarrollar la lectura en inglés en los estudiantes a nivel instrumental. He allí la importancia de las estrategias que se utilicen en la lectura, ya que ellas deben guiar a los estudiantes de Inglés Instrumental hacia la comprensión de los textos de su área de estudio.

Textos

Álvarez (1996) postula que “un texto es una configuración lingüística; un conjunto de elementos (palabras, oraciones...) organizados según reglas gramaticales y de textualización (p.4). Es decir, que los textos son los medios que tienen los estudiantes de inglés instrumental para obtener información concerniente a su área, por lo que éstos deben estar en la capacidad de darle sentido a esas palabras y oraciones que los conforman mediante la puesta en práctica de diversas estrategias de lectura. Según Delmastro (1995) los textos pueden ser de varios tipos: narrativos, de procesos, de instrucción y descriptivos. En este último se hará énfasis en esta investigación ya que, aunque los estudiantes de la Carrera Desarrollo Empresarial cursantes de la unidad curricular Inglés II son instruidos en los cuatro tipos de textos, sus profesores de inglés

afirmaron que los textos de secuencia descriptivas son los más utilizados debido a que éstos caracterizan diversos elementos, tales como: empresas, instituciones, compañías, entre otros, los cuales son áreas de interés de dichos estudiantes.

Texto Descriptivo

De acuerdo a Donoso (2003), los textos descriptivos entregan información concreta respecto a cómo es o ha sido una persona, objeto, experiencia, etc. Éstos pueden ser objetivos (una descripción técnica) o subjetivo (una descripción de sensaciones). Este autor agrega que, en estos tipos de textos:

“La organización no se encuentra organizada secuencial o temporalmente; los objetos están representados de modo simultáneo y yuxtapuesto; los datos, de modo acumulativo; los caracteres y circunstancias, ordenados en el espacio; los seres del mundo se clasifican sin establecer necesariamente una relación de causalidad” (Donoso, 2003: 16).

Asimismo, Delmastro (1995) señala que los textos de descripción generalmente incluyen clasificación, definición y comparación como secuencias textuales secundarias para enfatizar las características de la situación o sujeto a describirse; por lo que es importante que los estudiantes puedan contar con un buen nivel de comprensión de la lectura que les permita identificar las ideas planteadas en este tipo de texto y los ayude a inferir significados partiendo de los mismos. A este punto es relevante señalar en qué consiste la comprensión lectora.

Comprensión de la lectura

La lectura es el medio principal para la adquisición de conocimientos y habilidades académicas. En este contexto, la lectura se concibe como eje fundamental en la formación integral del ser humano pues al leer, el educando podrá acceder significativamente a todas las áreas del saber. En consecuencia, según refiere Odreman (1997) el aprendizaje requiere tener un buen nivel de comprensión lectora que le permita convertirse en un elemento activo de su propio proceso de aprendizaje y por ende obtener un alto rendimiento académico.

Al respecto Lerner (1998) puntualiza que, anteriormente la comprensión lectora había sido concebida sólo como la extracción de

significados presentes en el texto; y desde esa perspectiva, el papel del lector se reduciría a analizar y comprender los significados del texto como única fuente de “input” (recepción de información). En la actualidad el lector es considerado un ente activo en el proceso de la lectura, ya que trae consigo todo un mundo de experiencias y vivencias, y pone en práctica una serie de procesos que le permiten aprender al momento de leer, de manera que se produce una interacción entre el conocimiento que tiene el lector sobre lo que lee y el contenido del texto. De este modo se pone en primer plano la actividad cognoscitiva del lector ya que el significado no está en el texto, sino que es construido por el sujeto a través de la interacción con el material escrito.

Aunado a esto, Mayor, Suengas y González (1993) afirman con respecto a la comprensión lectora que “es la habilidad de entender una lectura o discurso” (p.45). La comprensión de un texto no es un proceso mecánico, más bien es un proceso complejo, que depende de muchas variables e implica la toma de decisiones estratégicas por parte del lector. En primer lugar, es imprescindible que el lector determine qué es lo que se necesita saber. En segundo lugar debe decidir si realmente es necesario que haga algo al respecto, lo cual en gran medida depende de la lectura. Y por último, debe saber cuáles son las alternativas necesarias que puede adaptar para subsanarse cualquier falla en su comprensión que pueda presentarse, y elegir la más apropiada.

En este orden de ideas, Puente (1991) plantea que la comprensión de la lectura “es la relación que existe entre el contenido del texto con el conocimiento previo con la finalidad de elaborar inferencias y construir en el lector un nuevo sistema cognitivo en el sentido de la lectura” (p.67). Para el logro de la comprensión de la lectura de manera efectiva, el lector debe relacionar la información almacenada en su memoria, con la nueva información que recibe. Seguidamente el lector deduce el significado de las palabras o frases desconocidas, tomando en cuenta el contenido, el idioma, las claves contextuales (dibujo, título, gráficos), para que finalmente se dé el proceso de adaptación, que consiste en la acomodación de la información nueva con la información ya existente, para establecer nuevos conceptos.

El concepto de comprensión de la lectura resulta sumamente importante en la presente investigación, ya que se estudia la importancia que tienen las preguntas previas en la activación de conocimientos previos y mejoramiento de la comprensión de los estudiantes de inglés.

En atención a esto, Barnett (1989) señala que la lectura es considerada como un proceso recíproco en el cual el lector interactúa con el texto y utiliza sus propias estrategias y conocimiento previo para interpretar lo que lee. Es decir, que la lectura es una habilidad activa que requiere no sólo la decodificación del lenguaje escrito sino su comprensión, por lo que, si bien el texto tiene un papel fundamental en la interpretación del discurso, es el lector quien le da sentido a lo que lee, para lo cual recurre a sus conocimientos previos (conocimiento del mundo y del tema, conocimiento de la lengua) y a su experiencia de lectura. Teniendo esto en cuenta, Goodman (1970) señala que la lectura es un juego psicolingüístico donde intervienen muchas estrategias utilizadas por el lector con la finalidad de extraer significados del texto. Este autor también afirma que para que el proceso de lectura sea exitoso, los estudiantes deben desarrollar estrategias de comprensión a través de varios procesos, los cuales les permitan interpretarlo desde sus símbolos lingüísticos y a su vez utilizar sus conocimientos.

A continuación se presentan estos tipos de teorías propuestas por Goodman (1970)

Teoría del Modelo Ascendente (Teoría del Bottom-up)

Se refiere al proceso de decodificación de significados a través del reconocimiento de la variedad de signos lingüísticos (letras, morfemas, sílabas, palabras, frases gramaticales, cuestionarios, marcadores del discurso, etc.) presentes en el texto y sus usos lingüísticos. Este proceso requiere un conocimiento del lenguaje, donde el lector selecciona desde una gran cantidad de información, aquella información que tiene más sentido y coherencia y que ofrece más significados. En este proceso los lectores deben inferir significados, decidir que retener y que no retener, tomando en cuenta el texto para la construcción de significados. Según Delmastro (1995) esta teoría plantea la lectura como una actividad centrada en el

texto, es pasiva y lineal que implica la identificación y decodificación de letras, palabras, frases y estructuras del lenguaje. Leer de acuerdo a esta teoría, implica el proceso inductivo de decodificación de símbolos escritos; el texto define la información que el lector debe procesar, ya que el significado viene a ser dado por el texto mismo.

Teoría del Modelo Descendente (Teoría del Top-down)

Consiste en la utilización del conocimiento previo de los individuos para tomar una determinación acerca de lo que algo significa dentro del texto. Esta teoría explica que los lectores no sólo utilizan el texto para construir significados, sino que por el contrario, éstos ponen en práctica sus nociones previas, procesos mentales y estrategias de lectura al momento de leer, dirigiendo la lectura desde sus conocimientos del tema, hacia el texto. Según Delmastro (1995) aquí la lectura no es un proceso pasivo de decodificación, sino un sistema activo de destrezas de procesamiento de información y organización del texto. Se dice que es Psico-lingüístico ya que interactúa el pensamiento y el lenguaje, es cómo el lector interpreta y procesa la información del texto escrito.

Modelo Interactivo y Teorías de los Esquemas (Schemata)

En Carrell, Devine, Eskey (1988) se propone un modelo interactivo en el cual se utilicen ambos procesamientos (ascendente y descendente) y que permita establecer un balance entre la decodificación de la información y su relación con otras partes del texto, para así alcanzar comprensión. Este modelo favorecería la interpretación del texto de manera general, tomando en cuenta el material escrito (el texto) y las estrategias que utiliza el lector, así como su conocimiento previo. Según Delmastro (1995) este modelo se basa en la teoría de esquemas donde la comprensión escrita es un proceso activo de interacción entre experiencias del lector o conocimientos previos y el texto en sí. El lector organiza sus conocimientos en forma de esquemas almacenándola en la mente. Al leer, el lector se forma una idea general del texto basada en el conocimiento previo del mismo y trata de confirmarla de acuerdo a la información contenida en el texto.

Ahora bien, en la teoría de los esquemas de Goodman (1970) el texto guía al lector hacia la construcción de conocimientos dependiendo

en su conocimiento previo, el cual se encuentra almacenado en estructuras organizadas (esquemas). Dichos esquemas se dividen en esquemas de contenido, incluyendo el conocimiento acerca del mundo, la cultura y el universo, y en esquemas formales, abarcando el conocimiento de los individuos acerca de la estructuración del discurso. Dentro de esta perspectiva, Carrell et al (1988) afirman que generalmente los lectores en una segunda lengua no usan el procesamiento descendente, sino el ascendente, basado completamente en el texto; lo cual merma significativamente su comprensión. Es por ello que las actividades realizadas en el salón de clases deben ayudar a los estudiantes a usar ambos tipos, y deben hacerlos meta-cognitivamente conscientes que una lectura efectiva necesita una interacción eficiente de ambos modelos de lectura. Tomando esto en cuenta, el tema planteado en esta investigación “las preguntas previas como estrategia de pre-lectura” toma vital importancia, ya que éstas pueden ayudar a los individuos a ir más allá del procesamiento ascendente, al activar sus conocimientos previos y relacionarlos con el texto (Rothschild, 2007).

Por su parte, Brown (2001) señala específicamente que para alcanzar un nivel adecuado de comprensión de la lectura, los estudiantes deben hacer uso del procesamiento descendente para interpretar y diferenciar los conocimientos literales de los implícitos presentes en el texto. En atención a esto, Vergara (s/f) apunta que la comprensión de un texto puede ser medida en dos dimensiones, la “dimensión de superficie” que corresponde al significado literal del texto y “donde se entregan respuestas textuales o expresas” y la “dimensión de profundidad, donde las respuestas deben deducirse”, la cual tiene que ver con el sentido no literal del texto. Concretamente en la dimensión de profundidad, los lectores deben inferir información que no aparece de manera explícita dentro del texto. De acuerdo con Shiro (1990), las inferencias son el resultado de la interacción entre el lector y el texto; Por lo que van a depender de las características del lector (no son constantes), son difíciles de analizar (son constructos mentales) pero al estar basadas en el texto, pueden ser pertinentes dentro del mundo textual. Esta autora también afirma que el

grado de comprensión de la lectura que tengan los lectores va a depender de lo adecuado de sus inferencias.

De la misma manera, Delmastro (1995) señala que el proceso de inferencias se refiere a la capacidad que pueda tener el lector para determinar opiniones, actitudes y significados que no están directamente expresados en el texto. Es decir, que los lectores deben hacer uso de sus propias experiencias y conocimiento previo acerca del mundo (schemata) para deducir la información no explícita (inferencial). Igualmente, Parodi (1997) afirma que la comprensión literal corresponde a un marcado énfasis en los procesos de reconocimiento y repetición, y para ello sólo se necesita saber el significado de las palabras. Esta puede determinarse a través de la identificación de palabras claves de las ideas principales y secundarias, entre otras actividades. Mientras que en la comprensión inferencial se requiere que el lector active su conocimiento previo del tema (procesamiento descendente) a través de la elaboración de resúmenes, derivación de ideas, etc.

Etapas de la clase de lectura

Para que el proceso de comprensión lectora se lleve a cabo de manera efectiva, la clase debe dividirse en tres etapas o fases: pre-lectura, durante la lectura y post-lectura:

Brown (2001) señala que en la fase de *pre-lectura* los docentes deben ayudar a los alumnos en la activación del conocimiento previo a través de estrategias que les permitan utilizar el modelo interactivo (con ambos procesamientos: descendente y ascendente). En la fase *durante la lectura* los docentes deben ayudar a los aprendices a alcanzar comprensión mientras el proceso lector toma lugar, por lo que se debe hacer un seguimiento mientras se lee. Ahora bien en las estrategias de *post-lectura*, se deben realizar diversas actividades que permitan comprobar la comprensión del texto. Dichas actividades puede ser: elaboración de resúmenes, mapas mentales y conceptuales, esquemas, preguntas dirigidas, entre otros.

En atención a esto, en la fase introductoria o de pre-lectura los estudiantes deben ser motivados hacia la lectura, a través de la utilización de diversas estrategias que les permitan, no sólo la activación

del conocimiento previo, sino también para servir de puente entre la información vieja y la nueva, y para fijarles un objetivo en la lectura Rothschild (2007). Asimismo, Ajideh (2006), señala que en cursos de inglés instrumental debe favorecerse el uso de preguntas previas como estrategia fundamental de pre-lectura más que de post-lectura, ya que esta actividad de procesamiento descendente ayuda a los estudiantes a incrementar la comprensión lectora, comenzando desde antes de leer el material escrito. Asimismo este autor, propone que las preguntas previas pueden comenzar siendo generadas por el docente, para luego darles esa labor a los estudiantes.

Ur (1996) señala, igualmente, que la importancia de realización de preguntas radica en que ayudan a obtener información de los aprendices, les permite a ser activos en su aprendizaje, dirige su atención al tópico a del texto, les proporciona oportunidades de participación a los estudiantes más débiles y estimula el pensamiento lógico, reflexivo o imaginativo. He allí la importancia de esta investigación, al considerar esta estrategia que permite a los estudiantes activar sus esquemas e involucrarse en el proceso lector de manera consciente para así mejorar la calidad de su comprensión.

Teniendo esto en consideración, autores como Ur (1996), Ajideh (2006) y Rothschild (2007) señalan que las preguntas previas básicamente ayudan a los estudiantes a activar sus conocimientos previos, relacionarlos con la información que ya conocen y a predecir el contenido del material escrito. Esto debe lograrse en los estudiantes al momento de introducirlos dentro del proceso de lectura lo que le va a permitirles activar, enlazar e inferir el contenido de los textos descriptivos a los que se enfrenta. En atención a esto, a continuación se detallan las dimensiones de las preguntas previas.

- Activación de conocimientos previos: Ayuda a los estudiantes a “detonar” la información que tienen almacenada en sus esquemas. Esto se puede lograr a través de preguntas relacionadas con la identificación del tópico de la lectura.

- Enlace entre los conocimientos previos y la nueva información: Ayuda a los estudiantes a utilizar sus procesos mentales para asociar lo que ya conocen con la nueva información que reciben. Dicho enlace puede ser activado mediante preguntas de analogías (a través de comparaciones).
- Predicción: Antes de proceder a leer el texto, el lector se hace una idea previa o predicciones del contenido del texto para luego ser verificada, confirmada o modificada a medida que se obtiene nueva información del tema. Esta puede activarse a través de preguntas de reflexión y personales (¿qué crees tu...?, ¿cómo...? ¿Por qué...?)

Marco Metodológico

Diseño de la investigación

Esta investigación estuvo enmarcada en un diseño cuasi-experimental, en el cual, según Hernández, Fernández, y Baptista (2006) los sujetos no son asignados al azar a los grupos, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento, es decir, tal y como se encuentren en el momento de la realización del estudio. Fue cuasi-experimental debido a que se contó con un grupo experimental al cual se le aplicó el tratamiento, y un grupo control que sólo sirvió de comparación ya que no recibió tratamiento.

Población

Para efectos de esta investigación, universo o población estuvo conformado por los alumnos del II semestre de la Unidad Curricular Inglés Empresarial II del Programa de Educación mención Desarrollo Empresarial de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” (UNEFM), correspondiente al II periodo 2008. Se seleccionó esta población debido a que es en ella donde se observaron las dificultades presentadas al momento de leer los textos de tipo descriptivo.

Muestra

Para este trabajo se realizó un tipo de muestreo intencional ya que la muestra estuvo constituida por las dos secciones cursantes de la unidad curricular Inglés Empresarial II que conformaron la población. La muestra estuvo comprendida por dos secciones de Inglés Empresarial II, las cuales constaron de 19 estudiantes en la sección I y 19 estudiantes en la sección II, que hicieron un total de 38 estudiantes que fueron divididos en grupo control (sección I) y grupo experimental (sección II).

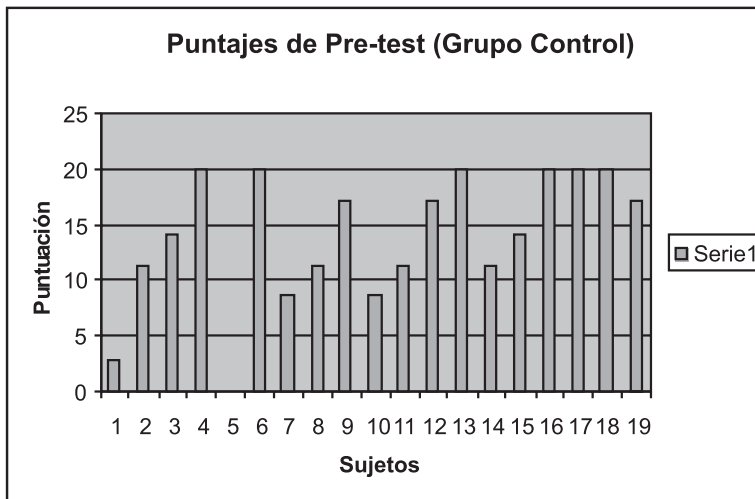
Técnicas e instrumentos para la Recolección de Información

En esta investigación se tomó como técnica la encuesta, que según Arias, F (1997) se define como “las distintas formas o maneras de obtener la información” (p.55) ya que permitió obtener la información necesaria para recabar datos acerca de las variables en estudio. El instrumento que se utilizó en la presente investigación fue un cuestionario tipo prueba.

Según Díaz (1986) una pre-prueba o pre-test es una prueba ejecutada al principio de una investigación para evaluar el nivel de capacidad o de realización de un hábito de vida o conducta. La post-prueba o post-test es una prueba propuesta al final para evaluar si dicho hábito ha sufrido algún cambio debido a cualquier factor. Precisamente en la presente investigación los alumnos realizaron una pre-prueba en forma de cuestionario con preguntas abiertas y cerradas referidas a un texto descriptivo con la finalidad de evaluar sus niveles de comprensión lectora. Posteriormente, sólo los alumnos del grupo experimental recibieron el tratamiento de estrategias de preguntas previas en la fase de pre-lectura, para luego responder (junto con el grupo control) a una post-prueba para determinar la influencia que tuvo dicha estrategia.

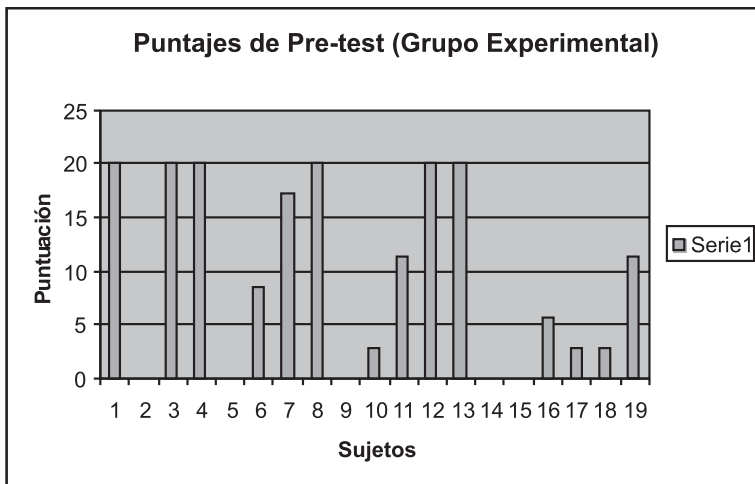
Presentación y análisis de los resultados

Gráfico N° 1.



Fuente: Agüero y Govea (2008)

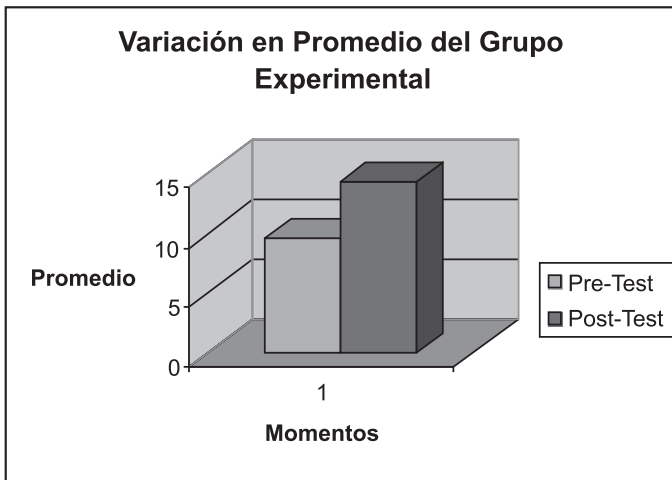
Gráfico N° 2.



Fuente: Agüero y Govea (2008)

En los gráficos N° 1 y 2 se evidencia que el grupo control posee un nivel de comprensión lectora mucho mayor que en la del grupo experimental. Esto demuestra que no existe relación en el nivel de comprensión de los grupos pese a que pertenecen a la misma población y deben poseer el mismo nivel de proficiencia en el idioma inglés por estar cursando el mismo nivel de Inglés Empresarial.

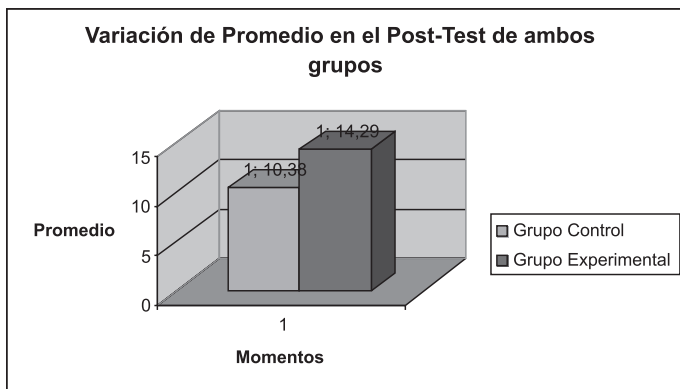
Gráfico N° 3.



Fuente: Agüero y Govea (2008)

En este gráfico se demuestra que el grupo experimental obtuvo mayores puntajes en el post-test con 14,29 (luego del tratamiento) en contraste con los bajos promedios del pre-test (9,62). Este resultado se asemeja a lo encontrado por Padrón (2001) quien señala que los estudiantes que utilizan, conscientemente, estrategias de lectura incrementan significativamente la comprensión de los textos leídos.

Gráfico N° 4.



Fuente: Agüero y Govea (2008)

Es evidente la diferencia significativa que existe entre los promedios del Post- Test de ambos grupos estudiados, en este sentido se podría afirmar que la estrategia instruccional ha tenido éxito en el nivel de comprensión de los estudiantes debido al incremento de sus puntuaciones. Esto se relaciona a lo señalado por Ajideh (2006), quien asevera que las preguntas previas ayudan a los estudiantes a incrementar la comprensión de la lectura de diversos tipos de textos.

Conclusiones

- o El grupo control no obtuvo un incremento significativo en el nivel de comprensión en la lectura de textos descriptivos, lo cual se atribuye al hecho que este grupo estuvo aislado de la variable independiente (preguntas previas) y se limitó a seguir recibiendo las estrategias tradicionales de parte del profesor.
- o El empleo de la estrategia basada en preguntas previas permitió incrementar la comprensión en la lectura de textos descriptivos de los alumnos de Inglés Empresarial II del grupo experimental, de un promedio de 9,62 en la pre-prueba a 14,29 en la post-prueba (véase gráfico 3).

- o Se estableció la efectividad de la estrategia basada en preguntas previas para la comprensión de textos descriptivos, luego de analizar los datos a través de la prueba de T de Student, la cual permitió aceptar la hipótesis estadística planteada: El uso de la estrategia basada en preguntas previas en la lectura incrementa el nivel de comprensión de textos descriptivos en los estudiantes de Inglés Empresarial II de la carrera Desarrollo Empresarial de la UNEFM.
- o Se infiere que la estrategia instruccional es efectiva, hecho éste verificado a través de la comparación entre los resultados obtenidos en el pre-test y post-test de ambos grupos estudiados. Al permitir incrementar el nivel de comprensión en la lectura de textos descriptivos de los alumnos de Inglés Empresarial II.

Recomendaciones

- o El uso instruccional de la estrategia basada en preguntas previas para la comprensión de textos, no sólo en Inglés Instrumental sino también en los niveles de Inglés comunicacional.
- o La utilización de estrategias instruccionales antes, durante y luego de la lectura que ayuden a los estudiantes a activar sus esquemas, relacionar lo leído con sus conocimientos previos y chequear comprensión al final.
- o La organización y aplicación de actividades didácticas, tales como, foros, debates, talleres formativos, clubes de lectura, donde se comente y discuta material leído anteriormente.
- o Sería conveniente despertar el interés por la investigación hacia temas de provecho de la especialidad, donde los alumnos lean en el idioma inglés.

REFERENCIAS

- Ajjideh, P (2006). Schema-theory based considerations on pre-reading in ESP books. *The Asian EFL journal* Vol.16, p.p 1-19.. Iran: Tabriz University.
- Alba, M (2005). Uso de estrategias meta cognitivas de comprensión de la lectura en inglés como lengua extranjera. Trabajo de Grado para optar al título de Licenciatura en Educación en lengua Extranjera Mención Inglés. Coro: Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda.
- Álvarez, G. (1996) Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto. Concepción: Universidad de Concepción.
- Arias, F (1997). El Proyecto de investigación. Editorial Episteme. Caracas: Venezuela
- Barnett, M. (1989). More than meets the eye. Foreign language reading: Theory and practice. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Brown, D. (2001). Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. San Francisco State University: Longman.
- Carrell, P., Devine, J., Eskey, D. (1988). Interactive approaches to second language reading. Cambridge
- Delmastro, A. (1995). La enseñanza del inglés con fines específicos: Diseño de cursos, materiales y metodología. Trabajo de ascenso para optar a la categoría de profesor titular. Universidad del Zulia, Maracaibo.
- Díaz, G (1986). Validez y Confiabilidad de los resultados. Madrid: Gedo
- Donoso, E. (2003) Efectos del Conocimiento Explícito de la Arquitectura Discursivo-Textual en la Comprensión Lectora de Estudiantes Universitarios de Pedagogía en Inglés. Tesis para optar al grado de Magister en Lingüística, Universidad de Santiago de Chile. Santiago: Chile.
- García de Díaz, M. (1997) La estrategia de la inferencia en la comprensión de la lectura en L2. Trabajo de ascenso publicado UNEFM. Coro

- Goodman, Kenneth. (1970) Behind the eye: What happens in reading. En K. Goodman, & O. Niles (Eds.), Reading process and program. (pp. 470-495). Urbana II: National Council of Teachers of English.
- Hernández R., Fernández C. y Baptista P. (2006). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- Lerner, R (1998) Estudio Psicolinguístico Exploratorio sobre la Expresión Escrita de los Estudiantes de Investigación Lingüística. Instituto Pedagógico Luís Beltrán Prieto Figueroa: Barquisimeto Estado Lara.
- Mayor, J.; Suengas, A y González J. (1993). Estrategias Metacognitivas. Aprender a Aprender y Aprender a Pensar. Madrid: Síntesis
- Munby, J. (1978) Communicative Syllabus Design. Cambridge University Press
- Odreman, O. (1997) Factores sociales, epistemológicos y psicopedagógicos en la escritura del libro de texto: Revista Ronda de libros. Ministerio de Educación: Caracas.
- Parodi, G. (1997). Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases. Buenos Aires: Editorial Andrés Bello.
- Puente, A (1991). Comprensión de la Lectura Y Acción Docente. Fundación German Sánchez Ruipérez: Madrid.
- Padrón, E. (2001) Influencia de las estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora del Inglés con propósitos específicos. Tesis de grado. Universidad del Zulia: Maracaibo.
- Rodríguez, M y Sánchez, R (2004). Enfoque conceptual y estrategias empleadas por los docentes para desarrollar la inferencia en la lectura en inglés. Trabajo de Grado para optar al título de Licenciatura en Educación Mención Inglés. Coro: Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda.
- Rojas, S (1991). El Componente Interpersonal de un Modelo Funcional Comunicacional para la Enseñanza de la Lecto-Escritura. Tesis de Maestría. Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas: Venezuela

- Rosa, M; Jiménez, P y Ulloa, P (2004). Comprensión lectora y estrategias de enseñanza y aprendizaje: un caso de investigación acción. Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades. Artículo en línea extraído el 17 de diciembre de 2007, desde: http://www.accessmylibrary.com/comsite5/bin/comsite5.pl?page=library&item_id=0286-32018435
- Rothschild (2007). Questions Before, During, and After Reading. Artículo en línea extraído el 17 de diciembre de 2007, desde <http://www.teachervision.fen.com/skill-builder/readingcomprehension/48617.html?page=2>
- Rubin, J, y Thompson, I. (1982). How to be and more successful language learner. Boston, Mass. Heile and Heile.
- Shiro, M. (1990). Un estudio de las inferencias en el discurso escrito. Trabajo de ascenso a la categoría de profesor agregado en el escalafón docente de la UCV. Caracas.
- Standal, T y Betza, R (1995). Contenta Area Reading: Teachers, texts and students. Prentice Hall
- Vergara, H. (s.f.). Comprensión de la lectura. Chile: Escuela Reyes Católicos. Documento en línea extraído el 15 de enero de 2008, desde http://www.uc.cl/related/atees/chile/atees_rc/html/huella/huella5/conten_6.doc
- Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” (2008). Módulo de Inglés Empresarial II. Venezuela: Coro, Estado Falcón
- Ur, P (1996). A course in language teaching: Practice & theory. Cambridge: Cambridge University Press.