



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO**  
**Facultad de Humanidades y Artes**

**Maestría en la enseñanza de la lengua y la literatura**

*Logros y dificultades en la comprensión lectora de cuentos  
tradicionales en el aula de inglés como lengua extranjera*

TESISTA: Prof. Viviana Holoveski

DIRECTORA DE TESIS: Mgter. Carmen Lucía Formento

Posadas, Misiones  
2013

La presente tesis de Viviana Holoveski, titulada “Logros y dificultades en la comprensión lectora de cuentos tradicionales en el aula de inglés como lengua extranjera”, fue aprobada el.....

---

**Tribunal**

---

**Tribunal**

---

**Tribunal**

*La vida en sí es el más maravilloso cuento de hadas.*  
**Hans Christian Andersen**

*A Iris, mi madre*

## **Agradecimientos**

Expreso mi mayor agradecimiento a Dios, por haberme dado la vida, y poner en mí el deseo de superarme día a día, tanto en el plano profesional como en el espiritual, tratando siempre de ser una mejor persona.

A mis padres, que desde niña me incentivaron a estudiar, y a dar lo mejor de mí. Gracias a su amor, esfuerzos y sacrificios he logrado llegar hasta aquí y convertirme en lo que soy. También quiero agradecer a mi hermano, Jonatan, por estar presente y ser parte de la hermosa familia que Dios me ha regalado.

A Darío, por brindarme su amor y apoyo en este desafío, además de ayudarme a incorporar la visión exacta de las ciencias duras a esta investigación.

A la profesora Mgter. Carmen Formento, una excelente asesora, que con paciencia me enseñó a transitar el camino apasionante de la investigación científica, dándome consejos oportunos y abriendo mi mente a nuevas formas de pensar y escribir.

A Angélica y Alejandra, por abrirme las puertas del instituto y permitirme realizar el trabajo de investigación con sus “niñitos amados”, y también por ser guía y ejemplo en esta maravillosa profesión docente.

A mis amigos del alma, Javier, Mauricio, Carolina y Adriana, por estar siempre presentes, celebrando conmigo hasta el más pequeño logro en este largo camino de convertirme en investigadora.

Un agradecimiento especial a la Universidad Nacional de Rosario, por brindarme la posibilidad de realizar mis estudios de posgrado sin residir en dicha ciudad.

Finalmente, quisiera agradecer a todas las personas que colaboraron con la presente investigación, sin saberlo quizás, pero aportando su granito de arena en la elaboración de esta tesis, que pretende ser, a su vez, un granito de arena en el mundo científico.

## Índice

<b>Resumen</b>	1
<b>Abstract</b>	2
<b>Introducción</b>	3
<b>1. Aspectos metodológicos de la investigación</b>	7
1.1. Antecedentes	7
1.2. Planteamiento del problema	13
1.3. Preguntas de investigación	14
1.4. Objetivo general	14
1.5. Objetivos específicos	14
1.6. Fundamentación	15
<b>2. Diseño metodológico</b>	18
2.1. Tipo de investigación	18
2.2. Consideraciones Éticas	19
2.3. Metodología empleada	20
2.4. Variables	21
2.5. Descripción de instrumentos	22
2.5.1. La observación participante	22
2.5.2. La entrevista	23
2.5.3. La grabación y la toma de notas de campo	23
2.5.4. Instrumentos de evaluación de la comprensión lectora	23
2.5.4.1. Tareas de emparejamiento	27
2.5.4.2. Textos fragmentados	27
2.5.4.3. Preguntas abiertas	28
2.5.4.4. Ejercicios de selección múltiple	28
2.5.4.5. Prueba <i>cloze</i>	30
2.5.4.6. Protocolo de Recuerdo	31
<b>3. Fundamentación Teórica</b>	33
3.1. Competencia comunicativa	33
3.2. Enseñanza comunicativa del lenguaje	35
3.3. Marco Común Europeo de Referencia para lenguas	35
3.4. Exámenes Internacionales de proficiencia en inglés	38
3.5. Género narrativo	40
3.6. Cuentos tradicionales	42
3.6.1. Origen	44
3.6.2. Análisis y clasificación	45
3.7. Literatura infantil	47
3.8. Literatura en el aula de lengua extranjera	50

3. 9. Comprensión lectora	53
3.10. Habilidades y estrategias de comprensión lectora	55
3.11. Comprensión lectora en LE	58
3.12. Evaluación de la comprensión lectora	61
3.12.1. Evaluación de la comprensión lectora en lengua materna	63
3.12.2. Evaluación de la comprensión lectora en lengua extranjera	63
<b>4. Método</b>	65
4.1. Descripción de la población	65
4.2. La entrada al campo	66
4.3. Relaciones establecidas	67
4.4. Proceso de obtención de datos: técnicas y su forma de empleo	68
4.5. Categorización y análisis de los datos	69
<b>5. Presentación de resultados</b>	71
5.1. Entrevistas	71
5.1.1. Entrevista a las directoras de la institución	71
5.1.2. Entrevista a la docente del grupo	73
5.1.3. Cuestionarios a los alumnos	75
5.2. Observación de clases	78
5.2.1. Clase 1: El patito feo	79
5.2.2. Clase 2: El patito feo	81
5.2.3. Clase 3: El patito feo	83
5.2.4. Clase 4: El traje nuevo del emperador	85
5.2.5. Clase 5: El traje nuevo del emperador	87
5.2.6. Clase 6: El traje nuevo del emperador	89
5.3. Resultados de pruebas de comprensión lectora	91
5.3.1. Actividad 1: <i>Predicción del tema del texto a partir de la portada, título e ilustraciones</i>	92
5.3.2. Actividad 2: <i>Resolución del significado de una palabra desconocida a partir del contexto inmediato de la misma</i>	93
5.3.3. Actividad 3: <i>Reordenamiento de textos fragmentados</i>	94
5.3.4. Actividad 4: <i>Emparejamiento de oraciones con imágenes</i>	97
5.3.5. Actividad 5: <i>Secuencia de ideas según texto leído</i>	100
5.3.6. Actividad 6: <i>Reconocimiento de intenciones de los personajes</i>	100
5.3.7. Actividad 7: <i>Inclusión de palabras en textos mutilados</i>	102
5.3.8. Actividad 8: <i>Selección de proposiciones</i>	104
5.3.9. Actividad 9: <i>Identificación de la referencia en el texto</i>	107
5.3.10. Actividad 10: <i>Selección adecuada para reformular la historia</i>	108
5.3.11. Actividad 11: <i>Descripción del tiempo y espacio en que tiene lugar la narración</i>	108
5.3.12. Actividad 12: <i>Ordenamiento de proposiciones que resumen los momentos del cuento</i>	109
5.3.13. Actividad 13: <i>Recuento de la narración en lengua materna</i>	111

<b>6. Discusión de resultados</b>	113
6.1. Competencia: Anticipar la temática del cuento a partir de pistas paratextuales	113
6.2. Competencia: Identificar el escenario	114
6.3. Competencia: Reconocer el tema, nudo y desenlace del cuento	115
6.4. Competencia: Identificar el argumento del cuento	117
6.5. Competencia: Identificar atributos/ intenciones a los personajes	118
6.6. Competencia: Reconstruir el texto leído asignándole un significado coherente de carácter global	119
6.7. Competencia: Comprender información explícita	120
6.8. Competencia: Reconocer la secuencia de eventos	122
6.9. Competencia: Reconocer relaciones de causa consecuencia	123
6.10. Competencia: Identificar el hilo conductor del texto.	124
6.11. Competencia: Inferir el significado de palabras en contexto.	125
6.12. Competencia: Inferir referencias anafóricas	127
6.13. Relación entre las apreciaciones de las directoras, la docente y los resultados obtenidos	128
<b>7. Conclusiones y Sugerencias</b>	130
7.1. Grado de desarrollo de comprensión lectora de cuentos tradicionales	130
7.1.1. Pregunta de investigación 1	130
7.1.2. Pregunta de investigación 2	132
7.1.2.1. Logros	133
7.1.2.2. Dificultades	141
7.2. Limitaciones del presente trabajo y recomendaciones a futuras investigaciones	143
7.3. Sugerencias pedagógicas	145
<b>Lista de Referencias</b>	148
<b>Anexos</b>	
1. Entrevista a las directoras	
2. Entrevista a la docente del grupo	
3. Cuestionarios a alumnos	
4. Registros de observación de clases	
5. Cuento: <i>The ugly duckling</i> – en inglés y en español	
6. Cuento: <i>The emperor's new clothes</i> – en inglés y en español.	

## Resumen

El objetivo de esta tesis es describir las capacidades de jóvenes aprendices de inglés en la comprensión lectora de cuentos tradicionales escritos en la lengua meta. Los sujetos de estudio son quince alumnos de entre 9 y 11 años de edad que asisten a un instituto de enseñanza privada del inglés en el cual la literatura no forma parte del plan de estudios. Estos alumnos realizaron la lectura de dos cuentos tradicionales (*El patito feo* y *El traje nuevo del emperador*) en el contexto del aula. La presente investigación se llevó a cabo a través de la triangulación metodológica, combinando los resultados obtenidos a través de entrevistas, la observación participante y la aplicación de instrumentos de evaluación de la comprensión lectora. De esta manera, se detectaron fortalezas (logros) y debilidades (dificultades) en el proceso de lecto-comprensión de los alumnos en la lengua meta, concluyéndose que los conocimientos previos sobre el cuento en particular no afectan significativamente los resultados de pruebas de comprensión lectora. Asimismo, se arribó a la conclusión de que el nivel de proficiencia en inglés de los alumnos y las experiencias previas de éstos con el género narrativo son factores determinantes en la comprensión satisfactoria de cuentos tradicionales escritos en dicha lengua extranjera.

Palabras clave: comprensión lectora, lengua extranjera, inglés, género narrativo, cuentos tradicionales, evaluación, jóvenes aprendices.

## Abstract

The aim of this thesis is to describe the abilities of young learners of English in reading comprehension of traditional stories written in the target language. The subjects of the present study are fifteen students, aged 9-11, who attend a private language institute in which literature is not part of the curriculum. These students were asked to read two stories (*The ugly duckling* and *The emperor's new clothes*) in their own classroom environment. The research was conducted through methodological triangulation, combining the results obtained through interviews, participant observation and assessment tools for reading comprehension. Thus, strengths (achievements) and weaknesses (challenges) were detected in the students' reading comprehension process, concluding that prior knowledge about the story in particular did not significantly affect the results of tests in reading. Additionally, it was concluded that the students' proficiency level in English and their previous experiences with the narrative genre are determining factors in their satisfactory understanding of traditional stories written in the target language.

Key words: reading comprehension, foreign language, English, narrative genre, traditional stories, assessment, young learners.

## Introducción

En esta tesis se pretende realizar una descripción de las capacidades de comprensión lectora de cuentos tradicionales en inglés de un grupo de alumnos de entre 9 y 11 años de edad que asisten a un instituto de enseñanza privada. Estos alumnos toman clases de lengua extranjera con el objetivo de prepararse y rendir satisfactoriamente el examen internacional *Flyers*, de la universidad de Cambridge, Inglaterra. El presente trabajo intenta describir los logros y dificultades de los alumnos al abordar el género narrativo a través de cuentos tradicionales escritos en inglés, práctica a la que no han sido expuestos desde el comienzo de su aprendizaje formal de la lengua extranjera. Hasta la fecha se había tratado la comprensión lectora en lengua extranjera inglés con foco en estrategias y habilidades de lecto-comprensión de textos académicos en niveles superiores. Esta tesis se enfoca en jóvenes aprendices del idioma cuya preparación para el examen *Flyers* excluye la literatura del plan de estudios. El objetivo principal consiste en configurar el grado de desarrollo de comprensión lectora de cuentos tradicionales en inglés del grupo específico *Kids 3* de un instituto de enseñanza privada de inglés de Posadas, Misiones. Se busca observar modos de abordaje de textos narrativos en inglés por parte de los alumnos, y determinar el grado de influencia de los conocimientos previos y la competencia lingüística en los resultados de pruebas de comprensión lectora. Asimismo, se pretende identificar fortalezas y debilidades de los alumnos en el proceso de comprensión lectora de cuentos tradicionales en inglés; para ello se propone a los alumnos la lectura de dos cuentos tradicionales redactados en inglés, adaptados a su nivel de proficiencia en lengua extranjera. Dichos cuentos son *El patito feo* y *El traje nuevo del emperador* y son presentados en capítulos a lo largo de tres clases consecutivas por cuento. A través de actividades realizadas antes, durante y después de la lectura de los cuentos, se obtendrá información sobre las habilidades de comprensión lectora del grupo de alumnos. El análisis de los datos recabados permitirá determinar las competencias de lecto-comprensión que han desarrollado los alumnos a lo largo de su instrucción formal en el idioma, a la vez que proporcionará a los docentes de lenguas extranjeras un panorama sobre las habilidades de los alumnos, sus logros y dificultades, al abordar textos narrativos en inglés. Esto a su vez permitirá seleccionar estrategias para reforzar las capacidades que los alumnos ya poseen y asistir en la superación de las dificultades detectadas.

El presente trabajo se enmarca dentro de la Ciencias Sociales como investigación descriptiva-cualitativa, debido a que tiene por objetivo la descripción de una situación

específica, de las competencias de un determinado grupo de personas, en un momento determinado. Para ello se recurre a los instrumentos y técnicas de recolección de datos propios de la metodología descriptiva-cualitativa: la observación participante en el campo de investigación, registros de observación abiertos y entrevistas (semiestructuradas y abiertas) con la docente del grupo, los alumnos y el plantel directivo de la institución. Asimismo, se administran a los alumnos una serie de pruebas de comprensión lectora cuyos resultados son tratados de manera cuantitativa para luego compararlos, a través del método de triangulación, con los datos obtenidos en las observaciones y entrevistas. Las pruebas de comprensión lectora utilizadas en la presente investigación son: tareas de emparejamiento, ordenación de textos fragmentados, ejercicios de selección múltiple, pruebas tipo *maze*, preguntas abiertas y protocolo de recuerdo, todas ellas descritas en profundidad en el capítulo correspondiente al diseño metodológico.

El grado de desarrollo de comprensión lectora de los alumnos en que se enfoca el presente trabajo constituye la variable dependiente, a la vez que se establecen variables independientes, cuya interacción es analizada a la luz de los datos recabados. Dichas variables son: el nivel de proficiencia en lengua inglesa alcanzada por los alumnos y los conocimientos previos sobre el cuento en particular.

La tesis se divide en 7 capítulos. En el capítulo 1 se realiza un recorrido por la literatura existente sobre comprensión lectora, refiriendo las investigaciones enfocadas en lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera. Se incluye además en este apartado el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos del presente estudio y la fundamentación, en donde se describen las razones por las cuales se lleva a cabo ésta investigación y los alcances de la misma.

En el capítulo 2 se presenta el diseño metodológico, especificando el tipo de investigación, la metodología empleada, la variable dependiente y las independientes así como las consideraciones éticas del presente trabajo. En este capítulo se detallan además las competencias de lecto-comprensión lectora organizadas según el nivel de comprensión al que pertenecen (siguiendo el modelo de estructuras textuales de van Dijk, 1976). Cada una de estas competencias se asocia a un instrumento de evaluación, y a un indicador cuya presencia revelaría si el grupo de alumnos posee la competencia evaluada. A continuación, se describen en detalle los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora seleccionados para la

presente investigación, incluyendo un recorrido teórico sobre las fortalezas y debilidades de la aplicación de cada uno de ellos.

En el capítulo 3 se exponen las teorías que constituyen el marco referencial o teórico que respalda la presente investigación. Comenzando por la competencia comunicativa y las teorías que la sustentan, se prosigue describiendo su relación con la enseñanza comunicativa del lenguaje y los motivos por los cuales se considera a ésta como el método de enseñanza más utilizado en la actualidad. A continuación se detallan las características de los exámenes internacionales de proficiencia en inglés, relacionándolos con los niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia y describiendo las competencias que deben alcanzar los aprendices para acreditar los distintos niveles de proficiencia en una lengua extranjera. Seguidamente se hace un recorrido por las teorías enfocadas en el género narrativo en general, y los cuentos tradicionales en particular, para arribar al concepto de literatura infantil y su utilización en el aula de lenguas extranjeras. La comprensión lectora también es tratada en este capítulo, a través de una reseña de las teorías vigentes, alcanzando habilidades y estrategias de lecto-comprensión, tanto en lengua materna como en lengua extranjera, finalizando con el concepto de evaluación de la comprensión lectora, también en ambas lenguas.

El capítulo 4 corresponde al desarrollo metodológico. El mismo incluye la descripción de la población, un relato breve de la entrada al campo y las relaciones establecidas; se continúa describiendo el proceso de recolección de datos, las distintas técnicas y su forma de empleo. Finalmente, se alude a la categorización y análisis de los datos, en donde se explica el empleo de la triangulación como método pertinente para el análisis de los datos recabados durante el trabajo de campo.

En el capítulo 5 se presentan los resultados obtenidos a través de la aplicación de los diferentes instrumentos utilizados en la presente investigación. En primer lugar se relata detalladamente la entrevista realizada en forma conjunta a las directoras del establecimiento educativo en cuestión, seguida de la entrevista a la docente del grupo de alumnos foco del presente trabajo. En segundo lugar, se presentan las respuestas a los cuestionarios administrados a los alumnos previamente al trabajo con los cuentos seleccionados. La tercera sección del capítulo contiene el relato exhaustivo de lo observado por el investigador durante las seis clases en que se trabajó con los cuentos tradicionales. Finalmente, se dan a conocer los resultados de la implementación de los diferentes instrumentos de evaluación de la

comprensión lectora seleccionadas para la investigación. Estos datos se exponen siguiendo la cronología de la aplicación de los instrumentos y se las relaciona con los resultados obtenidos en ambos cuentos presentados en forma conjunta según habilidad evaluada.

En el capítulo 6 se analizan en profundidad los datos recogidos a través de las diferentes técnicas empleadas en la presente investigación (entrevistas, observaciones y pruebas de comprensión lectora) aplicando la triangulación metodológica. El análisis de resultados está organizado siguiendo el orden de competencias presentado en el cuadro 1, según las categorías de superestructura, macroestructura y microestructura textuales.

El capítulo 7 corresponde a las conclusiones y consta de tres partes. La primera de ellas se enfoca en la presentación de conclusiones derivadas del análisis de los resultados obtenidos, relacionándolos con las preguntas de investigación y abarcando logros y dificultades propios del grado de desarrollo de comprensión lectora de los alumnos de *Kids 3*. Seguidamente se exponen las limitaciones del presente trabajo, y se realizan recomendaciones a futuras investigaciones de temática similar. Finalmente, se presentan sugerencias pedagógicas relacionadas con la literatura y su inclusión en las clases de inglés como lengua extranjera.

## 1. Aspectos metodológicos de la investigación

### 1.1. Antecedentes

Mucho se ha investigado acerca de los factores que inciden en el desarrollo de la comprensión lectora en sujetos de diferentes edades tanto como de las características de los niveles de competencia lingüística que los mismos alcanzan, ya sea en lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera. En primer lugar es necesario definir cada uno de estos términos. Leonard Bloomfield (1935)<sup>1</sup> define *lengua materna*, o L1, como aquel “lenguaje que un ser humano adquiere a partir de su nacimiento”. Es el lenguaje que el niño adquiere en su hogar, y le proporciona su identidad sociolingüística. Los niños que adquieren dos lenguas maternas debido a que sus padres hablan dos idiomas, son llamados *bilingües*. La *segunda lengua*, o L2, se refiere al lenguaje adquirido en períodos posteriores a la lengua materna. V.J. Cook, J. Long y S. McDonough (1979) realizan una distinción entre la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua, argumentando que L1 se adquiere de forma natural, a medida que el niño desarrolla su capacidad cognitiva, mientras que L2 se aprende con esfuerzo, conscientemente y por lo general con instrucción. Algunos autores utilizan los términos segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) indistintamente, sin embargo, la diferencia entre estos dos conceptos se evidencia a través de siguiente cita de Carmen Muñoz (2002, págs. 112-113):

*Segunda lengua / lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España.*

Santos Gargallo (1999)<sup>2</sup> añade que L2 es aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en la que se aprende, mientras que LE es aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional.

En relación a la comprensión lectora, algunos estudios se enfocan en el lugar de la literatura en el aula de lenguas, sus características y el modo de abordaje de la misma por parte de los docentes y los estudiantes tanto en lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera. A continuación, se realizará una breve reseña de algunas investigaciones

---

<sup>1</sup> En Cook, V.J., Long, J., y McDonough, S. (1979). *First and second language learning*.

<sup>2</sup> *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco. Madrid.

relacionadas con esta temática a nivel local e internacional para arribar a los estudios realizados específicamente en relación con la adquisición de una lengua extranjera en un ambiente formal.

La teoría de los esquemas, propuesta por el psicólogo educacional R.C. Anderson (1983)<sup>3</sup> sostiene que la comprensión lectora se da a partir de la interacción entre el texto y los conocimientos previos del lector. Dicha interacción depende del conocimiento del mundo de cada individuo y por lo tanto está afectada por elementos culturales y sociolingüísticos. Determinadas características retóricas presentes en los diferentes tipos de texto activan ciertos esquemas en el lector. Ana Amaro y Antonio Moreira<sup>4</sup> (2001) analizaron los procesos de estructuración que ponen en acción los niños en escuela primaria cuando se enfrentan a textos narrativos en L1. Estos autores consideran al esquema narrativo como el principal paradigma organizativo del pensamiento humano, argumentando la importancia del desarrollo de la competencia narrativa en los niños para su rendimiento académico.

En el campo de segundas lenguas, María Luz Colque y Javier Bohorquez (2006) investigaron los logros y dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora y producción de textos narrativos en segunda lengua en niños de cuarto y quinto grado de primaria en Cochabamba, Bolivia. El quechua es la lengua madre de los sujetos de investigación, mientras que su segunda lengua es el español, el cual aprenden formalmente dentro del sistema educativo en el que están insertos. En este contexto particular, los autores describen el estado de desarrollo de la competencia lingüística, tanto oral como escrita, en segunda lengua alcanzado por estos niños. La investigación se enfoca en la lectocomprensión y producción de textos narrativos en español, dando cuenta de los aspectos positivos y negativos que caracterizan la competencia comunicativa de los sujetos. Se tienen en cuenta además, varios factores determinantes, como ser el hecho de que estos niños reciben instrucción monolingüe en castellano dentro del sistema educativo, aun cuando su lengua materna es el quechua u otra lengua originaria.

Chaudron (2000) considera al aula como lugar de investigación. Este autor realiza una reseña de diferentes investigaciones cuantitativas y cualitativas que permiten entender los procesos de aprendizajes que se llevan a cabo en un ambiente formal de enseñanza de L2. En su libro *Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas*, Chaudron

---

<sup>3</sup> En Amaro y Moreira (2001)

<sup>4</sup> Universidad de Aveiro, Portugal.

presenta distintos enfoques relacionados con la observación, diseño de instrumentos y análisis de resultados utilizados en investigaciones recientes. Dichas investigaciones abordan temas como el aprendizaje a partir de la instrucción, el discurso del profesor, la conducta de los aprendices, la organización del salón de clases, la interacción entre docente y alumno y la relación comprensión/producción en L2.

Otras líneas de investigación se han centrado en la comprensión lectora de textos académicos en lengua extranjera; Codina y Usó (2000) en *Influencia del conocimiento previo y del nivel de una segunda lengua<sup>5</sup> en la comprensión escrita de textos académicos* se enfocan en el conocimiento previo sobre el tema como factor fundamental en la comprensión de textos escritos. Estas autoras también señalan la importancia del grado de dominio de la lengua extranjera en el proceso de interpretación.

De forma similar, Taraban, Johnson y Schufelt, (1995) investigaron la incidencia de la instrucción específica en el desarrollo de la comprensión lectora del inglés como LE en estudiantes universitarios. En su artículo *Desarrollo de la comprensión lectora: incrementar capacidad o incrementar conocimiento<sup>6</sup>*, los autores exponen los resultados de una serie de experimentos en los que se compara la importancia de diferentes estrategias de lectocomprensión; lectura palabra por palabra, conocimiento de vocabulario específico, conocimiento del esquema textual y realización de preguntas y respuestas. Sus conclusiones establecen que a través de la enseñanza de esquemas textuales, se pueden mejorar las habilidades de comprensión lectora.

En Turkia, İsmail Hakki Erten y Salim Razi (2009) investigaron los efectos de la familiaridad cultural en la lectocomprensión de cuentos cortos. Los sujetos de estudio eran estudiantes universitarios con un nivel avanzado de proficiencia en inglés como LE, a quienes se les proporcionaron cuentos cortos con características particulares. Un grupo de estudiantes leyó un cuento original sin actividades, otro grupo leyó el mismo cuento pero realizando actividades de comprensión, y un tercer grupo leyó una versión del cuento adaptada a las características culturales de los sujetos. Los autores realizaron análisis comparativos entre los resultados concluyendo que los esquemas culturales constituyen el factor más relevante en la lectocomprensión.

---

<sup>5</sup> Estas autoras utilizan los términos L2 y LE sin distinción.

<sup>6</sup> “*Reading comprehension development: increasing capacity versus increasing knowledge*”.

Varias investigaciones han demostrado que el interés es otro de los factores influyentes en la comprensión lectora en lengua extranjera. John Eidswick (2009), en su artículo *La influencia del interés en comprensión lectora en estudiantes de inglés como lengua extranjera*<sup>7</sup>, compara la utilización de material de interés individual y material de interés situacional o relacionado con el tema desarrollado en clase. El primer tipo de material es óptimo para el aprendizaje individual, pero difícil de controlar por el profesor, mientras que con el segundo tipo sucede lo contrario. El autor arriba a la conclusión de que un alto nivel de interés por el tema de la lectura no garantiza mejores resultados en lectocomprensión en estudiantes de lenguas extranjeras. Eidswick propone una posible explicación para estos hallazgos argumentando que la mayor actividad cognitiva que debe realizar el lector de una lengua extranjera puede llegar a anular los beneficios de la mayor atención puesta por el lector en un texto que le resulta interesante. A partir de estos resultados, se podría investigar la influencia del interés utilizando textos adaptados al nivel de proficiencia individual en el idioma extranjero.

Muñoz y Tragant (2000) señalan la influencia de la edad y la motivación como características individuales relacionadas con el contexto socioeducativo y el aprendizaje. En el artículo *La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera*, estas autoras exponen sus conclusiones luego de trabajar con alumnos de distintos cursos. Ellas concluyen que alumnos mayores poseen una motivación instrumental, mientras que en los alumnos más jóvenes, la motivación es de carácter intrínseco. También se analiza en dicho artículo la influencia de factores como las actitudes de los aprendices y las horas de clase recibidas, los cuales inciden en los resultados obtenidos por los estudiantes en las diferentes habilidades de manejo de una lengua extranjera.

En otro artículo relacionado, *En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera*, Muñoz, Pérez, Celaya, Navés, Torra, Tragant y Victori analizan la relación entre la edad de los aprendices y el grado de proficiencia en la lengua meta. Las autoras centran sus estudios en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en distintas instituciones educativas de Barcelona, arribando a conclusiones varias enfocadas en la relación existente entre las edades de los aprendices y la disponibilidad de recursos para el aprendizaje. En primer lugar, las autoras concluyen que los niños de mayor edad poseen un ritmo de aprendizaje más rápido que los alumnos jóvenes, ligado al desarrollo cognitivo y la

---

<sup>7</sup> *The influence of interest on reading comprehension in EFL students.*

capacidad de aprovechar de manera más eficaz las oportunidades de instrucción explícita que se dan un ambiente formal. Por otro lado, los alumnos que inician el aprendizaje de una lengua extranjera a una edad temprana podrían conseguir niveles de dominio lingüístico más próximos al de los hablantes nativos, observables a largo plazo. Autores como Taylor (1974) y Schumman (1975) sugieren que los niños pequeños, al estar libres de inhibiciones sobre su propia identidad, están mejor predispuestos al aprendizaje de una lengua extranjera, cometiendo errores, experimentando y tomando riesgos a lo largo del proceso. Sin embargo, tal como lo exponen Muñoz et al., esto no significa que los niños pequeños utilizan una mayor cantidad de recursos para el aprendizaje, sino que sucede lo contrario. Los niños mayores poseen un mayor dominio de estrategias tanto cognitivas como sociales, haciendo que su aprendizaje sea más autónomo que el de los niños pequeños.

En Argentina se han realizado investigaciones sobre lectocomprensión en lengua extranjera, dentro de los enfoques comunicativos que le otorgan un rol fundamental al desarrollo de dicha habilidad en la adquisición de la lengua meta. El gran caudal de investigaciones enfocadas en comprensión lectora en lengua extranjera responde a la importancia que ha adquirido en las últimas décadas el desarrollo de esta habilidad como componente esencial de la competencia comunicativa, objetivo último del aprendizaje de un idioma. El inglés, considerado actualmente la lengua franca en las esferas económica, política y académica, suele ser el foco de estas investigaciones

Sin embargo, varios estudios se basan en el inglés como segunda lengua (Codina y Usó, 2000; Chaudron, 2000), concepto que difiere del de lengua extranjera, como se ha mencionado, no solo en cuanto a horas de instrucción recibidas, sino también a posibilidades de utilización del idioma fuera del salón de clases. María Ignacia Dorrnzoro, (2005) en su artículo *Didáctica de la lectura en lengua extranjera*, se centra en las orientaciones didácticas de enseñanza de lectocomprensión actuales. La autora expone las características propias de cada de una de estas dos orientaciones (Didáctica Declarativa y Procedural) para luego proponer una tercera, la Didáctica Contextual. La Didáctica Declarativa propicia la enseñanza de contenidos verbales, explícitos o de orden “declarativo” equivalente a “saber algo” (los verbos, las referencias anafóricas, la morfología). Por lo tanto, desde este enfoque se postula que el aprendizaje de estos contenidos está directamente ligado a la capacidad de lectura del

sujeto, es decir, “si sabe la lengua, sabe leer”<sup>8</sup>. La Didáctica Procedural prioriza los contenidos de orden procesual correspondiente a “saber hacer algo”. Desde este enfoque saber leer es un conocimiento de orden procesual “se vincula con la acción, es implícito y difícilmente accesible y necesita un largo aprendizaje” (op. cit.). La Didáctica Contextual o Sociocultural es el enfoque didáctico que integra los dos tipos de conocimientos anteriores (declarativos y procesuales) para fusionarlos con un tercer tipo de conocimientos de carácter contextual; “conocimientos sobre el porqué se lee, para qué, en qué momento y circunstancias, etc”. (op. cit.) Para Dorrnzoro leer implica saberes (conocimientos declarativos), sabereshacer (conocimientos procedurales) y conocimientos de las circunstancias de la lectura (conocimientos contextuales), por lo que enfatiza la necesidad de incluir el contenido contextual en la didáctica de lectocomprensión de lenguas extranjeras.

En el caso particular del inglés como lengua extranjera, la lectocomprensión de textos académicos es el área más investigada actualmente. Con el surgimiento de IFE<sup>9</sup> o Inglés con Fines Específicos (Bueno Velazco C. y Hernández Más M., 2002), la disponibilidad de estudios y tesis orientadas a esta rama de la enseñanza del idioma es abundante. Los sujetos de investigación son siempre adultos en ambientes universitarios, generalmente con un nivel elevado de proficiencia en el idioma, y que han desarrollado estrategias de lectura y de aprendizaje diferentes de las manejadas por niños en edad escolar.

En cuanto al aprendizaje del inglés en niños, las investigaciones realizadas se centran en el contexto escolar, es decir, parten de las características de la educación formal reguladas por el currículo vigente en el país en las que las mismas se realizan (María, 1990; González Trujillo, 2005; Morales, 2006; Colque y Bohorquez, 2006). Sin embargo, los hallazgos de estos estudios no siempre resultan relevantes al momento de aplicarlos a la enseñanza del idioma en un contexto diferente, como el de los institutos privados de enseñanza del inglés. En estos ámbitos, la tendencia actual de la enseñanza del mismo se centra en la preparación para exámenes internacionales desde muy temprana edad. En términos generales, esto implica la exclusión de la literatura en el salón de clases, y depende de las decisiones personales del profesor sobre si incluir o no la lectura de cuentos y obras clásicas adaptadas al nivel de

---

<sup>8</sup> Pasquale, R, Quadrana, D y Rodriguez, S. (2010) *La Lectura en Lengua Extranjera: Perspectivas Teóricas y Didácticas*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. p. 37.

<sup>9</sup> Conocido como *ESP (English for Specific Purposes)*, abarca el área de enseñanza del Inglés para turismo, Inglés para ingenieros, Inglés con fines turísticos, Inglés para empresarios y hombres de negocios, Inglés para médicos, entre otras ramas específicas de la enseñanza del idioma. La enseñanza a través de IFE está centrada en el lenguaje específico que necesitan los profesionales para desempeñarse en sus empleos utilizando el idioma inglés. (*English for specific purposes: a learning-centred approach*, (1987) Tom Hutchinson y Alan Waters).

proficiencia del alumno. Es por este motivo que la lectocomprensión de textos narrativos tradicionales no ha sido estudiada exhaustivamente en el contexto del aprendizaje del inglés en niños que asisten a un instituto de enseñanza exclusiva del idioma.

## 1.2. Planteamiento del problema

Los institutos privados de enseñanza de inglés ofrecen a los alumnos la posibilidad de prepararse para rendir exámenes internacionales, siendo los más conocidos PET<sup>10</sup>, FCE<sup>11</sup> y CAE<sup>12</sup>. Estos exámenes están orientados a alumnos a partir de 14/15 años de edad, quienes han recibido una elevada cantidad de horas de instrucción. Actualmente existe la tendencia de exponer a alumnos de entre 7 y 12 años de edad a la experiencia de rendir exámenes internacionales, siguiendo la línea de YLE<sup>13</sup> (Inglés para Jóvenes Aprendices) de la universidad de Cambridge, Inglaterra. Estos exámenes están divididos en tres niveles: *Starters*, *Movers* y *Flyers*, siendo este último el equivalente al nivel A2 (usuario básico) del Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje de idiomas (MCER). La instrucción del inglés orientada a los exámenes internacionales se centra en el desarrollo de las competencias especificadas en cada nivel del MCER, por lo tanto, la libertad del docente al momento de diseñar el currículo se ve limitada.

Las competencias que deben poseer los alumnos para aprobar dichos exámenes abarcan las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, expresión oral, lecto-comprensión, y expresión escrita. En cuanto a la comprensión lectora del nivel *Flyers*, los alumnos (entre 9 y 11 años de edad) deben ser capaces de comprender textos muy breves y sencillos, encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprender cartas personales breves y sencillas. Los textos breves mencionados generalmente presentan una estructura narrativa, por lo tanto, los alumnos son expuestos a la misma durante el proceso de aprendizaje y preparación para el examen. Sin embargo, la lectura de textos narrativos a través de cuentos tradicionales, está ausente del currículo. Esto se debe a que al disponer solamente de 3 horas semanales de clases, los docentes se abocan a la consecución de resultados que permitan garantizar el éxito de los alumnos en los exámenes de nivel. Al excluir la literatura del programa de estudios, se

---

<sup>10</sup> Preliminary English Test. Equivalente al Nivel B1 del MCER: Usuario independiente.

<sup>11</sup> First Certificate in English. Equivalente al Nivel B2 del MCER: Usuario independiente avanzado.

<sup>12</sup> Certificate of Advanced English. Equivalente al Nivel C1 del MCER: Usuario competente con dominio operativo eficaz del lenguaje.

<sup>13</sup> Young Learners English.

priva a los alumnos de los beneficios asociados a la misma, tales como el incremento de su capacidad de lectocomprensión, el desarrollo de la expresión oral y la incorporación de elementos culturales propios y del contexto particular de la narración.

Por otro lado, los cuentos tradicionales son en general universalmente conocidos, con algunas variaciones según la edición, o bien presentados en forma de películas o dibujos animados a los que los niños suelen tener acceso. De esta manera, los conocimientos previos sobre un cuento en particular pueden ejercer alguna influencia en los procesos de comprensión lectora en lengua extranjera.

Partiendo de estas consideraciones, se intentará describir el grado de desarrollo de comprensión lectora de cuentos tradicionales alcanzado por alumnos del nivel *Flyers* en una institución privada de enseñanza del inglés como LE. Dicha descripción abarcará los aspectos positivos de los resultados de actividades de lectura (logros) así como los negativos (dificultades) que presentan los alumnos al abordar este tipo de textos, ausente en el programa de estudio que se desarrolla con estos alumnos.

### **1.3. Preguntas de investigación**

- ¿Cuál es el grado de influencia en los resultados de actividades de comprensión lectora de los conocimientos previos sobre el cuento a leer y del nivel de proficiencia en inglés?
- ¿Cuáles son las fortalezas y las debilidades de los alumnos del nivel *Flyers* al abordar cuentos tradicionales en inglés?

### **1.4. Objetivo general**

- Configurar el grado de desarrollo de la comprensión lectora de cuentos tradicionales en inglés en niños de entre 9 y 11 años de edad que se encuentran en el nivel *Flyers* del aprendizaje de inglés en un instituto privado de Posadas, Misiones.

### **1.5. Objetivos específicos**

- Observar modos de abordaje de textos narrativos por parte de los alumnos.
- Determinar la relación existente entre los conocimientos previos, la competencia lingüística y los resultados de pruebas de comprensión lectora de los alumnos.

- Identificar logros y dificultades en el proceso de comprensión lectora de cuentos tradicionales en lengua extranjera inglés.

## **1.6. Fundamentación**

Durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera los alumnos son expuestos a diferentes representaciones de la misma en forma oral y escrita. Al tener contacto con el idioma extranjero se pretende que los alumnos logren la comprensión y producción de textos orales y escritos, aplicando las técnicas utilizadas en su lengua materna así como el desarrollo de nuevas técnicas específicas para la lengua extranjera.

La enseñanza del inglés enfocada en la adquisición de la competencia comunicativa se basa en el desarrollo de capacidades que permitan a los alumnos utilizar la lengua en forma creativa y eficaz. Éste es el objetivo principal que persiguen las instituciones educativas que ofrecen a los alumnos la posibilidad de rendir exámenes internacionales que avalen sus conocimientos y manejo del idioma.

La comprensión lectora es una de las habilidades lingüísticas<sup>14</sup> que los alumnos deben desarrollar para el correcto manejo de una lengua extranjera. La lectocomprensión de textos narrativos genera un acercamiento a obras literarias, lo que resulta primordial no solo como herramienta para apropiarse del idioma sino para reconocer elementos de la cultura, historia y tradiciones, tanto extranjeras como propias. No obstante, la literatura no siempre tiene lugar en un currículo orientado a preparar a los alumnos para cumplir con las demandas de un examen de nivel lingüístico dentro del Marco Común Europeo de Referencia para lenguas extranjeras.

Cuando se considera que el objetivo de la enseñanza del idioma es responder a las necesidades académicas y ocupacionales de los estudiantes, la introducción de la literatura en el currículo es en ocasiones considerada innecesaria. Hamdoun & Hussain (2009) señalan que un argumento en contra de utilizar la literatura en clase de inglés supone que la misma no aporta experiencia relevante para que los alumnos logren alcanzar resultados satisfactorios en los exámenes internacionales. Según estos autores, los alumnos en los niveles básicos de aprendizaje de una lengua extranjera deben adquirir las habilidades funcionales de dicha lengua, las cuales le ayudarán a enfrentarse a situaciones cotidianas utilizando la lengua meta.

---

<sup>14</sup> Comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura, y expresión escrita son consideradas las cuatro macrohabilidades del lenguaje. (Daniel Cassany, Isabel Solé, 1992).

En este contexto, la literatura “es un lujo que no se puede permitir durante el corto tiempo disponible para el aprendizaje del idioma” (Blatford, 1972, en Hamdoun & Hussain, 2009).

La visión de que la literatura generalmente refleja una perspectiva cultural, causando a los alumnos problemas de comprensión, constituye otro motivo para excluirla del plan de estudios. Linda Gajdusek (1988, p. 227), sostiene que de forma consciente o subconsciente, muchos docentes sienten que “la literatura es muy difícil para los alumnos de inglés como lengua extranjera”

Sin embargo, los beneficios que derivan de la inclusión de la literatura en el currículo de inglés como lengua extranjera también han sido destacados. Los textos literarios promueven la adquisición del lenguaje a través del uso y no de la forma del mismo. De la misma manera, estos textos contribuyen considerablemente al desarrollo de estrategias y habilidades de lectura, a la vez que integran las demás macro habilidades del lenguaje: escucha, habla y escritura. McKay (1982, p. 191) en su artículo<sup>15</sup> argumenta que la literatura “incrementará todas las habilidades lingüísticas porque extenderá el conocimiento lingüístico dando evidencia de uso de vocabulario extensivo y sutil, y de sintaxis compleja y exacta”<sup>16</sup> Esta autora señala que al momento de diseñar un currículo relevante para el alumno, no se trata de decidir si se van a utilizar textos literarios o textos diseñados para la adquisición de contenidos. Es posible proporcionar al alumno ambos tipos de texto sin excluir ninguno de ellos. Entre los beneficios de incorporar la literatura en el aula de inglés, McKay menciona el hecho de que los textos literarios contribuyen al desarrollo de la habilidad lectora, de estrategias de lectura y realización de inferencias. Esto a su vez, influye de manera positiva en el aprendizaje en general, y en la consecución de los propósitos académicos y profesionales.

Con respecto al argumento de que la literatura es a veces un claro reflejo de las perspectivas culturales, y que esto obstaculiza en cierta medida la comprensión por parte de los estudiantes, McKay (op. cit.) señala que en realidad, la literatura contribuye a promover mayor tolerancia hacia las diferencias culturales, tanto por parte de los alumnos como de los docentes. Además, los textos literarios generan actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua y desarrollan en los alumnos el placer por la lectura.

---

<sup>15</sup> Literature in the ESL classroom. En Brumfit, C. y Carter, R. (Edits.). (pp. 191-198). Oxford University Press

<sup>16</sup> [Literature] will increase all language skills because it will extend linguistic knowledge by giving evidence of extensive and subtle vocabulary usage, and complex and exact syntax. (Literature in the ESL Classroom, 1982)

A través de la presente investigación se intenta incluir la lectura de cuentos tradicionales en el currículo de inglés como lengua extranjera en un contexto educativo en el que se prioriza el desarrollo de capacidades lingüísticas orientadas a la obtención de un certificado de proficiencia de validez internacional. Al focalizar la atención en cuentos tradicionales, se pueden analizar los resultados en la comprensión teniendo en cuenta los elementos y características propias de los textos narrativos y así dar cuenta de los logros y las dificultades de los alumnos al enfrentarse con éstos. El alcance de este tipo de análisis no puede limitarse a la institución y a la sociedad en la cual tiene lugar la investigación. Si bien varios factores serán propios de las idiosincrasias de los mismos alumnos y de su contexto cultural, los resultados finales abrirán el campo de la investigación proporcionando un aporte para futuras investigaciones de temática similar. Asimismo, se pretende proporcionar a los docentes de lenguas extranjeras una base a partir de la cual se podrán desarrollar herramientas para abordar sus prácticas, tratando de acrecentar el desarrollo de aquellas capacidades ya demostradas por los alumnos y ayudar a los mismos en el desarrollo de las estrategias que les permitirán superar las dificultades detectadas.

## 2. Diseño Metodológico

### 2.1. Tipo de investigación

La presente investigación constituye un *estudio transversal*, que “es aquel que produce una "fotografía instantánea" de una población en un momento determinado” (Cohen y Manion, 2007)<sup>17</sup>. Según estos autores, un estudio transversal en educación incluye medidas indirectas de la naturaleza del desarrollo intelectual de los sujetos. Se considera a esta investigación un estudio transversal debido a que se realiza la recolección de datos en un momento específico, durante el ciclo lectivo 2012, y en un tiempo acotado a 3 meses.

A su vez, esta investigación se enmarca dentro de las Ciencias Sociales como *investigación descriptiva – cualitativa*. La investigación descriptiva, según Best (1970), en Cohen y Manion, 2007, p. 205,

“...está relacionada con las condiciones o relaciones que existen, prácticas que prevalecen, creencias, puntos de vista o actitudes, procesos en desarrollo, efectos sentidos o tendencias que están surgiendo”.

En educación, la investigación descriptiva observa individuos, grupos, instituciones, métodos y materiales para describir, clasificar, analizar, comparar y contrastar a los sujetos y sucesos que constituyen su campo de estudio. (Cohen y Manion, 2007). Por lo tanto, la presente investigación se considera descriptiva porque pretende configurar el nivel de desarrollo de comprensión lectora de cuentos tradicionales en una población específica: los alumnos del nivel *Flyers*, o A2 de aprendizaje del inglés según el Marco Común Europeo de Referencia, en un instituto privado de Posadas, Misiones. Para ello se tienen en cuenta aquellos factores que se consideran positivos (logros) y negativos (dificultades).

La presente investigación es cualitativa debido a que la misma tiene por objetivo la descripción de una situación específica, se lleva a cabo dentro de un determinado campo de estudio y con un determinado grupo de personas. Según Taylor y Bogdan (1987 p. 19-20), la metodología cualitativa “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos; las propias palabras, habladas o escritas, y la conducta observable”. Quintana Peña añade que la intencionalidad del enfoque cualitativo se centra en “la comprensión de una realidad considerada desde sus aspectos particulares” (2006, p. 48).

---

<sup>17</sup> *Research Methods in Education. 6ta Edición. London: Routledge.*

## 2.2. Consideraciones éticas

La conducta ética constituye un elemento esencial en el ejercicio de la investigación científica como así también en el uso del conocimiento producido. Las consideraciones éticas propias de la investigación cualitativa son pertinentes a la ciencia en general a la vez que incluyen aspectos relacionados con las características del ser humano, como individuo y como ser social. Dichas consideraciones son las que enmarcan el presente trabajo.

El consentimiento informado es una de las principales consideraciones a tener en cuenta. Diener y Crandall (1978, cit. en Cohen y Manion, 2007, p. 52) lo definen como “los procesos por los cuales los individuos elijen si desean participar en la investigación luego de haber sido informados sobre los hechos que puedan influenciar sus decisiones”<sup>18</sup>. Para la realización del presente trabajo, se buscará en primer lugar el consentimiento del plantel directivo de la institución en la que se llevará a cabo la investigación. Se informará sobre el propósito de la misma y los procedimientos a llevarse a cabo, explicitando las razones por las cuales los resultados podrán ser de provecho para la institución, a la vez que producirán conocimiento que ayudará a solucionar posibles problemas. Se asegurará además la confidencialidad y anonimato con respecto a nombres, tanto de las personas involucradas como de la institución. Se les proporcionará la oportunidad de responder a cualquier inquietud que surja con respecto a las actividades realizadas en la institución durante la permanencia del investigador. Se informará además que se suministrará a la institución una copia del trabajo una vez finalizado.

Se buscará también el consentimiento de la docente del curso que conforma la población de la presente investigación. Cohen y Manion (2007) sostienen que en el caso de investigaciones realizadas en ámbitos educativos, es necesario en primer lugar buscar consentimiento por parte de los adultos responsables de los sujetos de investigación. Por lo tanto, una vez obtenido el consentimiento por parte del plantel directivo y de la docente del curso, se procederá al acercamiento a los alumnos. Se les explicará a los mismos el objetivo de la investigación, se los invitará a realizar preguntas para aclarar posibles dudas y se solicitará su consentimiento y cooperación para la realización de la misma, añadiendo que poseen completa libertad para elegir no formar parte de dicha investigación. Siguiendo a Fine y Sandstrom (1988), la edad de los participantes no debe restringir su derecho a la

---

<sup>18</sup> *‘the procedures in which individuals choose whether to participate in an investigation after being informed of facts that would be likely to influence their decisions’.*

información, aunque es necesario tener en cuenta el nivel de comprensión de los alumnos al momento de realizar las explicaciones pertinentes. Asimismo, se considera necesario informar a los padres de los alumnos sobre las actividades que se llevarán a cabo durante la investigación. Por lo tanto, se enviará una nota informativa a dichos padres comunicándoles que sus hijos realizarán actividades de lectura de cuentos durante las clases, dentro del marco de una investigación. Si no se expresaran opiniones de desacuerdo por parte de los tutores, se procederá con la siguiente etapa de la investigación.

Otro aspecto a tener en cuenta es el acceso a la unidad educativa y la aceptación por parte de las personas involucradas en la investigación: directivos, docentes y alumnos/sujetos. Bell (1991)<sup>19</sup> aconseja obtener permiso para ingresar a la institución una vez garantizado el consentimiento de participar en la investigación, indicando a los participantes los posibles beneficios de la misma. En esta etapa, se pretende obtener la autorización oficial por parte de los adultos responsables de la institución, quienes establecerán las condiciones que se consideren necesarias. Siguiendo a Cohen y Manion (op. cit.) estos procedimientos deben ser realizados aun cuando el investigador forme parte de la comunidad educativa en cuestión, como en el caso de la presente investigación. Los mismos autores señalan que en el caso de estudios transversales, que se extiendan por determinado período de tiempo, la buena voluntad y la cooperación se debe fomentar en todo momento. Para ello, todas las actividades a realizar, las entrevistas, la observación de las clases y la administración de las pruebas de comprensión lectora serán consensuadas con la docente del curso. Las fechas en las que se realizarán las actividades mencionadas también se coordinarán con conocimiento y aprobación tanto de los directivos como de la docente.

Las entrevistas se realizarán otorgando total libertad a los entrevistados, dentro de un ambiente de respeto y cordialidad, de manera objetiva y dejando de lado los juicios personales u opiniones sobre los sujetos de investigación y de cualquier persona involucrada en la misma.

### **2.3. Metodología empleada**

El presente trabajo de investigación tiene por objetivo describir los logros y dificultades en cuanto a la comprensión de textos narrativos en lengua extranjera inglés de los alumnos del nivel *Flyers* que asisten a una institución privada de enseñanza del idioma. Con este fin se

---

<sup>19</sup> *Doing your research project*. En Cohen y Manion (2007).

utilizará la metodología descriptiva - cualitativa, con sus instrumentos y técnicas propios como son: la observación participante en el campo de investigación, registros de observación abiertos; y entrevistas (semiestructuradas y abiertas) con la docente del grupo, los alumnos, y el plantel directivo. Además, se administrarán pruebas de comprensión lectora diseñadas especialmente para la obtención de datos en la situación específica de investigación. Cabe destacar que este último instrumento de recolección de datos requiere un tratamiento cuantitativo para arribar a valores posibles de ser analizados dentro del marco del método cualitativo.

#### 2.4. Variables

J. D. Brown (1988)<sup>20</sup> define el término *variable* como aquella característica o propiedad de la realidad que es susceptible de asumir diferentes valores, es decir, que no permanece constante. En el contexto de la investigación cualitativa, una variable es una característica o habilidad propia de los seres humanos que puede cambiar con el tiempo o entre individuos. Este autor realiza una distinción entre los conceptos de *variables* y *constructos*. Brown define una *variable* como “una representación observable o cuantificable de un *constructo*, que constituye la habilidad o característica humana subyacente en cuestión”<sup>21</sup> (1988, p. 9). En el área de la investigación educativa, proficiencia en un idioma extranjero y motivación constituyen ejemplos de constructos susceptibles al cambio con el tiempo. Dichos constructos constituyen las habilidades, mientras que las variables son el reflejo de las mismas. Por lo tanto, el investigador debe arribar a una definición operacional de las variables, basada en las características observables o cuantificables del constructo en cuestión. Brown indica además que dicha definición debe ser única y exclusiva, es decir, que la variable sea el reflejo del constructo, y no sea asociada a uno diferente.

Existen distintos tipos de variables, clasificadas según la relación existente entre ellas desde el punto de vista del investigador; las que conciernen a la presente investigación son las variables *dependientes* e *independientes*. La variable *dependiente* es observada para determinar el efecto que las demás variables tienen sobre ella, es decir, “es la variable central sobre la cual actuarán las otras variables si existe una relación entre ellas” (Brown, 1988, p. 10). Se hace evidente que una variable dependiente no se puede identificar en forma aislada, sino que adquiere su valor en relación con las demás variables. Las variables *independientes*

---

<sup>20</sup> *Understanding research in second language learning: A teacher's guide to statistics and research design.*

<sup>21</sup> “an observed or quantified representation of a construct, which is the actual underlying human characteristic or ability in question”.

son aquellas “seleccionadas por el investigador para determinar su efecto sobre la variable dependiente o su relación con la misma” (ídem). Es decir, las variables independientes son aquellas manipuladas por el investigador para observar si las mismas producen un efecto sobre la variable dependiente, y de ser así, determinar la naturaleza del mismo.

En la presente investigación, se identifican las siguientes variables:

Dependiente:

- Grado de desarrollo de comprensión lectora de cuentos tradicionales medido por pruebas de lectocomprensión.

Independientes:

- Nivel de proficiencia en lengua inglesa alcanzado por los alumnos. (*Flyers*)
- Conocimientos previos sobre el cuento en particular.

De esta manera se intenta determinar la relación entre la variable dependiente; grado de desarrollo de la comprensión lectora de cuentos tradicionales en inglés y las variables independientes; nivel de proficiencia en lengua inglesa alcanzado por los alumnos y conocimientos previos sobre el cuento en particular.

## **2.5. Descripción de instrumentos**

### **2.5.1. La observación participante**

Definida por Taylor y Bogdan (1988) como la investigación que *involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo*. Esta técnica de observación utilizada en las ciencias sociales permite al investigador compartir con los sujetos su contexto, y de esta manera, obtener información de carácter cualitativo sobre el conjunto de informantes.

Cohen y Manion describen las ventajas de la observación participante aplicada a las investigaciones en educación. Según estos autores, la observación participante es más efectiva que las encuestas cuando se busca obtener información no verbal ya que permite al investigador recabar información sobre el comportamiento de los sujetos y tomar notas apropiadas sobre sus características más relevantes. Además del hecho de que la observación participante generalmente tiene lugar durante cierto período de tiempo, el investigador puede desarrollar relaciones informales con quienes se encuentra observando, generando un ambiente más natural que aquellos en que se llevan a cabo experimentos y/o encuestas.

### 2.5.2. La entrevista

La entrevista es una técnica eficaz para la obtención de datos relevantes y significativos dentro del marco de las ciencias sociales. Constituye “una técnica de resolución de datos que en muchos casos se torna como una forma de diálogo coloquial, lo que generalmente es mucho más beneficioso que una entrevista cerrada y estructurada en la cual muchos datos pueden ser obviados o directamente no proporcionados por los entrevistados.” (Ander Egg 1987, p. 118)<sup>22</sup>. Para lograr una entrevista eficaz, es necesario establecer un ambiente óptimo para que el entrevistado pueda proporcionar los datos que busca el investigador, además de otros datos que pueden ser de utilidad al momento de sustentar los objetivos planteados en la investigación. Una atmósfera de cordialidad y simpatía es necesaria para propiciar un ambiente de libertad, sin presión ni intimidación, que permita establecer una comunicación positiva entre el entrevistador y el entrevistado.

Asimismo, la guía de entrevistas es un instrumento de utilidad para el investigador. La misma consiste en un bosquejo de los temas acerca de los cuales el investigador desea interrogar al entrevistado. La guía no es una lista de preguntas cerradas que el entrevistado deba responder, sino una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante. “En la situación de entrevista, el investigador decide como enunciar las preguntas y cuando formularlas” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 119)

### 2.5.3. La grabación y la toma de notas de campo

El empleo de la grabación y las notas de campo facilita al investigador registrar datos que a veces la mente deja escapar. “Aunque la mayoría de los observadores participantes confían en su memoria para registrar los datos, algunos investigadores toman notas en el campo o emplean dispositivos mecánicos para la recolección de datos” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 79).

### 2.5.4. Instrumentos de evaluación de la comprensión lectora

Con el objetivo de detectar los logros y dificultades en comprensión lectora de los alumnos al enfrentarlos con cuentos tradicionales, se elaboró una serie de instrumentos estrechamente relacionados con las competencias lingüísticas de comprensión de textos narrativos. Las distintas competencias, organizadas según los niveles de comprensión

---

<sup>22</sup> *Técnicas de Investigación social*. Buenos Aires.

propuestos por Van Dijk y Kintsch (1983)<sup>23</sup> fueron asociadas a indicadores específicos. Para constatar la presencia de cada una de las competencias, se elaboraron distintos instrumentos cuyos resultados serán analizados y categorizados en logros (presencia de la competencia descrita) y dificultades (ausencia de la competencia descrita). Además, se decidió en qué lengua se realizará cada una de las pruebas (lengua materna o extranjera). Ver Cuadro 1.

Los instrumentos utilizados para evaluar la comprensión lectora fueron elaborados a partir de la bibliografía existente sobre distintos métodos de evaluación, sus características, sus ventajas y desventajas y su posible aplicación para la medición de determinadas competencias.

Las técnicas de evaluación más utilizadas son las que observan y analizan la producción de inferencias, estrechamente relacionadas con los procesos cognitivos de comprensión. Generalmente, la realización de inferencias se hace explícita a través de respuestas a preguntas objetivas y semi-objetivas después de la lectura de un texto. Sin embargo, existen otras técnicas por las cuales se observa la realización de inferencias durante el proceso de lectura. Las tareas de confección de resúmenes, protocolos de recuerdo o esquemas, también realizados después de la lectura, evalúan otros procesos además del inferencial.

Montanero Fernández (2004)<sup>24</sup> distingue dos niveles de representación sobre los que operan los procesos de comprensión lectora: la base del texto y el modelo de situación. Entre las operaciones cognitivas indicadoras de la comprensión de la base del texto se pueden mencionar: la resolución del significado de las palabras desconocidas a partir del contexto, la obtención de la información esencial y el reconocimiento de relaciones sintácticas, semánticas y retóricas entre las ideas del texto. En este nivel la evaluación debe considerar tanto los procesos de comprensión a nivel local y referencial (microestructura del texto) como los de comprensión global y estructural (macroestructura del texto). La dimensión situacional requiere por parte del lector la articulación de enunciados en unidades lingüísticas más amplias, propias de diferentes superestructuras y géneros textuales. Los indicadores del reconocimiento del modelo situacional incluyen: las inferencias sobre la intención comunicativa del autor, las inferencias sobre la información implícita en el texto, la interpretación de una metáfora o moraleja de un suceso y la utilización de los conocimientos previos.

---

<sup>23</sup> En su obra *Strategic discourse comprehension*, los autores describen tres niveles de comprensión lectora: Microestructura textual, Macroestructura textual y Superestructura textual, que se detallan en el apartado 3.5 del presente trabajo.

<sup>24</sup> Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones. *Revista de educación*. Num.335.

<b>Nivel de comprensión</b>	<b>Competencia</b>	<b>Indicador</b>	<b>Instrumento de Evaluación</b>
Comprensión de la estructura narrativa  <i>Superestructura</i>	Anticipar la temática del cuento a partir de pistas paratextuales	Predice de qué se trata el texto a partir de la portada, título e ilustraciones.	Preguntas abiertas (E)
	Identificar el escenario	Describe el tiempo y espacio en donde tiene lugar la narración.	Protocolo de recuerdo (E)
	Reconocer el tema, nudo y desenlace del cuento.	Ordena proposiciones que resumen los momentos del cuento. Utiliza sus propias palabras para describir los momentos del cuento.	Ordenación (I) Preguntas abiertas (E)
Comprensión semántica global  <i>Macroestructura</i>	Identificar el argumento del cuento	Describe con sus propias palabras de qué se trata el cuento	Protocolo de recuerdo (E)
	Identificar atributos/ intenciones de los personajes	Utiliza sus propias palabras para describir y asignar intenciones a los personajes.	Preguntas abiertas (E)
	Reconstruir el texto leído asignándole un significado coherente de carácter global	Relata el texto leído, siguiendo la secuencia de ideas, recordando las partes importantes y algunos detalles	Protocolo de recuerdo (E)
Comprensión léxica, sintáctica y referencial local  <i>Microestructura</i>	Comprender información explícita	Empareja oraciones con imágenes	Emparejamiento (I)
	Reconocer la secuencia de eventos	Reordena textos fragmentados	Ordenación (E)
	Reconocer relaciones de causa consecuencia	Completa frases eligiendo entre varias opciones.	Selección múltiple (I)
	Identificar el hilo conductor del texto	Restaura palabras en textos mutilados	Prueba tipo <i>maze</i> (I)
	Inferir el significado de palabras en contexto	Deduca el significado de una palabra desconocida a partir del contexto inmediato de la misma	Preguntas abiertas (E)
	Inferir referencias anafóricas	Identifica la referencia en el texto	Preguntas abiertas (E)

Cuadro 1. Niveles, competencias, indicadores e instrumentos de evaluación de la comprensión lectora. Referencia: (I) Inglés – (E) Español

Carrell, Devine y Eskey (1985)<sup>25</sup> y Lee y Van Patten (1995)<sup>26</sup> y sostienen que la lectura de textos en lengua extranjera presenta mayores desafíos para el alumno, por lo tanto, el docente debe ayudarlo a situarse dentro del contexto correspondiente mediante la utilización de títulos claros, instrucciones, ilustraciones y explicaciones breves.

Benda et al (2006)<sup>27</sup> proponen algunos instrumentos de evaluación de lectura. En primer lugar estas autoras proponen el uso de la observación del proceso de lectura de los alumnos, ya que esto brinda información relevante sobre aspectos como la postura física, la actitud ante el material y la actividad de lectura, entre otros.

Para la evaluación de la lectura oral, se propone la utilización de la Tabla de Evaluación de Lectura o TEL (Benda, 2006, p. 127). Esta tabla evalúa una serie de habilidades y destrezas consideradas en tres categorías: técnica lectora, vocabulario y comprensión.

- Técnica lectora: se observan las habilidades perceptivas de discriminación auditiva y visual. La técnica puede ser vacilante, corriente o expresiva. Se observa el tono utilizado, la pronunciación y los signos de puntuación.
- Vocabulario: cuanto más conocimiento tenga el lector del vocabulario presente en el texto, mayor será su comprensión del mismo. Al tratarse de una lengua extranjera se observa la relación directa de la amplitud del vocabulario con la eficacia en la lectura.
- Comprensión: en primer lugar se comprueba la comprensión de la literalidad del texto, es decir, identificación de personajes, relaciones espaciales, temporales y causales. En segundo lugar se observa la capacidad de realización de inferencias. Posteriormente, se analiza la capacidad de distinguir el tema del texto, lo cual supone un proceso de abstracción y síntesis.

Alonso et al. (1985)<sup>28</sup> mencionan al recuerdo libre, el reconocimiento del contenido básico con prueba de elección múltiple y el resumen de lo leído entre los métodos más frecuentes de evaluación de la comprensión lectora; todas ellas centradas en el producto o rendimiento. Este tipo de actividades revelan solo en parte el proceso de realización de inferencias. El autor sugiere que dichas actividades se combinen con técnicas de cuestionamientos que resultan “eficaces cuando las preguntas realizadas al sujeto tras la lectura del texto completo o parte de él requieren para la respuesta correcta la realización de inferencias y anticipaciones” (p. 16). Alonso también reconoce la dificultad de evaluar el

---

<sup>25</sup> *Interactives approaches to second language reading*. Cambridge. University Press.

<sup>26</sup> *Making communicative language teaching happen*. Boston. McGraw-Hill.

<sup>27</sup> *Lectura corazón del aprendizaje*. Buenos Aires. Bonum.

<sup>28</sup> *Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación*. *Infancia y Aprendizaje*.

proceso o los aspectos metacognitivos de la comprensión lectora, ya que éstos no son observables como el producto.

#### *2.5.4.1. Tareas de emparejamiento*

Este tipo de tareas se encuentra dentro de la categoría de pruebas semi-objetivas cuyo propósito es medir el primer nivel de comprensión lectora, es decir, la microestructura del texto. El emparejamiento entre frases y dibujos que representan diferentes estructuras sintácticas es una de las tareas más sencillas que deben realizar los alumnos dentro del marco de la evaluación de la comprensión lectora del PROLEC<sup>29</sup>. Asimismo, se utilizan tareas de emparejamiento de palabras relacionadas semánticamente en un texto para determinar la manera en que los lectores aprovechan la información semántica que proporciona el contexto inmediato.

#### *2.5.4.2. Textos fragmentados*

La actividad de ordenar un texto fragmentado permite evaluar la capacidad de los sujetos para realizar inferencias a partir de la información que obtienen de las señalizaciones textuales y de sus conocimientos previos. La presencia de palabras claves, pronombres, adjetivos o sinónimos ayudan a deducir la relación entre una expresión determinada y su antecedente. Según Yuill y Oakhill (1988, en Montanero Fernandez, 2004, p. 418), “la interpretación de estas palabras en textos narrativos ayuda mucho a distinguir a los niños con problemas de comprensión”. Montanero Fernandez sostiene que la ordenación de textos fragmentados resulta estimulante para los alumnos a la vez que “requiere que el lector descubra [...] señalizaciones y expresiones anafóricas, reconozca el hipotético antecedente, infiera el hilo conductor y anticipe la progresión temática, con objeto de establecer correferencias entre los fragmentos del texto” (p. 418). Este tipo de prueba semiobjetiva sencilla ofrece altos índices de validez permitiendo al profesor obtener información cualitativa relevante para el diseño de actividades que permitan entrenar la capacidad estratégica e inferencial de los alumnos.

---

<sup>29</sup> Evaluación de los procesos lectores. Aplicada a alumnos de 1º a 6º año de la educación primaria en México. Publicada en 1996 por F. Cuetos, B. Rodríguez y E. Ruano.

#### 2.5.4.3. Preguntas abiertas

Según Weir (1990)<sup>30</sup> la técnica de las preguntas abiertas resulta de utilidad en la evaluación de la comprensión lectora al permitir al alumno cierta libertad de expresión. La longitud de las respuestas requeridas varía desde una palabra a una o dos oraciones cortas. Las preguntas abiertas pueden utilizarse para evaluar la comprensión lectora tanto a nivel de la base del texto como de representación situacional, ya que el procedimiento incluye la realización de inferencias, comparaciones, reconocimiento de secuencias y de la idea principal de un texto. Para determinar el nivel de comprensión de los alumnos lectores se suelen utilizar preguntas inferenciales. En los textos narrativos, este tipo de preguntas están orientadas a clarificar el escenario situacional en que transcurre la acción o las intenciones más o menos implícitas de los personajes. También se pueden utilizar preguntas que requieran la interpretación de una metáfora o la moraleja de un cuento, haciendo posible evaluar la capacidad del lector para “utilizar sus conocimientos previos y razonar sobre el contenido implícito del texto” Montanero Fernandez (2004, p. 413).

Sin embargo, la aplicación de esta técnica requiere la redacción de las respuestas, lo que puede interferir con la interpretación de los resultados. Bernhardt (1991)<sup>31</sup> añade que las preguntas sobre un pasaje conforman otro texto que requiere comprensión, generando una interacción adicional entre el lector y el material de lectura que influye en la comprensión del texto original.

#### 2.5.4.4. Ejercicios de selección múltiple

Conocidos como “multiple choice exercises”, estos ejercicios son los más utilizados en pruebas de comprensión lectora. Consisten en una serie de ítems, llamados coloquialmente “preguntas” por Woodford Protasse (1993), sobre el texto presentado. Los estudiantes deben elegir la respuesta correcta de entre una serie de opciones de una lista, que incluye varios distractores o ítems incorrectos. Una las ventajas de la aplicación de este método es el menor tiempo de realización por parte de los participantes en comparación con las pruebas en las que se deben producir respuestas escritas. Además, se asegura la objetividad de la prueba ya que la corrección de la misma no depende de la interpretación del docente. Los ejercicios de selección múltiple constituyen una eficaz herramienta para predecir el rendimiento de los alumnos por lo que se los utiliza como evaluación formativa y sumativa. (Bontis y Serenko, 2009).

---

<sup>30</sup> *Communicative Language Testing*. New York.

<sup>31</sup> *Reading Development in a Second Language*. Norwood, NJ. Ablex Publishing.

Sin embargo, este método ha sido criticado por Krein y Braley (1991) ya que la elección de la respuesta correcta puede alcanzarse sin haber comprendido el texto y sin haber realizado una selección fundamentada. Estos autores sostienen que el proceso de selección de respuestas correctas en pruebas de comprensión lectora no refleja el proceso realizado durante la lectura en sí. Bernhardt (1991) afirma que las pruebas de selección múltiple dan lugar a que el alumno trate de “adivinar” la respuesta correcta seleccionando al azar una de las opciones, afectando la confiabilidad de los resultados. No obstante, la probabilidad de que un alumno seleccione las respuestas correctas por medio del azar es relativamente baja cuando existen cuatro o más opciones por ítem. Para incluir esta variable en la corrección de pruebas de *multiple choice*, se diseñó la “fórmula de puntuación para pruebas de selección múltiple”<sup>32</sup> a través de la cual se puede determinar si el alumno ha escogido sus respuestas al azar. Además, con la aplicación de esta fórmula se desalienta la utilización del recurso de selección al azar, ya que las respuestas incorrectas restan puntos del total de la prueba (Frary, 1988). Por lo tanto, si no conoce la respuesta correcta, el alumno opta por no elegir ítem alguno.

Los factores que inciden en la construcción de las pruebas de selección múltiple también han de tenerse en cuenta. Bernhardt (1991) alega que el limitado conocimiento de vocabulario por parte de los estudiantes hace que los diseñadores de las pruebas no dispongan de la libertad necesaria para utilizar sinónimos en la redacción de las preguntas. En ocasiones tampoco disponen de tiempo suficiente para proveer distractores útiles o reformular las ideas del texto utilizando diferentes combinaciones de palabras y estructuras. Esto lleva a la repetición de secciones del texto convirtiendo el ejercicio de selección múltiple en uno de simple combinación o reconocimiento de palabras.

Por otra parte, Stathmann (1979) sostiene que la lista de respuestas posibles le da al alumno pistas sobre el texto facilitando la elección de la respuesta correcta a los alumnos débiles que de otra manera no hubieran alcanzado dicho nivel de comprensión.

A pesar de la existencia de posturas dispares con respecto a la utilización de este método para la evaluación de la comprensión lectora, el mismo permanece en vigencia debido a su utilidad y confiabilidad.

---

<sup>32</sup> *Formula scoring for multiple choice tests (Correcting guessing)*

#### 2.5.4.5. Prueba cloze

Constituye otro de los métodos de evaluación de comprensión lectora más utilizados debido a que es fácil de realizar y permite una corrección rápida y fiable. El mismo consiste en la “presentación de una selección de prosa de la cual se han omitido palabras de manera sistemática [...] que deben ser aportadas por el lector para restituir su sentido completo a la selección.” Benda et al. (2006, p. 124). Este ejercicio requiere por parte del lector un análisis profundo del discurso, y la capacidad de otorgarle un significado global al mismo, valiéndose de habilidades sintácticas, semánticas, de coherencia y cohesión. Montanero Fernandez (2004) añade que este tipo de prueba se realiza “durante” la misma lectura, lo que posibilita una cierta evaluación del proceso de comprensión “limitando en cierta medida la contaminación derivada de la capacidad de recuerdo o de las inferencias más globales que el sujeto genera al final de la lectura” (428).

Este tipo de prueba surgió con el objetivo de medir dificultades en la lectura para luego convertirse en un instrumento de medición de habilidades lingüísticas con numerosas ventajas. Una de ellas es que no solamente proporciona datos sobre lectocomprensión, sino que también se puede comprobar a través de la prueba el conocimiento de elementos gramaticales, sintácticos y de vocabulario. Swaffer et. al (1991) consideran que la prueba “cloze” se basa más en el texto en sí que las actividades de verdadero/falso o de selección múltiple. De esta manera, la prueba *cloze* resulta de utilidad para otras ramas de la lingüística como análisis del discurso, pragmática y lingüística textual (Oller, 1992).

Las desventajas de este tipo de pruebas se basan principalmente en el sistema aleatorio de supresión de palabras en el texto. Bernhardt (1991) argumenta que esperar que el alumno proporcione la palabra exacta que ha sido suprimida supone una capacidad productiva adicional que no forma parte del proceso de lectocomprensión (197). El autor puede haber comprendido el concepto pero no posee el término exacto que la prueba requiere, en este caso, la prueba de “cloze” se convierte en un ejercicio de vocabulario. Alderson et. al. (1995) apoya esta postura alegando que mientras el azar determine qué tipo de palabras se suprimen del texto, tanto la validez como la fiabilidad de los resultados se verán afectadas. Además, Bernhardt y Alderson coinciden en que durante la realización de la prueba “cloze”, los alumnos centran su atención en las palabras inmediatas al espacio en blanco, dejando de lado la lectura del texto en forma global.

Otro factor que influye en los resultados de la prueba de cloze es el tipo de corrección empleado. Existen dos maneras de llevar a cabo la corrección de este tipo de pruebas, una de ellas consiste en aceptar exclusivamente la palabra del texto original, lo que representa una

gran dificultad para los alumnos. La otra alternativa permite considerar correctas a todas las opciones posibles. Esta última aproximación a la corrección ha sido criticada debido a la cantidad de opciones diferentes que pueden considerarse correctas, lo que dificulta la elaboración de la planilla de corrección. Sin embargo, se han desarrollado versiones de la prueba cloze que permiten minimizar los aspectos negativos mencionados. En una de estas variantes, la prueba tipo “*maze*”, se proporciona un listado con las palabras omitidas mas varias palabras que funcionan como “distractores” ya que constituyen opciones no correctas. Otra variante, conocida como “Prueba tipo C” o prueba con texto mutilado, consiste en la omisión de algunas letras de la segunda parte de una palabra. Esto le facilita al alumno llegar a la opción correcta a la vez que hace más fácil la corrección, debido a que existe una sola respuesta correcta.

#### 2.5.4.6. *Protocolo de Recuerdo*

Este método es utilizado en la evaluación de la comprensión lectora tanto en lengua materna (Van Dalen y Meyer, 1975) como en lengua extranjera (Bernhardt, 1991). Consiste en solicitar a los estudiantes que luego de la lectura de un texto corto, escriban en su lengua nativa todo lo que recuerden del mismo. Es considerado el más claro y conciso para obtener información sobre la interacción entre el lector y el texto ya que sus resultados permiten realizar inferencias sobre la naturaleza del proceso de comprensión lectora (op. cit.). Los resultados obtenidos mediante el protocolo de recuerdo permiten al docente o investigador determinar el grado de influencia de la competencia gramatical en la interacción entre el lector y el texto sin enfocar la atención del lector en los elementos lingüísticos del texto (Bernhardt, 1991, p. 200). Además, la aplicación de este método de evaluación no interfiere con la comprensión del texto, como sucede con los ejercicios de selección múltiple y de preguntas cortas. La información obtenida a través del protocolo de recuerdo permite medir la comprensión sin la influencia de la actuación lingüística del lector ni la interferencia del evaluador (p. 200).

El método del recuerdo inmediato requiere de los lectores un proceso de reconstrucción de significados, lo que proporciona información descriptiva de la manera en que los mismos han procesado y almacenado el texto en la memoria a corto plazo. Bernhardt (1991), Swaffter, Arens y Byrnes (1991) sostienen que la escritura del protocolo en la lengua nativa de los sujetos ayuda a revelar la manera en que los procesos cognitivos del lector -predicción, organización y realización de inferencias - interactúan con el reconocimiento de vocabulario y sintaxis textuales. Winograd, Wixson y Lipson (1989, en Aweiss, 1993; p.14) añaden que

el protocolo de recuerdo permite observar la cantidad, calidad y organización de la información obtenida durante la lectura.

Sin embargo, algunos autores (María, 1990, Page, 1990 y Swaffer et. al, 1991) han criticado la validez del protocolo de recuerdo como herramienta de evaluación de la comprensión lectora. Estos autores argumentan que la aplicación de este método consume una significativa cantidad de tiempo y se enfoca solamente en la comprensión global del texto. Otra desventaja del protocolo de recuerdo se basa en que la evocación de lo leído y la comprensión del texto no son exactamente iguales. Un lector puede haber comprendido algo en el texto que luego olvida mencionar en la reconstrucción del mismo, por lo tanto, la ausencia de información en la evocación lleva a asumir que dicha información no fue comprendida (Swaffer, 1991). De la misma manera, algunos alumnos poseen dificultades para expresar sus ideas, una evocación pobre del texto leído puede deberse a dicha dificultad, y no a una comprensión limitada del mismo.

María (1990) señala que el método presenta problemas relacionados con la asignación objetiva de calificaciones. Debido a que la evocación no contiene las mismas palabras del texto original, es dificultoso para el docente decidir si lo expresado en la reconstrucción representa la misma idea que el texto leído. Por lo tanto, el diseño de grillas de corrección se realiza determinando todas las ideas posibles contenidas en el texto, otorgando mayor valor/puntaje a las ideas con niveles de relevancia más cercanos al texto. De todas maneras, la corrección requiere la presencia de dos evaluadores independientes, para asegurar la objetividad y consistencia de las calificaciones otorgadas, Esto lleva al autor a mencionar la dificultad de obtener la ayuda de otros docentes al tratarse de un proceso que consume un tiempo considerable.

Estas críticas son dirigidas principalmente a las sugerencias de algunos autores (Winograd, Wixson y Lipson, 1989, Bernhardt, 1991) de utilizar el protocolo de recuerdo como herramienta de evaluación formativa de manera constante durante el proceso de aprendizaje. No obstante, la técnica del recuerdo, libre o demorado, es una de las más utilizadas en investigaciones sobre comprensión lectora.

### 3. Fundamentación Teórica

#### 3.1. Competencia Comunicativa

Actualmente se considera que el propósito de toda actividad de enseñanza de una lengua extranjera radica en que los alumnos desarrollen la Competencia Comunicativa en dicha lengua. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas<sup>33</sup> a nivel internacional y los organismos nacionales como el Ministerio de Educación de la Nación<sup>34</sup> en la Argentina promueven la enseñanza de lenguas extranjeras a través del enfoque comunicativo. El término *competencia comunicativa* tiene su origen en la distinción realizada por Chomsky en 1965 entre competencia y actuación, conceptos claves en la Gramática Generativa Transformacional. Según Chomsky, la competencia es el conocimiento compartido que poseen los hablantes de una lengua dentro de una comunidad lingüística completamente homogénea. Este conocimiento permite a los hablantes producir y comprender un número infinito de oraciones, construidas a partir de un número finito de reglas. La actuación, por otra parte, se refiere al proceso de aplicación de dicho conocimiento al uso del lenguaje en situaciones concretas. Esta concepción psicolingüística del lenguaje fue criticada por considerar a la actuación como el reflejo de la competencia, dejando de lado numerosos factores que influyen en el uso del lenguaje, como la información lingüística, las distracciones, los cambios de atención o interés y los errores. Todos estos aspectos fueron contemplados por la corriente Sociolingüística, que surge en los años 70 y tuvo como representante a Dell Hymes, quien ya en 1969 hablaba de la necesidad de considerar al lenguaje en un aspecto más amplio que el manejado en ese entonces por Chomsky y la Gramática Generativista. Hymes sostiene que “una teoría lingüística debe considerar una comunidad lingüística heterogénea, la competencia diferencial y el rol de las características socioculturales”<sup>35</sup> (Ohno, 2006, p. 26). Surge entonces la necesidad de distinguir dos tipos de competencia, la *lingüística*, referida a la producción y comprensión de oraciones gramaticalmente correctas, y la *comunicativa*, relacionada con la producción y comprensión de oraciones apropiadas y aceptables en situaciones particulares. El término *competencia*

---

<sup>33</sup> Estándar que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua. Propuesto en Suiza en 1991 y desarrollado por el Consejo de Europa.

<sup>34</sup> A través del *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras*.

<sup>35</sup> a linguistic theory must be able to deal with a heterogeneous speech community, differential competence, and the role of sociocultural features.

*comunicativa* es definido por Hymes (1973) como “un conocimiento de las reglas para producir y comprender los sentidos referencial y social del lenguaje”<sup>36</sup> (en Ohno, 2006, p. 26)

Otros autores que contribuyeron a la noción de la competencia comunicativa y su importancia en la adquisición de una segunda lengua fueron los lingüistas Canale y Swain (1980 cit. en Murcia and Olshtain, 2000) quienes le dieron una perspectiva pedagógica a dicho concepto. Para ellos, la *competencia comunicativa* se compone de los siguientes elementos:

- *Competencia lingüística o gramatical*: constituye el conocimiento de reglas morfológicas, sintácticas y semánticas, reglas fonológicas y léxico propios del lenguaje utilizado en la interacción lingüística.
- *Competencia sociolingüística*: está relacionada con los aspectos pragmáticos del uso del lenguaje, los valores culturales, las normas y otros factores contextuales, como la edad, el sexo o la posición social del interlocutor. El desarrollo de la competencia sociolingüística es central en la interacción comunicativa social.
- *Competencia discursiva*: es la habilidad para seleccionar, interpretar y utilizar los elementos de la lengua en forma apropiada en un contexto determinado. Supone el conocimiento de reglas relacionadas con la coherencia y cohesión, y con diferentes tipos de discurso.
- *Competencia estratégica*: constituye el conocimiento de estrategias verbales y no verbales relevantes en la producción e interpretación de mensajes, tales como la autocorrección, el reconocimiento de estructuras discursivas, la activación de los conocimientos previos y la tolerancia a la ambigüedad.

Murcia and Olshtain (2000:16) sostienen que la más importante es la *competencia discursiva*, ya que es en el discurso y a través del mismo que todas las demás competencias confluyen y pueden ser mejor observadas y analizadas.

La competencia comunicativa es lo que permite a los seres humanos producir e interpretar mensajes y negociar significados con otros sujetos dentro de un contexto determinado. Es por este motivo que en la actualidad, el desarrollo de la competencia comunicativa es el objetivo que persigue el método de enseñanza de lenguas extranjeras conocido como *Enseñanza comunicativa del lenguaje*, el cual se procede a caracterizar a continuación.

---

<sup>36</sup> a knowledge of the rules for understanding and producing both the referential and social meaning of language.

### 3.2. Enseñanza comunicativa del lenguaje (CLT<sup>37</sup>)

También conocido como el método comunicativo de enseñanza de lenguas, este enfoque da prioridad a la comunicación como medio y objetivo último de toda actividad de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Se enfatiza la necesidad de enfrentar a los alumnos con situaciones reales de comunicación, en diferentes contextos, a la vez que se reconoce la importancia del aprendizaje de las funciones del lenguaje. Al tratarse de lenguas extranjeras, el objetivo que se persigue es que los alumnos logren crear frases con significado y así poder comunicarse utilizando la lengua meta. Aunque la enseñanza de estructuras y reglas gramaticales y fonológicas también está contemplada dentro de este método, no se persigue la formación de oraciones gramaticales perfectamente correctas, o la adquisición de una pronunciación similar a la de los hablantes nativos (Cook, 1979, Carrel, Devine y Eskey; 1985, Cameron; 2001).

Widdowson (1978)<sup>38</sup> introdujo los términos *uso* y *utilización* para diferenciar dos aspectos diferentes de la actuación en cada lengua. El uso hace referencia al conocimiento de las reglas lingüísticas de la lengua en cuestión, mientras que la utilización se refiere a la manera en que el individuo utiliza sus conocimientos lingüísticos sobre la lengua para lograr una comunicación efectiva. Este autor sostiene que la competencia lingüística se adquiere a través de la utilización de la lengua meta, por lo tanto, las actividades de enseñanza – aprendizaje deben apoyarse en contextos lingüísticos y comunicativos. Sin embargo, la selección del contenido de dichas actividades debe basarse principalmente en ejemplos de utilización del lenguaje en contextos comunicativos, y no priorizar los ejemplos de uso en términos de estructura lingüística.

De acuerdo con Martínez Agudo (2006, p. 141), “La competencia en una lengua extranjera se adquiere gradualmente a través del desarrollo de la interacción comunicativa entre los discentes quienes han de implicarse activamente en las tareas de comunicación funcional, aprendiendo a relacionarse verbalmente”.

David Nunan (1991) elaboró una lista de los cinco principios o características generales del método comunicativo:

1. Enfatiza la comunicación en la lengua extranjera a través de la interacción.
2. Favorece la utilización de textos reales en la situación de aprendizaje.

---

<sup>37</sup> Communicative Language Teaching

<sup>38</sup> En Ohno (2006). *Communicative Competence and Communicative Language Teaching*.

3. Brinda a los estudiantes la posibilidad de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de la lengua meta.
4. Reconoce la importancia de las experiencias personales de los alumnos como factores influyentes en el proceso de aprendizaje.
5. Ofrece a los alumnos oportunidades de relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella.

A partir de estas características, se pone de manifiesto que el propósito perseguido por el método comunicativo es que el alumno logre desarrollar su competencia comunicativa en un contexto real. Se da importancia a las necesidades y deseos de los alumnos a la vez que se busca relacionar la lengua que se enseña en las clases con la que se utiliza fuera del aula. El buen uso de la gramática y la pronunciación también está contemplado en las actividades de enseñanza. Para Williams y Burden (1999), “el aula de lengua extranjera supone un espacio de interacción y comunicación que ha de ofrecer múltiples posibilidades de expresión oral” (cit. en Martínez Agudo, 2003, p. 139). De esta manera, las actividades que se realizan en las clases basadas en el método comunicativo incluyen actividades en parejas y grupos, juegos de simulación, encuestas, entrevistas e intercambio de información repartida entre alumnos. Dichas actividades requieren la negociación y cooperación de los alumnos, a la vez que promueven la adquisición de la fluidez mientras practican y desarrollan las funciones de la lengua.

La enseñanza comunicativa del lenguaje es el enfoque adoptado por el Consejo de Europa<sup>39</sup>, a través del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, al considerar a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que realiza tareas a través de la comunicación oral y escrita.

### **3.3. Marco Común Europeo de Referencia para lenguas.**

Como parte del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, el Marco Común de Referencia para las lenguas (MCER) proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y libros de texto en toda Europa. Vigente desde 1991, el MCER es un estándar que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una lengua determinada. Por lo tanto, El MCER:

---

<sup>39</sup> Organización internacional constituida en 1948 que trata de promover, a través de la cooperación entre los estados de Europa, la configuración de un espacio político y jurídico común en el continente. Se sustenta en los valores de los derechos humanos y la democracia.

describe en forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. [El MCER] define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (C de Europa, 2002, p. 1)

Como se ha mencionado, el enfoque de enseñanza – aprendizaje de lenguas adoptado por el MCER es el que considera a la competencia comunicativa como el factor central en la interacción de los hablantes como sujetos sociales que realizan tareas a través de la lengua, tanto oral como escrita. La visión del MCER en cuanto a la competencia comunicativa queda plasmada en el siguiente párrafo, extraído de la edición completa del *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*:

El uso de la lengua – que incluye el aprendizaje – comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. (C de Europa, 2002, p. 9)

Asimismo, el MCER establece una serie de niveles para todas las lenguas a partir de los cuales se favorece la comparación u homologación de los distintos títulos emitidos por las entidades certificadas<sup>40</sup>. Los niveles están organizados en tres bloques amplios, cada uno de ellos se ramifica a su vez en dos niveles más restrictivos:

- *Bloque A: Usuario básico.*  
Nivel A1: Acceso.  
Nivel A2: Plataforma.
- *Bloque B: Usuario independiente.*  
Nivel B1: Umbral.  
Nivel B2: Avanzado.

---

<sup>40</sup> Algunas entidades certificadas para la emisión de títulos: en España el Instituto Cervantes otorga los títulos de DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera). En Italia, el Centro Valutazione Certificazione Linguistica otorga los títulos CELI (Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana). En Inglaterra, la Universidad de Cambridge a través del Departamento Cambridge ESOL otorga certificados como PET (Preliminary English Test) o FCE (First Certificate in English).

- *Bloque C: Usuario competente.*

Nivel C1: Dominio operativo eficaz.

Nivel C2: Maestría.

El MCER también provee una serie de descriptores que especifican las habilidades que debe poseer un alumno que apruebe el examen correspondiente a cada nivel en cuanto a comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.

### **3.4. Exámenes Internacionales de proficiencia en inglés**

Con el objetivo de validar los conocimientos adquiridos durante las clases de inglés, muchos institutos de enseñanza privada del idioma ofrecen a sus alumnos la posibilidad de rendir exámenes internacionales. El departamento Cambridge ESOL<sup>41</sup> de la universidad de Cambridge, Inglaterra provee exámenes de proficiencia en el idioma en aproximadamente 130 países. Estos exámenes están diseñados de manera que quienes los aprueban demuestren poseer las habilidades necesarias para utilizar el inglés de forma efectiva en cualquier tipo de intercambio comunicativo entre hablantes de dicho idioma. Cada examen corresponde a un nivel del MCER, de la siguiente manera:

- Nivel A2: KET (Key English Test) – *Examen Básico de Inglés*
- Nivel B1: PET (Preliminary English Test) *Examen Preliminar de Inglés*
- Nivel B2: FCE (First Certificate in English) *Primer Certificado en Inglés*
- Nivel C1: CAE (Certificate of Advanced English) *Certificado de Inglés Avanzado*

Cambridge ESOL también ofrece exámenes para jóvenes aprendices de inglés, YLE<sup>42</sup>, orientado a niños entre las edades de 7 a 12 años. Dichos exámenes se clasifican en tres niveles, *Starters*, *Movers* y *Flyers*. Un buen resultado en *Movers* equivale al nivel A1 del MCER, mientras que *Flyers* corresponde al nivel A2.

A continuación se presenta un resumen de las competencias que deben manejar los alumnos que se encuentren en el nivel A2 (*Flyers*) de aprendizaje del inglés<sup>43</sup>.

---

<sup>41</sup> *English for Speakers of Other Languages* (Inglés para hablantes de otros idiomas)

<sup>42</sup> Young Learners English.

<sup>43</sup> Adaptado de Cuadro 2. Fuentes comunes de referencia: cuadro de autoevaluación. En *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. (2002) C de Europa. Madrid: Instituto Cervantes.

<b>Comprender</b>		<b>Hablar</b>	
Compresión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral
Comprende frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) Es capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Es capaz de leer textos muy breves y sencillos. Puede encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprende cartas personales breves y sencillas.	Puede comunicarse en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Es capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puede comprender lo suficiente como para mantener la conversación por sí mismo.	Utiliza una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a su familia y a otras personas, sus condiciones de vida, su origen educativo y su trabajo actual.
<b>Escribir</b>			
Expresión escrita			
Es capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos, relativos a sus necesidades inmediatas. Puede escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.			

En una descripción más detallada de las habilidades de comprensión lectora, que son las que competen a la presente investigación, las mismas están clasificadas según diferentes tipos de textos escritos. (C de Europa, 2002, p. 71 – 73)

*Comprensión de lectura en general:*

- Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo.
- Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.

*Leer correspondencia*

- Comprende usos básicos de cartas y faxes de uso habitual (formularios, pedidos, cartas de confirmación, etc.) sobre temas cotidianos.
- Comprende cartas personales breves y sencillas.

*Leer para orientarse*

- Encuentra información específica y predecible en material de uso cotidiano, como anuncios, prospectos, menús o cartas en restaurantes, listados y horarios.
- Localiza información específica en listados y aísla la información requerida (por ejemplo, sabe utilizar las “páginas amarillas” para buscar un servicio o un comercio).

- Comprende señales y letreros que se encuentran en lugares públicos, como calles, restaurantes, estaciones de ferrocarril, y en lugares de trabajo; por ejemplo: indicaciones para ir a un lugar, instrucciones y avisos de peligro.

*Leer en busca de información y argumentos*

- Identifica información específica en material escrito sencillo, como, por ejemplo, cartas, catálogos y artículos breves de periódico que describan hechos determinados.

*Leer instrucciones*

- Comprende normas, por ejemplo de seguridad, que estén expresadas con un nivel de lengua sencillo. Comprende instrucciones sencillas sobre aparatos de uso frecuente, como, por ejemplo, un teléfono público.

Se puede observar que la comprensión de textos narrativos tiene lugar únicamente a través de una lectura breve y sencilla como lo indican los descriptores. No obstante, se observa que la comprensión de textos narrativos en forma de cuentos tradicionales no forma parte del listado de competencias que deben poseer los usuarios en el nivel A2 del MCER, lo cual nos lleva a investigar la presente temática.

### **3.5. Género narrativo**

Se denomina *narración* al relato de hechos en los que intervienen personajes y que se desarrollan en el espacio y en el tiempo, relatados por un narrador (Jahn Manfred, 2005). Son ejemplos de narraciones los cuentos tradicionales, mitos y leyendas y las más complejas, como cuentos cortos y novelas que forman parte de la producción literaria universal.

Los autores Graesser, Golding y Long (1996) definen el género narrativo como una expresión literaria que comprende relatos de historias reales o ficticias, sucesos o acontecimientos que tienen lugar en un tiempo y espacio determinados. Aunque sea imaginaria, la historia literaria toma sus modelos del mundo real, relacionando imaginación y experiencia. Para estos autores, las narraciones representan experiencias basadas en eventos propios de una determinada cultura, los cuales constituyen una fuente de conocimientos previos que las personas utilizan para construir significados. Graesser et al. señalan además que las personas adquieren conocimiento de la estructura narrativa antes de empezar la instrucción formal en el sistema educativo.

Para caracterizar el texto narrativo es conveniente analizar algunos conceptos elaborados por los Formalistas Rusos<sup>44</sup> en el siglo XX a través de la *gramática de las narraciones*. Estos autores destacaban la existencia de un patrón organizativo basado en categorías que se repiten en la mayoría de las narraciones: el *escenario*; donde se presentan los personajes y su ubicación espacial y temporal, el *tema*; donde se presenta el problema y aparece una meta que se debe cumplir, el *nudo*; corresponde a los intentos realizados para alcanzar la meta y las complicaciones que surgen a raíz de los mismos, y el *desenlace*; que manifiesta la resolución del conflicto o el logro de la meta propuesta. Es entonces el contenido de las narraciones lo diferente en cada una de ellas.

De forma similar, Teun van Dijk (1976) introduce el concepto de *superestructura textual* para referirse a dicho patrón organizativo que define la estructura formal del texto. Este autor menciona la presencia de una serie de categorías que poseen características fundamentales propias de la narrativa: en primer lugar, toda narración se refiere a las acciones de personas, o bien objetos personificados; en general, un narrador cuenta los hechos de manera que resulten interesantes. Una vez que se logre el elemento de interés a través de la descripción de un evento o situación que genere un conflicto, se puede hablar de una categoría propia de la superestructura de la narración: el *conflicto*. La aparición del conflicto genera una reacción en los personajes, la cual lleva eventualmente a una *resolución*, considerada esta como otra categoría relevante de las narraciones. Según Van Dijk (op. cit.), el conflicto y la resolución conforman un núcleo que recibe la denominación de *suceso*. La parte del texto narrativo que especifica las circunstancias temporales, espaciales y situacionales se denomina *marco*.

El *marco* y el *suceso* forman parte del *episodio*. Sin embargo, varios sucesos se pueden dar en el mismo marco, o pueden tener lugar en diferentes sitios, por lo tanto se considera que las categorías *suceso* y *episodio* son recursivas. La serie de episodios conforma la *trama* del texto. Todas estas categorías propias de los textos narrativos pueden encontrarse en los cuentos tradicionales.

La *superestructura* es entonces el esquema convencional que brinda el formato global del texto, por lo tanto, para referirse al contenido semántico del mismo, se emplea el concepto de *macroestructura textual*. La macroestructura de un texto es una representación abstracta del mismo que tiende a la comprensión global de su significado; es “la reconstrucción teórica de nociones como tema o asunto del discurso” van Dijk (2005, p. 43). Para lograr esta comprensión de un texto a nivel global, el lector se vale de la *microestructura* textual,

---

<sup>44</sup> Vladimir Propp (1895-1970), Viktor Shklovsky (1893-1984), Yuri Tynianov (1894-1943), Roman Jakobson (1896-1982).

entendida ésta como “la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y de coherencia entre ellas”, van Dijk (op. cit.). La microestructura es el conjunto de las proposiciones del texto cuando se lo considera frase por frase, estableciendo la relación existente entre ellas.

### 3.6. Cuentos tradicionales

La narración de cuentos se originó en forma oral mucho antes de que los relatos se plasmaran en papel. No es posible descubrir sus orígenes exactos ya que los cuentos eran relatados oralmente y pasaban de generación en generación. Algunos de los primeros cuentos de los que se tiene registro datan del antiguo Egipto, alrededor del año 1300 a.C. Los cuentos mágicos de *Las mil y una noches*, originarias de Arabia fueron recopilados alrededor del 1500 d.C.

Como se ha mencionado, existen diferentes tipos de textos narrativos: las novelas, los cuentos cortos y los *cuentos tradicionales*, también conocidos como *cuentos de hadas*. Existen diferentes posturas cuando se debe definir en forma literaria un cuento de hadas. Según el Diccionario Merriam Webster<sup>45</sup>, un cuento de hadas es “**a**: una historia (como para niños) que incluye fuerzas y seres fantásticos (como hadas, magos y goblins) **b**: una historia en la cual eventos improbables llevan a un final feliz”<sup>46</sup>. Sin embargo, esta definición no es suficiente desde el punto de vista literario.

Anne Heiner (2001) afirma que los cuentos de hadas forman parte del folclore, asociado a la transmisión oral, pero no todos los cuentos folclóricos son cuentos de hadas. Según esta autora, se los puede considerar como un sub-género del folclore junto con los mitos y las leyendas.

Jack Zipes, en su ensayo *Introducción: Hacia una definición del cuento de hadas literario*<sup>47</sup> (2000) distingue los cuentos folclóricos orales de los cuentos de hadas por ser estos escritos y poseer un autor que se puede identificar.

Es necesario destacar que un cuento de hadas no es necesariamente un cuento *sobre* hadas. Es decir, la presencia de una o varias hadas no es un elemento esencial en este tipo de cuentos. Tal como lo señala J.R.R. Tolkien en su ensayo *Sobre los Cuentos de Hadas* (1964),

---

<sup>45</sup> Versión online. Consultado el 18 de marzo de 2011 en <http://www.merriamwebster.com/dictionary/fairy%20tale>

<sup>46</sup> *a: a story (as for children) involving fantastic forces and beings (as fairies, wizards and goblins) b: a story in which improbable events lead to a happy ending.*

<sup>47</sup> *Introduction: Towards the Definition of the Literary Fairy Tale..*

“la definición de un cuento de hadas [...] no depende, pues, de una definición ni de ningún relato histórico de elfos o de hadas, sino de la naturaleza de Fantasía: el Reino Peligroso mismo y el aire que sopla en ese país” (p. 61). Según este autor, un cuento de hadas es aquel que hace referencia a la *Fantasía*, la cual podría llegar a asociarse con la *Magia*, con mucho cuidado de no confundir el término con sus usos modernos. Existe una característica importante en estos cuentos, que constituyen un elemento primordial a la hora de definirlos: en un cuento de hadas, la *Fantasía* ha de tomarse en serio, la magia presente en ellos no se ha de cuestionar ni justificar, ya que constituye el marco del cuento y ha de tomarse como algo natural. Tolkien menciona como ejemplo el cuento Sir Gawain y el Caballero Verde<sup>48</sup>, en el cual no hay hadas presentes, pero el elemento magia es tomado como lo normal en el relato.

Diógenes Valdez habla de *cuentos maravillosos*: “el mundo de las hadas es un universo maravilloso que se añade al mundo real sin atentar contra él ni destruir su coherencia” (2003, p. 156). Adhiriendo a los aportes de Tolkien, este autor sostiene que el mundo de las hadas y el real se inter-relacionan sin generar conflictos.

Otro aporte similar lo realiza la autora Angela Carter, quien en la introducción a su *Libro virago de los cuentos de hadas*<sup>49</sup> indica que buena parte de los cuentos de hadas no incluyen hadas. Esta autora agrega que en general, son más comunes los príncipes, princesas, animales parlantes y la presencia de magia que las hadas en sí.

Otro término a menudo utilizado para referirse a cuentos de hadas lo constituye el vocablo alemán *Märchen*, tal como apareciera en la recopilación de cuentos tradicionales elaborada por los Hermanos Grimm a comienzos del siglo XIX. Stith Thompson, en su libro *The Folktale*<sup>50</sup> respalda esta definición señalando que

*Märchen es una historia de cierta extensión que incluye una sucesión de motivos o episodios. Se sitúa en un mundo fantástico, sin localización ni criaturas definitivas y lleno de maravillas. En esta tierra de nunca jamás los humildes héroes matan a sus adversarios, heredan reinos y se casan con princesas*<sup>51</sup>. (1977, p. 08)

Para lograr una definición más amplia de cuento de hadas, y evitar confusiones en cuanto al uso del término es imprescindible realizar un breve recorrido histórico de los mismos, aclarando así el origen de la presente denominación.

---

<sup>48</sup> Romance métrico de finales del siglo XIV de autor anónimo, originario del noroeste de Inglaterra. Incluye temas como la decapitación, central en las costumbres celtas y otros propios de la época como la peste negra.

<sup>49</sup> *Virago Book of Fairy Tales*.

<sup>50</sup> *El cuento folclórico*.

<sup>51</sup> *Märchen is a tale of some length involving a succession of motifs or episodes. It moves in an unreal world without definite locality or definite characters and is filled with the marvelous. In this never-never land humble heroes kill adversaries, succeed to kingdoms, and marry princesses.*

### 3.6.1. Origen

Los cuentos de hadas como los conocemos hoy son producto de influencias tecnológicas, comerciales y procesos sociales, tales como la imprenta, la distribución de libros y la diseminación de historias. Grandes autores realizaron sus aportes recopilando, narrando y publicando cuentos folclóricos: los italianos Giovan Francesco Straparola y Gianbattista Basile; en Francia, la Condesa d'Aulnoy y Charles Perrault; y en Alemania, los hermanos Jacob y Wilhelm Grimm; y Ludwig Bechstein.

A mediados del siglo XVI, Straparola publica dos volúmenes *Le Piacevoli Notti* (*Las Noches Agradables*), una recopilación de 75 cuentos de hadas, usando como modelo el Decamerón de Boccaccio.

Casi un siglo después, Basile escribe *Lo cunto de li cunti* (*El cuento de los cuentos*) también conocido como *El pentamerón*, y en él recoge cuentos tradicionales publicados luego de su muerte.

A fines del siglo XVII, en los salones franceses, la escritura de cuentos de hadas ganó cierta importancia, sobre todo entre autores del género femenino. Una de las figuras más influyentes y prolíficas fue la Condesa Marie-Catherin d'Aulnoy, quien en 1698 publica *Les Contes des Fees*, los cuales traducidos al inglés se convierten en *Fairy Tales* (Cuentos de hadas) dando origen de esta manera al término que se utiliza actualmente para referirse a este sub-género del cuento. Sin embargo, los cuentos de Madame d'Aulnoy eran escritos en un estilo conversacional apropiado para los salones franceses y no eran adecuados para niños.

Otro autor francés de gran renombre fue Charles Perrault, quien en 1697 publica *Cuentos de antaño*, obra en la que aparecen cuentos de hadas como *La bella durmiente del bosque*, *El gato con botas*, *Cenicienta*, *Pulgarcito* y *Caperucita Roja*. Los cuentos de Perrault estaban dirigidos a un público infantil, por lo tanto, la versión de los cuentos relatados era modificada y adaptada al estilo narrativo del autor.

A diferencia de éste, los hermanos Grimm en Alemania fueron los primeros en recopilar una elevada cantidad de cuentos con el objetivo de preservar no solamente la trama y los personajes propios del relato, sino además el estilo narrativo que aún definían a dichos cuentos en su país. El objetivo de estos académicos alemanes era proveer un elemento de unidad nacional a través de una colección de cuentos folclóricos. Por lo tanto, estos autores decidieron no incluir cuentos que, aunque relatados por alemanes, fueron considerados derivados de los cuentos del francés Perrault. De esta manera se observan diferencias entre las versiones del cuento Caperucita Roja, tanto en el nombre del relato como en los acontecimientos descritos en él. El cuento de Perrault se denomina en inglés *Little Red*

*Riding Hood* (capucha) mientras que en la versión de los autores alemanes se la denomina *Little Red Cap* (caperuza).

Por lo tanto, cabe aclarar que en el presente trabajo se utilizan los términos *cuento de hadas* y *cuento tradicional* indistintamente, para referirse a cualquier tipo de narración ficticia, producto de la imaginación que incluye elementos inverosímiles en la narración

### 3.6.2. Análisis y clasificación

Los cuentos tradicionales han recibido cierta atención por parte de diferentes estudiosos literarios. Algunos autores se han dedicado a identificar elementos comunes en los cuentos para poder clasificar la innumerable cantidad de cuentos, y a su vez de variedades, existentes en todo el mundo. Dos de los estudios más influyentes en esta temática son los trabajos de Antti Aarne<sup>52</sup> y Vladimir Propp<sup>53</sup>.

Analizando los cuentos tradicionales, Aarne desarrolló un sistema de clasificación de dichas narraciones. En 1928, el folclorista estadounidense Stith Thompson tradujo el sistema de clasificación al inglés y realizó sus propios aportes, creando el método AT-número, aún utilizado hoy en día. Este sistema agrupa los cuentos folclóricos y de hadas según el argumento general. Se definen ciertas características de cada cuento para luego agruparlo con otros similares, es decir, lo importante en este sistema de clasificación son los *temas*<sup>54</sup>. Existen temas relacionados a personajes (lo que el personaje hace en la historia), lugares, objetos, acciones y estilos. Existe por lo tanto una clasificación general en la cual se agrupan, por citar algunos, los cuentos sobre animales, cuentos de magia, cuentos realistas, entre otros. Por ejemplo *Caperucita Roja* es clasificado como AT-333, dentro de los cuentos de magia, en la sub-categoría *adversarios sobrenaturales*.

Este sistema fue criticado por Vladimir Propp (1996), alegando que este tipo de clasificación dejaba de lado el efecto que los *temas* tenían en las historias, y porque dichos temas no estaban claramente diferenciados entre sí. Es por eso que este autor desarrolló otro sistema de clasificación que redujo los cuentos a una serie de acciones llevadas a cabo por los personajes.

Vladimir Propp estudió los cuentos folclóricos populares rusos y determinó la existencia de un mismo sistema de relaciones oculto bajo diferentes formas. “Este sistema está

---

<sup>52</sup> Folclorista finés (1867-1925)

<sup>53</sup> Erudito ruso dedicado al análisis de los componentes básicos de los cuentos populares rusos para identificar sus elementos narrativos irreducibles más simples. (1895-1970)

<sup>54</sup> *Motifs*. (Stith Thimpson, 1977)

constituido por las *funciones* (unidades mínimas narrativas) que son los elementos constantes y repetidos de los cuentos maravillosos” Sanagustín (1981:23). Propp define cada función como “la acción de un personaje definida desde el punto de vista de su significación en el desarrollo de la intriga” (1928:33). Cada función recibe una denominación específica: agresión, donación y transformación son algunos ejemplos. Este autor concluyó que existen treinta y un funciones y ocho tipos de actantes. Añadió además que no era necesario que todas las funciones o tipos de actantes aparecieran en un mismo cuento, pero cuando lo hacían, la secuencia era siempre inalterable.

En su libro *Morfología del cuento*, Propp enumera las características comunes a los cuentos tradicionales:

- Los personajes realizan acciones parecidas: salen de casa, superan pruebas.
- Son esquemáticos: aquí se ponen de manifiesto las funciones; agresor (bruja, ogro, dragón), donante (hada madrina, duende), héroes (príncipe, princesa, caballero).
- Existe una predilección por los números 3 y 7 (tres hijas, tres cabellos dorados del diablo, siete cuervos, siete cabritos)
- Se repiten algunas acciones: prohibición-desobediencia (Caperucita Roja) interrogación-información (“espejito espejito” en Blancanieves) combate-victoria, persecución-socorro.
- Abundan las repeticiones y las escenas simétricas (soplido del lobo en el cuento de los tres cerditos).

También se destaca la estructura secuencial de los cuentos tradicionales. Las secuencias más características son:

- La situación inicial: Empiezan los cuentos con los indicadores de tiempo y lugar (érase una vez..., había ...)
- Las pruebas: el personaje principal debe sortear una serie de obstáculos.
- Las ayudas: el personaje principal recibe la ayuda real o mágica de otros personajes con la cual puede superar las pruebas.
- El desenlace: el protagonista logra su objetivo. El final es siempre cerrado y feliz. Normalmente se produce un cambio de “status”; el mendigo se convierte en príncipe, la criada en princesa.

De esta manera, Propp logró aislar las unidades mínimas de la narración y especificar las formas en que éstas se combinan y los principios que subyacen en dichas combinaciones. Este método fue criticado en tanto ignora otros elementos importantes en el análisis de los cuentos como el tono, el modo, la caracterización de los personajes y el estilo de escritura.

Uno de los críticos más reconocidos fue el estructuralista francés Claude Lévi-Strauss, quien en su trabajo *Estructura y Forma: Reflexiones sobre un trabajo de Vladimir Propp*.<sup>55</sup>, utiliza la morfología del cuento de Propp para defender la superioridad del enfoque estructuralista que comenzaba a influenciar el ámbito de la lingüística en los años 50. Lévi-Strauss centró su atención en los mitos y publicó en 1958 su *Análisis estructural del mito*, utilizando un método similar al del Propp en tanto pretendía aislar las unidades mínimas, llamadas *mitemas*, y las leyes que rigen sus combinaciones. Sin embargo, su método consiste en un sistema intrincado de combinación de mitemas que resultan en una red semántica que los interrelaciona. De esta manera, se pone de manifiesto una estructura semántica profunda que puede ser descubierta detrás de la superficie aparentemente lineal de las narraciones.

La obra de Propp ejemplifica un análisis sintagmático de las narraciones, enfocándose en la trama, mientras que Lévi-Strauss propone un tipo de análisis que enfatiza las estructuras semánticas subyacentes en las mismas. En 1979 Algirdas Julien Greimas<sup>56</sup> propuso una fusión original entre estos dos enfoques en su obra *De dioses y hombres*, resultado de sus investigaciones y estudios sobre la mitología lituana. No obstante, las obras de Propp y Lévi-Strauss continúan vigentes debido a la naturaleza de su objeto de estudio, los cuentos de hadas y los mitos, los cuales constituyen el origen del género narrativo.

### 3.7. Literatura Infantil

El surgimiento de la literatura infantil como tal está relacionado con la aparición del concepto de “infancia” o de “niñez” como período diferenciado y necesitado de obras específicas. Durante la Edad Media, la experiencia literaria de los jóvenes no era definida en forma diferenciada de la experiencia adulta. Algunos libros comúnmente leídos por niños eran los bestiarios<sup>57</sup>, abecedarios y silabarios<sup>58</sup>, además, las fábulas de Esopo, que incluían animales personificados, parecían estar orientadas a este público. Según Román López Támez (1990) hasta finales del siglo XVIII los niños oían y leían el mismo material de lectura que los adultos. Este autor hace referencia a las obras de Charles Perrault; *Cuentos de antaño* (1697), la Condesa Marie-Catherin d’Aulnoy; *Les Contes des Fees* (1698) Daniel Defoe;

---

<sup>55</sup> *Structure and Form: Reflection on a Work by Vladimir Propp*.

<sup>56</sup> Lingüista e investigador francés de origen lituano. (1917 – 1992). Realizó importantes aportes a la semiótica, considerado el fundador de la semiótica estructural.

<sup>57</sup> Compendio de bestias, en forma de volúmenes ilustrados que describían bestias y animales. Solían estar acompañados de enseñanzas moralizantes que reflejaban las creencias cristianas propias de la Edad Media.

<sup>58</sup> Textos destinados a la enseñanza inicial de la lectura, basado en la presentación de palabras sencillas descompuestas en sílabas.

*Robinson Crusoe* (1719) Jonathan Swift; *Los viajes de Gulliver* (1726) y Jeanne Marie Leprince de Beaumont; *La bella y la bestia* (1757). Ninguna de estas obras literarias fue pensada para un público infantil, sin embargo, la presencia de elementos tales como animales parlantes, aventuras, mundos imaginarios y mágicos los hicieron atractivos para todo tipo de audiencias, incluyendo a los niños.

El siglo XIX es considerado el siglo de oro de la literatura infantil (Elizagaray, 1981, Carpenter, 1989, Gubar, 2009)<sup>59</sup>, ya que durante este período numerosos autores publicaron sus obras con un alto grado de aceptación entre lectores jóvenes. De esta época son los reconocidos cuentos de los alemanes Wilhelm y Jacob Grimm, y del danés Hans Christian Andersen. En Inglaterra, Oscar Wilde continuó con la tradición de los cuentos de hadas, y Lewis Carroll publicó *Alicia en el país de las maravillas* en 1865, en Italia, el autor Carlo Collodi, con la publicación de *Pinocho* en 1883, se convierte en uno de los protagonistas de la literatura infantil; los españoles Fernán Caballero y Saturnino Calleja son también dos figuras relevantes en esta época. En la segunda mitad del siglo XIX, se afianzaron en Europa y Estados Unidos las novelas de aventuras como *Las aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain, *La isla del Tesoro* de Robert Louis Stevenson, y *El libro de la selva* de Rudyard Kipling. Aun cuando estas obras, con sus distintas implicaciones políticas, morales y religiosas, parecían exceder la comprensión de los niños, las mismas propiciaron un contexto novedoso y apropiado para el surgimiento de un género literario con un público específico: el infantil (López Támez, 1990).

Las historias para niños suelen contener fuertes contrastes entre personajes o situaciones, principalmente entre el bien y el mal. Más allá de la representación de las ideas, el vocabulario utilizado para ejemplificar esta oposición ayuda en la comprensión de la historia y en la incorporación de vocabulario relacionado con las diferentes ideas. Las metáforas también suelen estar presentes en los cuentos infantiles, Bettelheim (1976) ejemplifica esto al sugerir que en Caperucita Roja, el bosque puede verse como una representación de la vida fuera de la familia, y al lobo como una amenaza a la seguridad y la inocencia. Este autor entiende que “nuestras primeras experiencias con cuentos de hadas mapean subconscientemente nuestras experiencias del mundo real”<sup>60</sup> (cit. in Cameron, 2001, p 78). Ya en el siglo XX los escritores comenzaron a tener en cuenta ciertos aspectos como la psicología del niño, sus intereses y experiencias, a la vez que se empezaron a tratar temas como la superación de los miedos, las aspiraciones, sueños y deseos, la libertad e incluso la

---

<sup>59</sup> En López Tamez (1990).

<sup>60</sup> *our early experiences with fairy stories map subconsciously on to our real world experiences.*

rebeldía frente al mundo de los adultos. (McKay, 1982, p. 195). *Peter Pan*, de James Mathew Barrie, *Winnie the Pooh* de A.A. Milne y *El principito* de Antoine de Saint-Exupéry son ejemplos de este tipo de obras literarias.

En la última parte del siglo XX la producción de libros orientados a una audiencia infanto-juvenil aumentó considerablemente. La aparición del álbum ilustrado coincidió con el auge de la literatura infantil en las décadas de los 70, 80 y 90, ya que permitió acompañar los textos con imágenes e ilustraciones que contextualizaban la narración y hacían a los libros más atractivos para su público.

En la actualidad la literatura infantil está consolidada en los países occidentales, con una vasta producción y gran consumo por parte de los lectores. (Seth Lerer, 2008). Sin embargo, no existe siempre un consenso por parte de los críticos literarios en cuanto al concepto de literatura infantil o los alcances de la misma.

La definición más amplia del término según la Encyclopædia Britannica<sup>61</sup> refiere al cuerpo de obras escritas y acompañadas de ilustraciones orientadas a entretener o instruir a los niños. Abarca una amplia gama de trabajos, incluyendo clásicos reconocidos de la literatura universal, libros de imágenes e historias escritas exclusivamente para niños, cuentos de hadas, canciones de cuna, canciones populares y otros materiales originariamente de transmisión oral.

López Támez (op. cit.) sostiene que toda literatura es arte, y cumple la función antropológica de proporcionar conocimiento. Los relatos suponen experiencia y seguridad, proporcionando placer y gratificación o calmando el dolor a través del sobresalto y la extrañeza de lo ocurrido en el relato. Para este autor, la literatura infantil no es aquella que “imita grotescamente en el mundo de niños y adolescentes desde una perspectiva adulta sino la que se adecúa a una etapa del desarrollo humano sin renunciar a la universalidad de los temas” (1990, p. 16).

Seth Lerer (2008)<sup>62</sup> argumenta que la delimitación de la literatura infantil no depende únicamente de escritores y lectores, sino que está influenciada por librerías, bibliotecarios y editoriales. Varios factores interactúan en esta amplia esfera, incluyendo la entrega de premios y distinciones a autores, debates entre bibliotecarios sobre lo que se considera apropiado para la audiencia infantil y las oportunidades comerciales, incluyendo la

---

<sup>61</sup> Consultado el 25 de marzo de 2011 en <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/111289/childrens-literature>

<sup>62</sup> *La magia de los libros infantiles: de las fabulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter*.

comercialización de los personajes de libros a través de distintos medios tales como juguetes y réplicas o la realización de películas. Para este autor, la literatura infantil ha estado siempre muy relacionada con la comercialización.

También dentro de la literatura infantil es necesario distinguir géneros. En su libro *Elementary Children's Literature* (2006) Nancy Anderson<sup>63</sup> ha delineado seis categorías principales de literatura infantil, con algunos subgéneros significativos:

1. Libros ilustrados
2. Literatura tradicional, que incluye los subgéneros de mitos, leyendas, fábulas, baladas, música folklórica, leyendas, cuentos de hadas, fantasía, ciencia ficción, comedia, romance, etc.
3. Ficción, incluyendo los subgéneros de fantasía y ficción realista.
4. Biografías y autobiografías.
5. Poesía y verso.
6. Teatro infantil.

Seth Lerer (2008) sostiene que el estudio de la literatura infantil se ha convertido en una disciplina académica, especialmente con el surgimiento en los años 70 de las revistas de prensa universitaria *Children's Literature* (Yale University Press) y *The Lion and the Unicorn* (Johns Hopkins University Press). Para este autor, la literatura infantil es en la actualidad foco de investigaciones dentro del ámbito académico, tanto las publicaciones mencionadas como las investigaciones orientadas a la literatura infantil se centran en la utilización de la misma en la instrucción formal de los niños, es decir, en el ámbito educativo de la escuela primaria.

### **3.8. Literatura en el aula de lengua extranjera**

Varios son los beneficios asociados a la incorporación de literatura en el aula de lengua extranjera. Cameron (2001)<sup>64</sup> hace referencia a algunos autores que han señalado las ventajas de la inclusión de historias en el aprendizaje de lengua extranjera en edades tempranas: Wright (1997) sostiene que la inclusión de historias en el aula favorece el desarrollo del lenguaje a través del uso auténtico de la lengua meta. Las historias ofrecen un mundo imaginario que los niños pueden disfrutar, aprendiendo la lengua extranjera de forma implícita. Bettelheim (1976), por su parte, sostiene que las historias pueden servir como

---

<sup>63</sup> Profesora asociada en el Colegio de Educación en la Universidad del Sur Florida en Tampa.

<sup>64</sup> *Teaching languages to young learners*

metáforas de la sociedad, ayudando a los niños a comprender la dinámica de la misma. Garton and Pratt (1998) hacen referencia a la calidez e intimidad de la lectura de historias en el hogar y del contraste con el desarrollo linear del currículo o de los libros de texto utilizados en el aula. Al incluir literatura en la enseñanza de una lengua se incorporan textos originados fuera del salón de clases, los cuales contienen ideas y temas más amplios que los desarrollados en el currículo. Por lo tanto, el docente debe trabajar a partir del tema o historia para hacer su contenido accesible a los alumnos y generar actividades que ofrezcan oportunidades de aprendizaje de la lengua.

Las historias infantiles contienen usos del lenguaje típicos de textos literarios y poéticos que ofrecen oportunidades para el aprendizaje de una lengua extranjera (Cameron, 2001). El *paralelismo* es un recurso estilístico que se basa en la repetición de estructuras, el cual provee un soporte natural para el aprendizaje de la lengua. Otra característica de las historias para niños es el uso de palabras inusuales, con ritmos interesantes, contenido fonológico fuerte, o sonidos onomatopéyicos. El contexto creado por la historia y las imágenes actúan de soporte para la comprensión de palabras desconocidas, lo que ofrece oportunidades de enriquecimiento de vocabulario de forma natural (Elley, 1989). Otro recurso estilístico común en las historias infantiles es la *aliteración*, el uso de palabras que comienzan con el mismo sonido (*red riding, big bad*) que pueden ayudar al desarrollo de conocimiento sobre las letras y sus sonidos correspondientes (Cameron, 2001).

En una historia se pueden distinguir dos tipos de uso del lenguaje, la narración y el dialogo. El lenguaje narrativo cuenta lo sucedido, por lo tanto los verbos se encuentran típicamente en tiempo pasado, mientras que en los diálogos, los personajes suelen utilizar diferentes tiempos verbales de acuerdo a lo que están hablando. Cameron expresa su desacuerdo con el uso de versiones simplificadas de historias en inglés en las cuales se utiliza el presente simple para la narración. Esta autora sostiene que no se debe privar a los alumnos de oportunidades de escuchar usos auténticos del tiempo pasado en el contexto significativo de una historia.

La elección del material literario a ser utilizado en el aula de lenguas extranjeras está determinada por varios factores. Cameron (op. cit.) señala algunos aspectos a tener en cuenta al seleccionar una historia. La autora menciona en primer lugar el contenido: el relato debe tener personajes interesantes con los cuales se puedan identificar los lectores. Estos personajes participan de eventos y realizan acciones que los lectores pueden comprender. El

argumento debe ser claro, pero puede tener un final inesperado. Se debe considerar también el papel de las imágenes que acompañan el texto. Esta autora aconseja además, evaluar la presencia de valores y actitudes en la historia, ya que los cuentos pueden ayudar a los niños a valorar su propia cultura y la extranjera, y a ampliar su conocimiento del mundo.

Como ya se ha mencionado, los diferentes recursos literarios usualmente presentes en los cuentos infantiles también deben de ser considerados en la selección de material. El balance entre diálogos y narración, la repetición de frases y palabras y el vocabulario en general son elementos importantes a tener en cuenta. Cameron señala que se debe analizar el vocabulario presente en una historia en función de tres grupos, lenguaje que los lectores ya conocen, lenguaje nuevo de utilidad para todos los lectores, lenguaje nuevo que será o no adquirido por los lectores dependiendo de sus intereses individuales. La autora sugiere además que la historia seleccionada puede incluir vocabulario nuevo, pero un alto número palabras nuevas la volvería incomprendible.

La disponibilidad de material literario para el aula de inglés como lengua extranjera se ha incrementado considerablemente con la aparición de los *readers*. El diccionario monolingüe *The Oxford Companion to the English Language*<sup>65</sup> define el término reader como “un libro diseñado para ayudar a alguien a aprender a leer [...] Dichos libros pueden ser escritos utilizando gramática y vocabulario restringidos [...] y por lo tanto se los refiere como *libros simplificados, libros estructurados o libros por niveles*” (págs. 847)<sup>66</sup>. Existen *readers* o libros de lectura escritos especialmente para alumnos de inglés como lengua extranjera, publicados generalmente por las mismas editoriales que producen libros de texto para la enseñanza del idioma<sup>67</sup>. Los *readers* están clasificados de acuerdo a los distintos niveles de proficiencia en el idioma determinados por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. El vocabulario, la gramática, el estilo y el contenido de cada libro están adaptados según dichos niveles. Además, están clasificados según la audiencia (niños, adolescentes y adultos) y según el género (aventura, ficción, clásicos, misterio). Cada libro suele incluir ejercicios de vocabulario, actividades de comprensión para desarrollar antes, durante y después de la lectura, un CD con la versión en audio del cuento, CD-ROM e incluso enlaces a páginas web para realizar ejercicios online. Entre las actividades que se pueden desarrollar en

---

<sup>65</sup> Editado por McArthur, 1992.

<sup>66</sup> A book intended to help someone learn to read [...] Such readers may be written in restricted syntax and vocabulary [...] and are therefore referred to as *simplified readers, structural readers and graded readers*.

<sup>67</sup> Las editoriales Macmillan con su línea *Macmillan Readers*, Pearson con la línea *Penguin Readers*, entre otras.

base a la lectura se encuentran la realización de ilustraciones de momentos o personajes de la historia, lectura en grupos, representación de la historia, juegos de memoria para aprender y repasar vocabulario, ejercicios de comprensión y actividades de escritura. Sin embargo, sigue siendo el docente el que utiliza su propio criterio para la selección de los *readers* apropiados para determinado grupo de alumnos, así como para la utilización, diseño e implementación de actividades áulicas que acompañan a la lectura.

### **3.9. Comprensión Lectora**

Siguiendo a Van Dijk y Kinstch (1983), la comprensión lectora es un proceso activo y constructivo de interpretación del significado del texto. Es un proceso activo porque se utilizan una serie de operaciones y estrategias mentales para procesar la información que se recibe del texto. Es constructivo porque las operaciones y estrategias utilizadas permiten construir el significado del texto y crear información nueva a partir de la interacción entre la información obtenida del texto y el conocimiento previo del lector. “El resultado del proceso es una representación mental o un modelo de la situación descrita en el texto” (Morales, 2006, p 198). Esta teoría supone que durante el proceso el lector construye simultáneamente tres niveles de representación: representación superficial, representación del texto base y representación del modelo de situación.

La representación superficial del texto es el nivel más básico de la comprensión. Consiste en derivar e integrar los significados de las palabras, las oraciones y los párrafos (Oakhill y Kain, 2004; en González Trujillo, 2005). La representación del texto base está relacionada con la identificación de las ideas principales del texto. La información contenida en el texto base puede ser recuperada a través de actividades de verificación de oraciones, recuerdo, parafraseo y resumen (Morales, 2006). Sin embargo, esta información es retenida en la memoria a corto plazo. El modelo de situación es la representación mental final del proceso de comprensión. En este nivel se refleja la experiencia del lector sobre la situación referida por el texto. Morales postula que “un lector ha comprendido un texto cuando es capaz de construir un modelo de situación que le proporcione los indicadores conceptuales y contextuales para reactivar información relevante de la memoria a largo plazo” (op.cit., p. 199). Para alcanzar este nivel de representación, el lector integra la información del texto con sus conocimientos previos mediante la realización de inferencias, lo que le permite comprender la información implícita en el texto.

Los conocimientos previos, la realización de inferencias, los propósitos de la lectura y el conocimiento de la estructura del texto, referidos a continuación, son aspectos que determinan cuán elaborada es la representación mental que alcanza el lector.

- Conocimientos previos. Proporcionan parte del contexto para la interpretación de un texto y determinarán los niveles de representación alcanzados. El lector que posee conocimiento previo sobre el tipo de texto será capaz de reconstruir el texto base, mientras que un lector con conocimiento sobre la temática del texto sería capaz de construir el modelo de situación. (Kinstch, 1998; en Morales, 2006).
- Inferencias. El proceso de realización de inferencias permite al lector ir de un concepto explícito o escrito a otro implícito o no escrito. Morales define una inferencia como “cualquier segmento de información que no está explícitamente señalada en el texto” (2006, p. 200). Este proceso de realización de inferencias es además, uno de los medios con los que cuenta el lector para dar coherencia al texto escrito, recuperando lo no dicho, que suele ser de importancia (Benda, 2006). La realización de inferencias constituye un proceso necesario para la construcción del modelo mental de la situación descrita en el texto (González Trujillo, 2005).
- Propósitos de la lectura. Determinan el tipo de estrategias y de conocimientos que se activan al enfrentar la tarea de la lectura. Según Goldman (1997; en Morales 2006) lectores con diferentes propósitos obtendrán diferentes representaciones de un mismo texto. De la misma manera, si un lector lee el mismo texto con diferentes propósitos, las representaciones que construya en cada caso también serán diferentes. Este autor añade que los propósitos establecidos por otros, en términos de instrucciones dadas para una tarea de lectura, también influyen en el proceso de comprensión.
- Estructuras textuales. El modo de organización de los contenidos expresados en un texto está dado por la estructura del mismo. Van Dijk y Kinstch (1983) refieren a la *superestructura* y definen a ésta como una unidad esquemática abstracta que establece el orden global de las diferentes partes de un texto. Cuando los lectores se enfrentan a un texto escrito utilizan este conocimiento para analizar e interpretar la información que extraen de la página impresa (Morales, 2006). Sánchez (1998) señala a los textos narrativos y los expositivos como las estructuras textuales más frecuentes.

Varios autores como Meyer (1975), Bronkard (1979), van Dijk (1983), Adam (1985) y Cooper (1990), entienden la comprensión lectora desde un modelo interactivo, es decir, que el lector opera simultáneamente con los datos impresos en la página y el repertorio de conocimientos que almacena en su mente. Por lo tanto, las características específicas de cada tipo de texto condicionan la interpretación del lector. A su vez, características propias del lector como sus conocimientos previos, el nivel de motivación, el sentido que atribuye a la actividad y su confianza en las probabilidades de éxito, también influyen en el proceso de comprensión lectora.

Siguiendo esta línea teórica, Snow (2001) define a la comprensión lectora como “el proceso simultáneo de extracción y construcción del significado a través de la interacción e implicación con el lenguaje escrito” (p. 14). Este autor habla de tres elementos que articulan el proceso de comprensión lectora, el lector, el texto y la actividad.

- El lector. Constituye el agente de comprensión y es el que aporta a la actividad de la lectura distintas habilidades, capacidades, conocimientos y experiencias.
- El texto. Es lo que ha de ser comprendido y puede presentarse en formato impreso o electrónico y posee características específicas en cuanto a temática, contenido explícito e implícito.
- La actividad. Abarca objetivos, procesos y consecuencias asociadas a la lectura.

Estos tres elementos se hallan insertos a su vez dentro de un contexto sociocultural que ejerce influencia sobre dichos elementos. El salón de clases es un ejemplo de contexto sociocultural en donde se lleva a cabo el proceso de comprensión (González Trujillo, 2006).

### **3.10. Habilidades y estrategias de comprensión lectora**

Paris et al. (1976)<sup>68</sup> distinguen los conceptos de *habilidades* y *estrategias* de lectura. El término habilidades se refiere a técnicas de procesamiento de información que son automáticos y se dan en distintos niveles, ya sea de reconocimiento de correspondencia entre fonema y grafema o incluso de realización de resúmenes. Las habilidades se emplean en el proceso de lectura de manera inconsciente. Por otra parte, las estrategias son acciones que el lector selecciona deliberadamente para lograr ciertos objetivos. Una habilidad puede

---

<sup>68</sup> En Hudson, 2007, p. 106.

convertirse en estrategia cuando se utiliza de manera intencional. De la misma manera, una estrategia puede generarse y aplicarse de manera automática como una habilidad.

Varios autores han desarrollado clasificaciones de las distintas habilidades de lectura. Rosenshine (1980)<sup>69</sup> habla de tres tipos de habilidades,

1. Localización de detalles: incluye el reconocimiento de la palabra escrita, parafraseo y localización de información concreta.
2. Habilidades de inferencia simple: comprensión de palabras por el contexto, reconocimiento de relaciones de causa-efecto, realización de comparaciones y contrastes.
3. Habilidades de inferencia compleja: reconocer el tema o la idea principal, sacar conclusiones o predecir resultados.

Navarro Martínez (2008) propone la siguiente clasificación:

1. Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto: conocimiento de vocabulario, identificación de la información relevante del texto y reconocimiento de la estructura del texto.
2. Procesos y habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas: realización de inferencias, lectura crítica.
3. Regulación: realización de resúmenes, formulación de preguntas y predicciones.

Grabe y Stoller (2002) y Hudson (2007) establecen dos niveles de habilidades de lectura, habilidades de nivel inferior y de nivel superior. Las primeras incluyen la decodificación de letras individuales y combinadas en sonidos del habla, reconocimiento visual de palabras comunes y el mantenimiento de información obtenida del texto en la memoria a corto plazo para su posterior procesamiento. Estas habilidades están relacionadas con las que Rosenshine denomina *localización de detalles*. Hudson entiende estas habilidades como las “necesarias para convertir símbolos ortográficos en lenguaje”<sup>70</sup> (2007, p. 79). Las habilidades de nivel superior están relacionadas con las habilidades de comprensión (Rosenshine) y las de relación con experiencias previas y de regulación (Navarro Martínez). Estas habilidades incluyen la colocación de palabras escritas en la memoria a largo plazo, utilización del contexto para comprender las palabras y las oraciones, utilización del conocimiento previo para extraer inferencias del significado del texto y control de la comprensión para comprobar la precisión

---

<sup>69</sup> Cit. en Bofarul, 2001, págs. 23 – 25.

<sup>70</sup> *necessary to convert orthographic symbols into language.*

del proceso. Grabe y Stoller presumen que las habilidades de nivel inferior no suponen menor dificultad para el lector que las de nivel superior.

En cuanto a las estrategias de lectura, Paris et al. (1996)<sup>71</sup> las agrupan de acuerdo al momento del proceso de comprensión en el que se activan, antes, durante y después de la lectura. Las estrategias de pre-lectura incluyen el establecimiento del propósito de la lectura, acceso al conocimiento previo, formulación de preguntas basadas en el título del texto, identificación de tipo de texto y estructura, realización de predicciones sobre el texto. Durante un proceso de lectura eficiente, el lector comprueba su comprensión a medida que realiza la actividad. Otras estrategias asociadas a esta etapa del proceso de lectura son la identificación de la idea principal, la realización de inferencias, el monitoreo de conocimiento de vocabulario y la comparación de lo leído con los conocimientos previos. Las estrategias relacionadas con el momento posterior a la lectura incluyen la valoración del texto, la reflexión sobre lo leído, la consolidación e integración de la información, la relación del texto con experiencias propias y la formulación de críticas al texto.

Solé (1992) habla de las estrategias de lectura desde el punto de vista de la enseñanza. Esta autora sostiene que las estrategias a ser enseñadas “deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura [...] facilitar la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan” (1998, p. 7). También se mencionan las estrategias de lectura que beneficiarán a los alumnos en los distintos momentos del proceso.

- Las estrategias que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (previas a la lectura/ durante la lectura).
- Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión (durante la lectura).
- Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (durante la lectura/después de la lectura). (Solé, 1992, p. 10)

---

<sup>71</sup> Cit. en Hudson, 2007, pg. 108.

### 3.11. Compresión lectora en LE

Numerosos son los factores que diferencian el proceso de comprensión lectora en lengua materna y en lengua extranjera. De acuerdo a Grabe y Stoller (2002), existen tres grupos de diferencias entre comprensión lectora en L1 y LE: diferencias lingüísticas y de procesamiento, diferencias individuales y de experiencia; diferencias socioculturales e institucionales.

Las diferencias lingüísticas y de procesamiento están relacionadas con aspectos metacognitivos y metalingüísticos, aspectos de vocabulario, gramática, discurso y ortografía, además del tiempo de exposición a la lengua extranjera. En general, los hablantes de L1 aprenden su lengua materna en forma oral varios años antes de comenzar a leer, mientras que la mayoría de los alumnos que aprenden una lengua extranjera son expuestos simultáneamente a la lengua oral y escrita. Como consecuencia, los alumnos de LE necesitan instrucción en organización y estructura de textos para compensar su falta de conocimientos gramaticales y de discurso en las primeras etapas de aprendizaje de la lengua extranjera. Por otra parte, García (2000) indica que en la mayoría de los contextos de aprendizaje, una gran parte de los conocimientos de los alumnos proviene de la instrucción directa en el salón de clases. Esto hace que en muchos casos, los mismos desarrollen habilidades metalingüísticas y metacognitivas que ayudaran a subsanar dificultades encontradas al enfrentarse con textos escritos.

Otra fuente de diferencias lo constituye el número de horas de enseñanza escolar de la lengua extranjera y el grado de exposición extracurricular a la misma (Muñoz, 2001). Esto impacta en el desarrollo de la comprensión lectora en LE debido al menor tiempo de exposición a textos escritos que suele ser característico del aprendizaje de lenguas extranjeras. Existen además, diferencias lingüísticas entre la lengua materna y la lengua extranjera que juegan un papel importante en la comprensión de textos escritos. Uno de ellos está relacionado con la ortografía, y con el grado de similitud existente entre las dos lenguas en cuanto a formación de palabras y correlación entre la forma escrita y su pronunciación. Los cognados también ejercen influencia en la comprensión lectora dependiendo de cuales sean las lenguas en cuestión. El español, el portugués y el italiano comparten un gran número de cognados con el inglés. De acuerdo con Nagy y García (1993) y Fernández Sánchez (2000), al tratarse de las lenguas mencionadas, los cognados resultan de gran utilidad si se instruye al lector en el reconocimiento y uso de los mismos.

Otro aspecto muy estudiado en relación con el procesamiento de lenguas extranjeras lo constituye la transferencia. Dentro del contexto de comprensión lectora, se refiere a la idea de que los lectores de lengua extranjera utilizarán su conocimiento y experiencia en la lengua materna para llevar a cabo actividades de lectura en LE. Según Grabe y Stoller, “la transferencia puede ocurrir con conocimiento fonológico, conocimiento del tema, conocimientos básicos en general, estrategias de resolución de problemas y habilidades para realizar inferencias”<sup>72</sup> (2002, p. 52). En ocasiones, la transferencia es positiva, es decir, actúa como soporte de las actividades de lectura, pero en otros casos, la transferencia es negativa, ya que interfiere con dicha actividad. Fernández Sánchez (2000) utiliza el concepto de interferencia para referirse a la transferencia negativa. Se considera que las interferencias tienen mayor influencia en el proceso de lectura en alumnos de los niveles elemental e intermedio de aprendizaje de una lengua extranjera (Grabe y Stoller, 2002). En estos niveles, los recursos más fuertes con los que cuentan los lectores son sus habilidades de lectura en L1 y su conocimiento del mundo. En algunas ocasiones, estos recursos actuarán como soporte en las actividades de lectura, pero en otras, dificultarán o retrasarán el proceso de comprensión. Fernández Sánchez (2000) propone utilizar las equivalencias entre la lengua de origen y la lengua destino como herramienta para disminuir el efecto de las interferencias. Para ello, el docente debería ayudar a los alumnos a desarrollar suficiente vocabulario y generar oportunidades de práctica de lectura en LE. Por su parte, Grabe y Stoller sugieren que el docente debe asegurarse de que los alumnos no solamente lean textos de niveles de dificultad altos, sino que tengan suficientes oportunidades de leer textos fáciles y de lectura amena.

Otra serie de factores que diferencian el proceso de lectura entre L1 y LE está dada por las particularidades individuales y la experiencia previa de los lectores en cuestión. En primer lugar, Grabe y Stoller (2002) mencionan diferentes niveles de habilidades de lectura en L1. Al enfrentarse con textos en lengua extranjera, los lectores son influenciados por su nivel de competencia lectora en la lengua materna. Por lo tanto, individuos con bajos niveles de comprensión lectora en L1 no serán capaces de transferir a contextos de lectura en LE suficientes estrategias y habilidades que le permitan enfrentar la tarea con éxito.

La motivación por la lectura, o por la tarea de lectura en particular, influye en los resultados de dicho proceso. Los lectores poseen distintas motivaciones e intereses individuales, además de actitudes y respuestas emocionales hacia la lectura y hacia la lengua

---

<sup>72</sup> Transfer can occur with phonological knowledge, topical knowledge, general background knowledge, problem-solving strategies and inference skills.

extranjera. Grabe y Stoller (op.cit.) sostienen que todos estos aspectos moldean las percepciones de los alumnos sobre su propio proceso de aprendizaje, lo que a su vez influencia su auto-estima e interés por continuar aprendiendo.

Las experiencias con distintos tipos de texto que cada alumno en particular posee en contextos de lengua materna y lengua extranjera son una potencial fuente de diferencias en comprensión lectora. Según Grabe y Stoller, en el aula de lengua extranjera los alumnos son expuestos generalmente a textos simples en los primeros niveles de aprendizaje. Por lo tanto, se hace evidente la diferencia entre las experiencias de lectura entre la lengua materna y la lengua extranjera, no solamente en cuanto a cantidad sino a variedad en los textos escritos en L1 a los que los alumnos tienen acceso fuera del salón de clases. En algunos contextos de aprendizaje, se utiliza material auténtico en la instrucción de comprensión lectora. Sin embargo, este material es muchas veces modificado o adaptado para disminuir las dificultades que los alumnos encontrarán al enfrentarse a ellos.

La existencia de material relacionado particularmente a actividades de lectura en lengua extranjera supone una diferencia entre ésta y la lengua materna. Los diccionarios bilingües y los glosarios son comunes en las tareas de comprensión lectora. Los glosarios suelen encontrarse en L1 en textos científicos o técnicos, mientras que en el contexto de lenguas extranjeras, los glosarios suelen incluir sinónimos para vocabulario que esté por encima del nivel de proficiencia del aprendiz de LE, pero dentro del rango de vocabulario conocido por un hablante de L1. Hartman (2001) menciona las traducciones hechas por los alumnos, ya sea en forma escrita o realizadas mentalmente, como herramienta para la comprensión de textos en lengua extranjera. Este autor señala la necesidad de instruir a los alumnos en el uso eficiente de estas herramientas, ya que a pesar de que algunos docentes desalientan el uso de diccionarios bilingües y glosarios, los alumnos recurren a ellos de todas maneras.

Existen además, factores socioculturales e institucionales que marcan diferencias en el desarrollo de la competencia lectora en L1 y LE. El aprendizaje en un ámbito formal está fuertemente influenciado por las actitudes de los padres y la comunidad en general hacia las prácticas de lectura y los usos de la alfabetización. Grabe y Stoller entienden que algunas sociedades utilizan la lengua escrita de manera extensiva, a pesar de la existencia de limitaciones individuales en habilidades de comprensión y redacción que se tornan comunes e incluso socialmente aceptables. Por otra parte, existen sociedades que poseen un modelo de alfabetización más intenso e influyente, en donde la cantidad y variedad de textos escritos

disponibles es abundante. Varios autores (Hanley y Huang, 1999; Leiki, 1992; Lundberg, 1999) señalan una serie de factores relacionados con las estructuras educativas como fuente de diferencias socioculturales de percepción y actitudes hacia el desarrollo de la comprensión lectora. Entre ellos se encuentran los recursos económicos invertidos en la formación docente, los niveles de experiencia de los mismos, la inversión en recursos y materiales educativos y en infraestructura, las relaciones entre docente y alumnos y el tamaño de las clases.

### **3.12. Evaluación de la comprensión lectora**

La evaluación, en un sentido amplio del término, corresponde a cualquier método utilizado para determinar los conocimientos que posee un alumno, (Collins y O'Brien, 2003, p. 29). Para Crooks, (2001) la evaluación es “cualquier proceso que provee información sobre el pensamiento, logros o progreso de los alumnos”<sup>73</sup> (p. 1). Baniabdelrahman (2010) menciona la diferencia entre la evaluación del proceso de aprendizaje, y la evaluación de los alumnos. La primera hace referencia a las actividades realizadas por los docentes para evaluar el progreso de los alumnos de forma constante durante el período de aprendizaje. El tipo de actividades que sirven a este propósito son las tareas para el hogar, evaluaciones escritas, realización de proyectos, presentaciones orales y actividades de preguntas y respuestas. De acuerdo a George y Cowan (1999), la evaluación de los alumnos, por otra parte, se basa en el suministro de pruebas (tests), para obtener una valoración de logros de los aprendices. Este tipo de evaluación, en numerosas ocasiones provoca en los alumnos ansiedad, miedos y decepción, factores que influyen de manera negativa en el aprendizaje. Para estos autores la evaluación influencia de manera determinante el aprendizaje de los alumnos. Es por este motivo que el autor sugiere la administración de diferentes tipos de evaluación que puedan aportar datos confiables sobre el progreso de los alumnos.

Baniabdelrahman (2010), menciona dos tipos de evaluación, la formativa o para el aprendizaje y la sumativa o del aprendizaje. La evaluación formativa tiene lugar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es continua y provee información relevante sobre el grado de proficiencia alcanzado por los alumnos con el objetivo de promover el desarrollo de la misma. La evaluación sumativa tiene lugar al finalizar un curso o período de aprendizajes (bimestre, trimestre), y se utiliza para obtener información sobre cuánto han aprendido los alumnos, lo que se traduce generalmente en una nota numérica o en la definición de si el

---

<sup>73</sup> any process that provides information about the thinking, achievement or progress of students.

alumno ha aprobado o no el nivel, curso o grado. Se requiere de ambos tipos de evaluación, formativa y sumativa, para determinar cuánto han aprendido los alumnos.

Cross y Paris (1987)<sup>74</sup> señalan los tres propósitos principales de la administración de pruebas de comprensión lectora: clasificación, diagnóstico y evaluación. En relación al primer propósito, estos autores sostienen que los resultados de pruebas de comprensión lectora, correspondientes a determinadas notas numéricas o calificaciones, son utilizadas para clasificar a los alumnos dentro de un rango de mayor a menor puntuación. De esta manera se puede predecir el éxito de determinados estudiantes en un curso. Este tipo de medición también es utilizado como evaluación formativa, ya que provee información de utilidad para el instructor, quien puede rediseñar las tareas de enseñanza – aprendizaje y tomar decisiones relevantes para el grupo de alumnos.

El segundo propósito lo constituye el diagnóstico de los problemas de comprensión lectora de los alumnos en forma individual. Al llevarlo a cabo, se obtiene información sobre las estrategias y procesos de lectocomprensión característicos de cada alumno en particular, así como de los factores intrapersonales que influyen en su rendimiento. Los resultados se utilizan para la toma de decisiones sobre métodos y actividades de enseñanza pertinentes a cada alumno, no al grupo en general.

Finalmente, la evaluación sumativa cumple el propósito de determinar los resultados finales de un curso, dar cuenta de los efectos que el mismo ha tenido y comprobar si se han logrado mejoras en la habilidad de lectocomprensión de los alumnos.

Evaluar la comprensión lectora no es una tarea sencilla, dado que los procesos por los cuales los lectores crean significados a partir del texto son invisibles y por lo tanto no se pueden medir en forma directa. No obstante, es posible obtener información sobre dichos procesos de forma indirecta, evaluando el desempeño de los alumnos en actividades desarrolladas posteriormente a la lectura, lo que permite inferir los procesos de comprensión que tienen lugar durante la misma. Van Patten (2003) sostiene que lo importante no es evaluar cómo comprende un lector, sino qué se comprende a partir de la lectura. Pérez Zorrilla (2005) señala que al evaluar la comprensión lectora es necesario tener en cuenta los objetivos de la lectura, al ser éstos los que determinan el carácter de la evaluación y los procedimientos que han de emplearse.

---

<sup>74</sup> En Winograd, P., Wixson, K. K. & Lipson, M. (Edits) (1989). *Improving Basal Reading Instruction*. NY. College Press.

### **3.12.1. Evaluación de la comprensión lectora en lengua materna.**

Alonso (1985, p. 16) detalla las áreas de evaluación de comprensión lectora en lengua materna, las cuales se relacionan con las estrategias de lectura que debe poseer un buen lector:

- Evaluación del conocimiento necesario y de creencias que posee el lector para comprender un texto.
- Evaluación de la representación que el lector construye tras leer un texto.
- Evaluación de los procesos de formación y revisión de hipótesis, tipos de inferencias y predicciones que se realizan y de los tipos de relaciones que se establecen entre los elementos del texto durante la lectura.
- Evaluación de los tipos de estrategias que el lector usa para corregir los errores de comprensión durante la lectura.

En su artículo *Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones*<sup>75</sup> Pérez Zorrilla (2005) realiza un recorrido exhaustivo sobre los diferentes métodos utilizados para evaluar la comprensión lectora en lengua materna: evocación o recuerdo libre, preguntas de sondeo, preguntas abiertas, cuestionarios, ítems de verdadero/falso y preguntas de elección múltiple de alternativas.

Este autor menciona además una serie de factores a tener en cuenta en el diseño de evaluaciones de comprensión lectora: el tipo de texto (descriptivo o narrativo), el nivel de dificultad que presenta el mismo para los lectores, la adecuación entre el texto y la experiencia o conocimientos previos del lector así como el método utilizado para evaluar lo que cada lector comprende a partir del texto. Para Pérez Zorrilla, los textos a ser utilizados en las evaluaciones de comprensión lectora deben ser seleccionados con criterio y no al azar, ya que se pretende averiguar es “hasta donde es capaz de llegar el lector a la hora de realizar inferencias y establecer relaciones entre la información que de hecho ya posee y la que le proporciona el texto” (2005, p. 129).

### **3.12.2. Evaluación de la comprensión lectora en lengua extranjera.**

Bernhardt (1990) criticaba los métodos utilizados para evaluar la comprensión lectora en lenguas extranjeras, ya que los mismos se basaban en textos adaptados y no reales, cuando la

---

<sup>75</sup> Informe realizado para el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE). España

comprensión es un proceso de construcción por naturaleza y como tal, requiere procedimientos activos para relacionar la información nueva con la información ya almacenada en la memoria. Según esta autora, las evaluaciones de comprensión lectora suelen incluir la lectura de pasajes breves y no auténticos sobre temas no familiares para los evaluados, seguidos de preguntas directas que no evidencian la realización de inferencias. A partir de estas observaciones, Bernhardt insiste en que toda prueba de comprensión lectora debe poseer validez, concepto que se define a partir de tres aspectos esenciales: adecuación, significatividad y utilidad. La adecuación implica que el instrumento de evaluación sea acorde al nivel de proficiencia del alumno en la lengua extranjera, así como a su experiencia, actitudes e intenciones hacia la lengua meta. La significatividad refiere al grado en que el texto comunica un mensaje con significado coherente al lector. Finalmente, la utilidad de un mecanismo de evaluación está dada en función de los datos que arroja, los cuales deben ser cuantificables para permitir comparaciones a pequeña y gran escala y de esta manera obtener información relevante sobre la manera en que los lectores interactúan con el texto.

Por su parte, Wolf (1993) menciona tres variables que influyen considerablemente en los resultados de investigaciones de comprensión lectora en lengua extranjera, el diseño de las herramientas de evaluación, el idioma en que se evalúa la comprensión y el grado de proficiencia en lengua extranjera de los sujetos evaluados. Cada uno de los diferentes métodos de evaluación de la comprensión lectora proporciona un panorama parcial de los procesos mentales que se activan durante la lectura. Por este motivo, una investigación que pretende dar cuenta del grado de desarrollo de lectocomprensión alcanzado por un grupo de alumnos debe integrar los diversos métodos de evaluación para arribar a resultados significativos. En el presente trabajo se utilizan los siguientes métodos de evaluación: protocolo de recuerdo, preguntas abiertas, ejercicios de selección múltiple, prueba tipo *maze*, ordenación y emparejamiento, todos ellos descritos en el Capítulo 2.

## 4. Método

### 4.1. Descripción de la población

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo con el curso *Kids 3* de un instituto de enseñanza privada de la ciudad de Posadas, Misiones. El curso cuenta con un total de 15 (quince) alumnos, ocho niñas y siete niños de entre 9 y 11 años de edad. Los mismos asisten a clases de 80 minutos con una frecuencia de dos veces a la semana. El grupo utiliza el libro de texto *Fantastic Flyers*, editorial Delta, que cuenta con un libro para el alumno y un libro de actividades. El material cubre los contenidos propuestos por el nivel *Jóvenes Aprendices: Flyers* de la universidad de Cambridge, equivalente al nivel A2 del CEFR. Desde el comienzo de su aprendizaje de lengua extranjera inglés, estos alumnos han recibido un promedio de 300 horas de instrucción. Las características de los niños se pueden observar en el siguiente cuadro.

<b>Iniciales Nombre y Apellido</b>	<b>Sexo</b>	<b>Edad / Fecha de nacimiento</b>	<b>Edad con la que comenzó el aprendizaje del inglés</b>
A. C.	Femenino	10 años / 14 de mayo	5 años
I.C.	Masculino	10 años / 3 de enero	6 años
L.L.	Femenino	10 años / 31 de marzo	6 años
J.P.P.	Masculino	10 años / 27 de junio	6 años
I.K.	Femenino	11 años / 6 de septiembre	7 años
R.G.	Femenino	10 años / 1 de agosto	6 años
M.S.	Masculino	10 años / 7 de octubre	6 años
F.C.	Masculino	11 años / 12 de agosto	7 años
A.P.V.	Femenino	10 años / 11 de noviembre	7 años

D.C.	Femenino	10 años / 10 de enero	6 años
F.G.	Femenino	9 años / 12 de diciembre	5 años
A.B.	Masculino	10 años / 23 de enero	6 años
F.R.	Masculino	11 años / 4 de abril	7 años
L.I.	Femenino	10 años / 13 de julio	6 años
S.Z.	Masculino	9 años / 18 de octubre	6 años

#### 4.2. La entrada al campo

El escenario donde ha de llevarse a cabo la investigación debe resultar de fácil acceso al investigador a la vez que se establecen relaciones cordiales con los informantes. Según Taylor y Bogdan, “el escenario ideal para la investigación es aquél en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos” (1987, p. 36).

El acceso al escenario de investigación para el presente trabajo no presentó dificultades, ya que las directoras, la docente y los alumnos conocían al investigador por ser éste parte del plantel docente de la institución. En primer lugar se solicitó el permiso de las directoras para realizar la investigación en el instituto, las mismas accedieron de buen agrado luego de leer el proyecto y concedieron la entrevista en simultáneo el día 3 de septiembre de 2012.

A continuación se consultó con la docente del curso, quien aceptó la solicitud de ingreso a su clase para la realización de las observaciones, no sin establecer ciertas condiciones en cuanto al tiempo empleado para las mismas: se acordó que las actividades llevadas a cabo dentro del marco de la investigación se desarrollarían durante el primer período de las clases de los días jueves. Además, fue necesario mencionar que algunas de las actividades de comprensión lectora que realizarían los alumnos eran similares a las presentes en el examen *Flyers*, de esta manera, se logró una mayor aceptación por parte de la docente. Se realizó una entrevista con la docente del grupo el día 5 de septiembre. Dicha entrevista, de aproximadamente 40 minutos de duración tuvo lugar en el instituto a partir de las 18:00 h.

Previamente a las primeras observaciones, se envió una nota a los padres de los alumnos informando sobre las actividades a realizarse en el marco de la investigación. Al no recibir negativas ni objeciones, se procedió a la observación de las clases.

La entrada al campo de investigación resultó exitosa, ya que la presencia del investigador fue tomada con naturalidad. Como lo afirman Taylor y Bogdan, “Los observadores participantes entran en el campo con la esperanza de establecer relaciones abiertas con los informantes. Se comportan de un modo tal que llegan a ser una parte no intrusiva de la escena, personas cuya posición los participantes dan por sobreentendida. Idealmente, los informantes olvidan que el observador se propone investigar” (1987; p. 50).

Entre los días 6 y 11 de septiembre de 2012 los alumnos completaron cuestionarios en forma escrita. Se necesitaron dos días para la compleción de esta etapa debido a que tres alumnos estuvieron ausentes en la clase del día 8 de septiembre. A partir del día 13 se comenzó con la observación de las clases. Dado que las actividades de comprensión lectora desarrolladas en el marco de la presente investigación no se encontraban contenidas en el currículo del curso, la docente dispuso conceder el primer período de clases de los días jueves a la realización de dichas actividades. Es así que entre el 13 de septiembre y el 25 de octubre se llevó a cabo la observación de las clases en las que los alumnos realizaron la lectura de dos cuentos tradicionales, *El patito feo* y *El traje nuevo del emperador*<sup>76</sup>, y sus correspondientes actividades de comprensión.

### **4.3. Relaciones establecidas**

En el marco de la presente investigación, el primer contacto fue con las directoras del instituto quienes a lo largo del proceso se mostraron cordiales, brindando apoyo y facilitando el trabajo en la institución educativa. Seguidamente, se entablaron relaciones con la docente del grupo, quien amablemente permitió la entrada a su salón para la realización de las observaciones. La docente estuvo de acuerdo en alternar las observaciones y las actividades de lectura con el dictado normal de las clases, para no afectar el desarrollo del currículo y la preparación de los alumnos para el examen internacional. Si bien no todos los alumnos realizarían dicho examen, la postura institucional determina que todos los alumnos reciban la

---

<sup>76</sup> Ambos cuentos forman parte de la publicación *Tales form Hans Andersen* (perteneciente a la serie Penguin Readers, Nivel 2 – Elemental) Relatados por Karen Holmes, 2008.

misma instrucción y practica suficiente para alcanzar el nivel correspondiente al examen *Flyers*.

En cuanto a las relaciones establecidas con los alumnos del curso *Kids 3*, no se presentaron dificultades. Luego de explicarles a los niños y niñas el motivo de la presencia del observador se los invitó a realizar preguntas con el objetivo de aclarar posibles dudas. A partir de este procedimiento, las observaciones se realizaron con total naturalidad para el grupo de alumnos, según lo comentara la docente del grupo quien los notó relajados y presentando el mismo comportamiento que durante las clases regulares.

#### **4.4. Proceso de obtención de datos: técnicas y su forma de empleo**

Como se ha mencionado en el capítulo 2, para el presente estudio se trabajó con las siguientes técnicas de recolección de datos:

##### a) Entrevistas

Las entrevistas se realizaron con las directoras y la docente del curso *Kids 3*. Dichas entrevistas se llevaron a cabo con el consentimiento de las partes involucradas y resultaron de vital importancia al momento de contrastar los datos obtenidos con la información de las observaciones en clase y las pruebas de comprensión lectora.

##### b) Cuestionarios

Otro método empleado en la recolección de datos fue la administración de cuestionarios a los alumnos. Los mismos buscaban obtener información sobre las prácticas de lectura de los mismos, sus experiencias previas con cuentos tradicionales y con literatura en inglés. En dos clases consecutivas la totalidad de los alumnos respondieron en forma escrita una serie de preguntas relacionadas con lo expuesto anteriormente.

##### c) Observación de clases

La observación de clases se llevó a cabo durante 7 semanas: comenzando el 13 de septiembre y culminando el 25 de octubre. Las clases dedicadas a la lectura de los cuentos y la realización de las actividades correspondientes tuvieron lugar los días jueves durante el primer período (45 minutos), previo al recreo. Se consignaron los datos referidos a cantidad de alumnos presentes, disposición de asientos, actitudes frente a la lectura, actividades de pre-lectura, actividades durante la lectura y actividades post-lectura. Se consignaron además las

habilidades de comprensión lectora evaluadas en cada una de las clases y los instrumentos utilizados para tal fin.

En cuanto a la evaluación de las habilidades de comprensión lectora, se utilizaron los instrumentos diseñados específicamente para esta investigación, como ser preguntas abiertas, protocolo de recuerdo, pensamiento en voz alta, prueba tipo cloze y ejercicios de selección múltiple, emparejamiento y ordenación. En cada una de las clases se evaluaron cuatro habilidades utilizando los instrumentos ya mencionados, para luego proceder al análisis de los resultados obtenidos por los alumnos.

Los datos recogidos durante la estadía en el campo de investigación fueron transcritos y sistematizados después de la recolección total de éstos mediante los instrumentos de investigación pertinentes a la presente investigación, observaciones, encuestas, entrevistas y pruebas de comprensión lectora.

#### **4.5. Categorización y análisis de los datos**

Este proceso fue llevado a cabo tomando los datos recogidos a través de los instrumentos de investigación utilizados, las entrevistas a las directoras y a la docente del curso, los cuestionarios realizados a los alumnos, las observaciones y las pruebas de comprensión lectora. Toda esta información recolectada durante el trabajo de campo constituye los insumos sobre los cuales se centró el análisis con el fin de responder a los objetivos planteados en la investigación.

La categorización de datos es un proceso durante el cual el investigador examina los resultados recogidos, integrándolos, comparándolos con sus objetivos para determinar si son pertinentes a sus intereses. Martínez (1999) indica que este proceso consiste en “categorizar o clasificar las partes en relación con el todo, de describir categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato” (p. 25).

Luego de la recolección de datos, se procedió a su clasificación teniendo en cuenta los instrumentos utilizados en la obtención de los mismos. Dicha clasificación determinó la

estructura de la presentación de resultados, en la que se vuelca toda la información relevante y pertinente a los objetivos de la investigación.

El presente trabajo se llevó a cabo a través de la triangulación de datos. Vallejo y Maneira (2009)<sup>77</sup> toman la definición de triangulación en investigación dada por Denzin en 1970, quien la caracteriza como “la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular” (p. 118). Cohen y Manion (2007) sostienen que la triangulación constituye una herramienta eficaz para demostrar validez en investigaciones cualitativas. Estos autores describen los diferentes tipos de triangulación, concluyendo que la triangulación metodológica, a la que se recurre en este trabajo, es la más frecuentemente utilizada en investigaciones en las ciencias sociales. La triangulación metodológica corresponde al uso de al menos dos métodos para abordar el mismo problema de investigación. Por lo tanto, en el contexto del presente trabajo se recurrió a las observaciones, entrevistas y resultados de pruebas de lecto-comprensión como fuentes de datos. Cabe destacar que los resultados de las pruebas de comprensión lectora administradas a los alumnos recibieron un tratamiento cuantitativo a través del diseño de una herramienta para tal fin. La triangulación de datos en la presente investigación se realizó tomando como parámetro las preguntas de investigación y los objetivos planteados en la sección correspondiente al diseño metodológico.

La discusión de resultados se organizó de acuerdo a las competencias de comprensión lectora cuya presencia se buscaba detectar a través de los instrumentos de evaluación previamente seleccionados. Estos resultados fueron relacionados con los datos obtenidos a través de las entrevistas y las observaciones para arribar a los conceptos de *logro* y *dificultad*. Se denominó *logro* a la competencia alcanzada por el grupo de alumnos, a través de un rendimiento satisfactorio u óptimo y *dificultad* a aquella competencia no alcanzada por el grupo de alumnos, entendido en términos de rendimiento bajo o ausente. Los logros y dificultades son presentados en el apartado correspondiente a las conclusiones, el cual incluye algunas sugerencias relacionadas con la lectura de cuentos tradicionales en el aula de inglés como lengua extranjera.

---

<sup>77</sup> La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. Venezuela.

## **5. Presentación de resultados**

### **5.1. Entrevistas**

A continuación se presentan los resultados arrojados por uno de los instrumentos de recolección de datos utilizados en esta investigación: la entrevista. En primer lugar, se realizó una entrevista a las directoras de la institución y posteriormente a la docente del grupo. Se incluyen además en este apartado, los datos obtenidos a través de la administración de cuestionarios a los alumnos previamente al inicio del trabajo con los cuentos.

#### **5.1.1. Entrevista a las directoras de la institución**

El día 3 de septiembre de 2012 se llevó a cabo la entrevista en simultáneo a las dos directoras del establecimiento educativo donde se realizó la presente investigación. Dicha entrevista tuvo lugar en las instalaciones del instituto, a partir de la hora 15:00, por ser este un horario en que no concurren alumnos. Durante aproximadamente una hora, las directoras respondieron una serie de preguntas previamente diseñadas por el entrevistador (Anexo 1). Esta entrevista proporcionó información sobre el enfoque de enseñanza-aprendizaje que enmarca la actividad docente en la institución, la postura institucional con respecto a la inclusión de la literatura en el programa de estudios y las percepciones personales con respecto a los hábitos de lectura de los alumnos que asisten a la institución.

A partir de la primera pregunta, “¿qué enfoque de enseñanza-aprendizaje enmarca la actividad docente de la institución?” las directoras se manifestaron partidarias del enfoque comunicativo, siendo el objetivo primordial del instituto que los alumnos logren comunicarse eficazmente en inglés, más allá de que cometan algunos errores gramaticales. Una de las entrevistadas enfatizó que la lengua extranjera debe ser enseñada como un todo, no de manera fragmentada, aclarando que “no se puede enseñar el presente simple de forma aislada y recién cuando aprendan ese tiempo verbal pasar al siguiente”. Las entrevistadas añadieron que los programas de estudios en la institución exponen a los alumnos a varias estructuras gramaticales al mismo tiempo.

A continuación, se inquirió sobre el tipo de actividades de enseñanza-aprendizaje que se fomentan en la institución, lo que permitió a las entrevistadas expplayarse sobre los diferentes modos de abordar la práctica educativa dentro del marco del enfoque comunicativo. Según las directoras, la enseñanza comunicativa del lenguaje se lleva a cabo en la institución a

través de actividades que “tengan sentido para el alumno, que sean divertidas para los más pequeños y que los más grandes puedan aplicar sus conocimientos a la vez que son creativos con el idioma”. Ejemplos de este tipo de actividades son trabajos en pares y en grupos, clases de cocina, juegos en el patio, salidas educativas al teatro a ver obras en inglés y relato de historias. Se mencionaron además los concursos realizados en grupos para ocasiones especiales como fechas patrias, día del padre, etc.

La siguiente pregunta se relaciona con los exámenes internacionales: “¿Por qué preparar a los niños para estos exámenes?” Las entrevistadas expusieron los beneficios que a su parecer conlleva la preparación de los alumnos para exámenes internacionales desde temprana edad, siendo uno de ellos “sentar la base para que en niveles más altos obtengan buenos resultados”. Las directoras mencionaron además que cuando los alumnos se preparan para un examen internacional, no solamente aprenden la lengua, sino que en el proceso aprenden a apreciar la cultura extranjera y la propia. Otra ventaja señalada fue el desarrollo de habilidades por parte de los alumnos, los cuales pueden construir significado y comunicarse eficazmente en forma oral y escrita en la lengua extranjera. Según las entrevistadas, esto “les abre muchas puertas en el futuro, no solamente a nivel laboral”.

A través de la pregunta “¿qué libros de texto se utilizan en las clases?” se permitió a las entrevistadas describir el programa de estudios de los diferentes cursos. En primer lugar, las directoras explicaron que en el instituto, cada curso lleva el nombre del examen para el que se prepara el grupo de alumnos, y corresponden a cada uno de los niveles de exámenes internacionales de la universidad de Cambridge. Por lo tanto, los cursos se denominan *Kids 1-Starters*, *Kids 2-Movers* y *Kids 3-Flyers* para alumnos de entre 8 y 12 años. Ellas expresaron además que los niveles KET, PET y FCE se desarrollan en dos años, justificando la existencia de los cursos Pre-KET, Pre-PET y Pre-FCE. Las entrevistadas aclararon que los libros de texto para todos los cursos de la institución están orientados al examen internacional correspondiente.

A continuación, se preguntó a las directoras de la institución si los programas de estudio incluyen literatura. Ambas reconocieron la ausencia de textos literarios tanto en los libros de texto como en los de práctica. Sin embargo, mencionaron que en la preparación del examen FCE<sup>78</sup> correspondiente al nivel B2 del MCER se sugiere la lectura de dos *readers*<sup>79</sup>, pero al

---

<sup>78</sup> First Certificate in English.

<sup>79</sup> Ver p. 76, nota al pie n85.

ser esto una opción, en la institución no se trabaja con ese material por priorizar el desarrollo de las habilidades evaluadas en dicho examen. Ellas aclararon que los libros de texto y de práctica incluyen textos narrativos, pero no relatos tradicionales.

Aun cuando las entrevistadas declararon la ausencia de literatura en las clases de inglés, se les preguntó “¿Creen que se debería incluir literatura en el programa de estudios?”. Ante el interrogante, las directoras coincidieron en que la incorporación de textos literarios al programa de estudios proporciona una serie de beneficios para los alumnos. Para ellas, la literatura incrementa la imaginación de los niños y los adolescentes, además de dar paso a diferentes actividades para desarrollar en clase. Las entrevistadas añadieron que la lectura de cuentos promueve la adquisición de vocabulario y estructuras gramaticales de manera natural, “aprenden sin esfuerzo, sin ser conscientes de que están aprendiendo porque están absortos en la historia”.

Ante la pregunta “¿Por qué creen que sería bueno incluir literatura en los niveles que han mencionado?”, las directoras opinaron que el hecho de que los exámenes PET, KET y *Flyers* no incluyan literatura en sus programas puede ser remediado a través de la incorporación de *readers*, canciones tradicionales, rimas y poemas en las clases. Ellas mencionaron diferentes actividades factibles de ser utilizadas en la enseñanza del idioma tomando a la literatura como disparadora (realización de posters, representaciones teatrales, proyección de una película). No obstante, las entrevistadas reconocieron que en los últimos tres años no se ha llevado a cabo en la institución la lectura de *readers*, si bien estos solían ser un componente obligatorio de los programas de estudio. Entre las razones para la exclusión de los *readers* como parte del currículo se mencionan la falta de tiempo y la pérdida de clases por diversos motivos, entre ellos los feriados. Ante esta realidad, las directoras sostienen que “se debe priorizar el desarrollo de contenidos que van a ayudar al alumno a aprobar el examen, que es en definitiva uno de los motivos por los que los padres envían a sus hijos a la institución”.

Finalmente, se consultó a las entrevistadas sobre los hábitos de lectura de los alumnos de entre 9 y 12 años que asisten a la institución. Ambas coincidieron en manifestar que éstos leen muy poco en su lengua materna y como consecuencia, a los niños les cuesta concentrarse y realizar ejercicios de lectura con textos de cierta extensión o textos informativos cortos. Según las directoras “la falta de lectura hace que les resulte difícil comprender los textos en su propio idioma, [los niños] tienen mala ortografía y vocabulario pobre”. Una de las directoras habló de la “cultura light” propiciada por la internet, que hace que los niños se

comuniquen con frases cortas y palabras alteradas, lo que los lleva a fallar en el reconocimiento de las formas escritas. Según las entrevistadas, la falta de hábitos de lectura genera en los alumnos apatía ante tareas de lecto-comprensión de textos en lengua extranjera. Añadieron que estas características se observan no solamente en los niños sino también en los adolescentes que asisten a la institución.

### **5.1.2. Entrevista a la docente del grupo**

La docente del grupo de alumnos concedió una entrevista de aproximadamente 45 minutos de duración el día 5 de septiembre de 2012 en el establecimiento educativo. En dicha entrevista se indagó sobre el enfoque que enmarca su actividad docente, y sobre su postura con respecto a la inclusión de literatura en el programa de estudios (Anexo 2). El enfoque comunicativo es el que sustenta la práctica de esta docente, quien remarcó la importancia de enseñar en contextos comunicativos para que los alumnos logren desarrollar las habilidades lingüísticas. La profesora señaló además que conversa con sus alumnos e indaga lo que a ellos les interesa, sus actividades, sus gustos y preferencias o las cosas que les preocupan. De esta manera intenta conocerlos desde sus motivaciones, y así desarrollar sus clases en un clima de confianza y proponer actividades que les resulten provechosas para el aprendizaje.

En cuanto a las actividades de comprensión lectora que fomenta en sus clases, la docente mencionó que los alumnos realizan la lectura de textos cortos seguidos de actividades de comprensión como ejercicios de selección múltiple, o compleción de pruebas tipo *maze*. Señaló además que en ocasiones les solicita a los alumnos que relaten lo leído, pero en general trata de exponerlos a los tipos de ejercicios de lectura que van a encontrar en el examen.

Se preguntó a la docente si incluye la lectura de textos literarios en sus clases con este grupo en particular, a lo que expresó “me gustaría [incluir literatura], pero no lo hago”. Cuando se la consultó sobre los motivos, la entrevistada declaró ser consciente de los beneficios que conlleva la inclusión de obras literarias en las clases de lengua extranjera. Mencionó que la literatura siempre está presente en el aprendizaje de una lengua, ya sea la lengua materna o una extranjera; y expresó además que a su parecer sería productivo que sus alumnos lean literatura en inglés, ya que existe un gran caudal de actividades que se pueden hacer a partir de un relato. Sin embargo, la profesora declaró que no incluye la lectura de textos literarios en sus clases ya que a su parecer, la lectura de cuentos “no les va a ayudar [a los alumnos] a obtener un mejor resultado en el examen”. La profesora resaltó que su trabajo

es preparar a los alumnos para aprobar el examen internacional y que los prepara “para la realidad, [para] lo que van a tener que enfrentar”. La entrevistada admitió que si trabajara con literatura en sus clases, estaría resignando horas de instrucción a la preparación para el examen, lo que derivaría en una presión extra al momento de cumplir con los objetivos del currículo y desarrollar la totalidad de los contenidos propuestos. La docente señaló que el examen tiene un formato pre-establecido y que la preparación para aprobar el mismo debe ser metódica, los alumnos deben sentirse seguros de que conocen los contenidos y de que saben cómo resolver los ejercicios.

En cuanto a los hábitos de lectura en lengua materna de los alumnos del grupo *Kids 3*, la docente considera que aproximadamente la mitad de los alumnos lee algún tipo de material (comics, libros de cuentos) regularmente, mientras que la otra mitad lo hace de forma ocasional. Sostuvo que todos los niños conocen cuentos tradicionales, pero generalmente a través de las películas, no por haberlos leído. La entrevistada destacó el interés que demuestran sus alumnos por los materiales de lectura, por conocer sobre el mundo y por el aprendizaje en general. Señaló además que según su parecer, la mayoría de los alumnos no lee por falta de tiempo, por llevar “una vida agitada”, ya que además de asistir a la escuela y a las clases de inglés, todos realizan más de una actividad extracurricular como clases de fútbol, danza, natación, catequesis y guitarra. Además, la docente opinó que son los padres los responsables de inculcar a los niños el placer por la lectura, de comprarles libros o llevarlos a la biblioteca.

### **5.1.3. Cuestionarios a los alumnos**

Los cuestionarios realizados a los alumnos fueron administrados en dos clases consecutivas ya que en la primera de ellas no se encontraba presente la totalidad de los alumnos. El curso cuenta con quince alumnos, doce de los cuales completaron el cuestionario en la clase del 6 de septiembre de 2012 mientras que los tres alumnos restantes lo completaron el día martes 11 de septiembre de 2012. El cuestionario consta de nueve preguntas abiertas que los alumnos respondieron en forma escrita (Anexo 3). Se obtuvieron resultados sobre las experiencias y hábitos de lectura de los alumnos, en lengua materna y en lengua extranjera.

La primera pregunta “¿Te gusta aprender inglés?” pretende obtener información sobre las actitudes de los alumnos hacia el aprendizaje del inglés. Trece alumnos respondieron que les

agrada aprender el idioma. Entre los motivos mencionados se encuentran “me sirve mucho porque es el idioma más hablado”, “me divierte”. “me sirve para muchas cosas”, “me va a servir en el futuro” y “quiero viajar a Disney”. Solamente dos alumnos respondieron que a veces no les gusta asistir a las clases porque les cuesta comprender.

La pregunta 2 indaga sobre la actitud de los alumnos frente a la lectura. Al interrogante “¿te gusta leer?” dos alumnos respondieron negativamente, alegando que les resulta una actividad “aburrida”. Otros dos alumnos declararon ser indiferentes a la lectura, mientras que once alumnos sostuvieron que les agrada leer. Dentro de este último grupo, cuatro alumnos dieron las razones por las cuales les atraen los materiales de lectura: “te agiliza la mente”, “me ayuda a llenarme de conocimientos”, “cuando empezás a leer la historia te atrapa” y “es lindo”. Los restantes siete alumnos no especificaron las razones por las cuales les atrae la lectura.

La pregunta 3, “¿qué lees?” arrojó resultados variados. Los dos alumnos que en la pregunta anterior expresaron su desagrado por la lectura, alegaron que no leen. Sin embargo, la respuesta más frecuente fue “de todo” (siete alumnos). Entre los materiales de lectura citados por los alumnos se encuentran *Gaturro*<sup>80</sup>, leyendas, cuentos de terror, aventura, acción y misterio creadas para público infantil. Sin embargo, una alumna declaró que se encontraba leyendo el último libro de la saga *Crepúsculo*<sup>81</sup>, material escrito para un público adolescente. Otros alumnos también mencionaron nombres de libros que se encontraban leyendo o habían leído recientemente tales como *Papaíto piernas largas*<sup>82</sup> y *Gerónimo Stilton*<sup>83</sup>.

A través de la pregunta 4, “¿cuándo lees?”, se pudo obtener información sobre el momento del día que los alumnos dedican a la lectura, siendo la respuesta más frecuente “a la noche” (siete alumnos). Otros momentos señalados también fueron la siesta (un alumno) y los fines de semana (un alumno). “Nunca” fue la respuesta de los dos alumnos que en preguntas anteriores habían declarado que no leen porque no les gusta hacerlo. Dos alumnos respondieron que leen “a veces” sin especificar la frecuencia o los momentos del día en que lo hacen. Los dos alumnos restantes alegaron que leen cuando están aburridos.

---

<sup>80</sup> Historieta cómica creada por Nik, que trata de la vida de un gato, que le da nombre a la serie.

<sup>81</sup> Serie de cuatro libros escritos por Stephanie Meyer que gira en torno a la relación entre una humana, vampiros y hombres lobo.

<sup>82</sup> novela infantil escrita por Jean Webster y publicada en 1912.

<sup>83</sup> Serie de libros para niños de 9 a 13 años creados por la escritora italiana Elisabetta Dami, que firma como el escritor ficticio Gerónimo Stilton.

La pregunta 5 “¿Lees para la escuela?” exploró si los alumnos leían como tarea para alguna asignatura escolar. Doce alumnos respondieron afirmativamente, seis de ellos mencionaron además el tipo de material que leen: “libros”, “cuentos”, “leyendas”, “las cosas del libro [de texto]”, “lo que dimos en clase” y “sólo cuando tengo tareas y pruebas”. Una alumna mencionó que su maestra de Lengua les había asignado la lectura de un libro, *El país de las cosas perdidas*<sup>84</sup>. Tres alumnos aseguraron no realizar actividades de lectura como tarea y/o preparación para las asignaturas escolares.

A través de la pregunta 6 se indagó sobre la presencia de la literatura en el hogar, desde temprana edad hasta la actualidad. La totalidad de los alumnos respondió que sus padres les leían cuentos cuando eran pequeños<sup>85</sup>, pero solamente uno de ellos declaró que aún lo hacen. Cinco alumnos aclararon las razones por las que sus padres ya no les leen cuentos: “porque ya soy grande” (tres alumnos), “porque ya se leer solo” (dos alumnos).

La pregunta 7 buscaba información sobre qué clase de historias o libros recordaban los alumnos, obteniéndose respuestas variadas. La totalidad de los alumnos afirmó recordar cuentos e historias con las que habían tenido contacto a través de la lectura, diez de ellos mencionaron además el nombre del material que recordaban: *El principito* (tres alumnos), *Blancanieves* (dos alumnos), *La gallina de los huevos de oro* (un alumno), *Los tres cerditos* (un alumno), *La mancha de café* (un alumno), *Cuentos de la selva* (un alumno), y *Rubi Gloom* (un alumno). Cabe destacar que varios de estos relatos corresponden a cuentos tradicionales.

A partir de la pregunta 8, “¿Conocés cuentos tradicionales?”, se pudo elaborar una lista de los cuentos, fábulas e historias que los alumnos demostraron conocer:

<i>Capercita Roja</i>	<i>Hansel y Gretel</i>
<i>Blancanieves</i>	<i>Robin Hood</i>
<i>Cenicienta</i>	<i>El gato con botas</i>
<i>La bella durmiente</i>	<i>Los tres chanchitos</i>
<i>La sirenita</i>	<i>Aladino</i>
<i>Pinocho</i>	<i>Ricitos de oro</i>

Cabe destacar que la totalidad de los alumnos declaró conocer cuentos tradicionales, sin embargo, cuatro alumnos no proporcionaron ejemplos.

---

<sup>84</sup> Literatura infantil de ficción. Escrito por Ana Arias en 1984.

<sup>85</sup> Léase hasta los 6 años aproximadamente.

La pregunta 9, “¿Leíste alguna vez una historia en inglés?” fue contestada en forma negativa por trece alumnos. Uno de ellos declaró que en ocasiones lee la versión en inglés de Gaturro, mientras que otro recordó haber leído en una clase de inglés el cuento *Ricitos de oro*, pero añadió que no pudo comprenderla.

## 5.2. Observación de clases

A través de las observaciones de clases, un total de seis, realizadas entre el 13 de septiembre y el 25 de octubre de 2012, se pudo obtener información sobre el modo de abordaje de textos literarios por parte de los alumnos, sus actitudes hacia la lectura de cuentos en lengua extranjera y a las actividades de lecto-comprensión realizadas en clase<sup>86</sup>

Los cuentos seleccionados, *El patito feo* y *El traje nuevo del emperador*, corresponden a una publicación<sup>87</sup> adaptada al nivel de proficiencia de alumnos que realizan la preparación para el examen *Flyers*, nivel elemental o A2 en el MCER. Por lo tanto, dichos cuentos son textos simplificados que han sido desarrollados teniendo en cuenta las horas de instrucción recibida, el vocabulario conocido, la cantidad de palabras clave incluidas en los textos y la edad aproximada de los lectores/aprendices. El trabajo con cada uno de los cuentos se llevó a cabo de manera similar. Los cuentos se dividieron en tres capítulos cada uno y se trabajó con un capítulo por clase. El formato en que dichos cuentos fueron presentados a los alumnos fue diseñado especialmente para la presente investigación (Anexos 5 y 6). En cada una de las clases se evaluaron cuatro competencias de lectocomprensión mediante los instrumentos descritos en el capítulo 3 de este trabajo.

El establecimiento educativo consta de una planta baja y está situado sobre una calle céntrica de la ciudad de Posadas. El aula donde tienen clases los alumnos se encuentra al frente de dicho edificio, sin embargo, las ventanas que dan a la calle se mantienen cerradas para evitar interferencia de ruidos molestos provenientes de la calle. El salón cuenta con un equipo de sonido y con aire acondicionado, que fue encendido en todas las clases. Las dimensiones del salón de clases son apropiadas para albergar 15 alumnos. El aula consta de tres paredes rectas de planta rectangular en donde se ubica la pizarra de color blanco y otra pared de forma ovalada con cuatro ventanas, en dirección a la calle. Dichas paredes se encuentran pintadas de dos tonos de azul y están ornamentadas con láminas que ilustran ítems de vocabulario y estructuras gramaticales en inglés. El escritorio de la docente se encuentra al

---

<sup>86</sup> Anexo 4: Registro de observación de clase

<sup>87</sup> Reader: *Tales from Hans Andersen*. Penguin Readers. 2010.

frente del salón, opuesto a las ventanas, en una esquina de la pared que sostiene la pizarra. Los asientos de los alumnos se disponen en dos filas de 6 bancos y una fila de 3 cercana a la pared ovalada. La disposición de los asientos se mantuvo sin modificaciones durante las clases observadas.

La clase se inicia cuando suena el timbre y la docente entra al salón. Generalmente los alumnos ya se encuentran ubicados en sus asientos. Se observó que los alumnos no tienen lugares asignados sino que eligen donde sentarse al entrar al salón. La docente saluda a los alumnos en LE, siempre con una sonrisa, los alumnos responden en inglés. En la primera clase la docente les recordó a los alumnos el motivo de la presencia del investigador, explicada anteriormente en las clases en que se completaron los cuestionarios. Se observó que tanto la docente como los alumnos se desarrollaron de forma natural a pesar de la presencia del investigador.

Durante los primeros minutos de la clase, la docente habla con los alumnos preguntándoles sobre sus estados de ánimo o sus actividades, en general son los propios alumnos los que toman la iniciativa para comentar sobre algún acontecimiento importante. Un ejemplo de esto lo constituye el cumpleaños de un alumno que tuvo lugar durante el período de observaciones. Existe un clima agradable y de confianza entre alumnos y docente.

A continuación se presenta una narración de lo observado en las clases correspondientes al trabajo con cada uno de los cuentos. Cabe aclarar que los ejercicios y pruebas de comprensión lectora administradas a los alumnos, así como los resultados obtenidos se presentan en el apartado “Resultados de pruebas de comprensión lectora”

#### 5.2.1. Clase 1: *El patito feo*

El trabajo con el cuento *El patito feo* comenzó el día jueves 13 de septiembre de 2012, durante el primer período de la clase del curso *Kids 3*. De un total de quince alumnos, catorce estuvieron presentes, todos ellos antes de comenzar la clase, que inició a las 16:30 h.

Durante las distintas etapas de la clase (presentación, desarrollo y práctica), se evaluaron las siguientes habilidades de comprensión lectora mediante las técnicas correspondientes:

- Anticipar la temática del cuento – Preguntas abiertas
- Inferir el significado de palabras en contexto – Preguntas abiertas
- Reconocer la secuencia de eventos – Ordenación

- Comprender información explícita – Emparejamiento

En la primera etapa de la clase (presentación) la docente presentó el cuento a través de la imagen de la portada y el título, instando a los alumnos a predecir la temática del cuento y a describir la imagen. Todos los alumnos afirmaron conocer el cuento<sup>88</sup>. Se observó buena predisposición por parte de los alumnos en general para realizar las actividades, sin embargo, dos de ellos se mostraron disconformes con la elección del material. Uno de los comentarios expresados fue que se trataba de “un cuento para bebés”, a lo que la docente respondió que al ser un cuento tradicional, puede ser leído a cualquier edad.

A continuación la docente presentó ítems de vocabulario escribiendo una palabra en el pizarrón y preguntando a los alumnos si conocían su significado. Algunos de ellos demostraron conocer algunas palabras mientras que otros admitieron no conocer sus significados y no expresaron interés en descubrirlo. Luego de indagar sobre el reconocimiento de cada una de las palabras seleccionadas, la docente presentó tarjetas didácticas que ilustraban los ítems de vocabulario. La mayoría de los alumnos participó de la actividad con interés tratando de adivinar el significado de las palabras, generando en algunas ocasiones risas entre los compañeros y la docente.

Durante el desarrollo de la clase, la docente proporcionó a los alumnos la primer parte del cuento, impresa en una hoja tipo canson, en ambas carillas con orientación horizontal y explicó a los alumnos que el cuento está dividido en 3 partes, y que en las clases siguientes ellos mismos irían armando sus libros. Al resultar este procedimiento novedoso para los alumnos, éstos se mostraron entusiasmados y a la expectativa de las próximas clases.

La siguiente actividad consistió en la lectura del cuento, la docente leyó en voz alta mientras los alumnos seguían la lectura en sus copias, demostrándose muy interesados y concentrados en la actividad. Después de ciertas oraciones, la docente detenía la lectura y preguntaba a los alumnos el significado de determinadas palabras, buscando evaluar la habilidad para inferir el significado de palabras en contexto. Los alumnos demostraron buena predisposición para adivinar los significados y casi todos participaron de la actividad a pesar de que el grupo logró únicamente dos aciertos<sup>89</sup>.

Luego de una segunda lectura realizada individualmente, se procedió a la práctica. La docente administró a los alumnos copias del ejercicio que consistía en la ordenación de fragmentos cortos que describían momentos del texto leído. Se les pidió que realicen el ejercicio sin referirse al texto. Cabe destacar que esta actividad les resultó novedosa a los

---

<sup>88</sup> Ver resultados en p. 93.

<sup>89</sup> Ver resultados en págs. 93-94

alumnos, quienes no tenían experiencia en la realización de la misma al no formar parte del examen *Flyers*. Se observó que la mayoría de los alumnos realizaba preguntas a la profesora para obtener asistencia en la comprensión de las oraciones que incluía el ejercicio<sup>90</sup>. Luego de la corrección en forma grupal, se administró el ejercicio que consistía en el emparejamiento de oraciones con dibujos. Si bien este ejercicio es similar a uno presente en el examen, les resultó un tanto difícil a juzgar por los comentarios expresados. La diferencia radica en que en el contexto del examen las actividades son de emparejamiento de imágenes con palabras, no con oraciones, lo que corresponde a un ejercicio de reconocimiento de ítems de vocabulario. Además, al representar momentos de una misma historia, las imágenes son similares y requieren mayor atención al realizar el ejercicio. Se procedió a la corrección grupal, guiada por la docente<sup>91</sup>. Al terminar las actividades, los alumnos salieron al recreo para luego continuar con las actividades correspondientes al plan de estudios.

### 5.2.2. Clase 2: *El patito feo*

El día jueves 20 de septiembre de 2012 tuvo lugar la segunda clase enfocada en el trabajo con el cuento *El patito feo*. Trece alumnos llegaron antes del comienzo de la clase, los dos restantes llegaron juntos 4 minutos después de las 16:30 h. De esta manera, los quince alumnos que asisten al curso *Kids 3* se encontraban presentes.

En esta clase se trabajó con el segundo capítulo del cuento y se evaluó la presencia de las siguientes habilidades de comprensión lectora:

- Reconstruir el texto leído asignándole un significado coherente de carácter global – Protocolo de recuerdo
- Identificar atributos/ intenciones de los personajes – Preguntas abiertas
- Identificar el hilo conductor del texto – prueba tipo *maze*
- Reconocer relaciones de causa consecuencia – selección múltiple

En esta clase la mayoría de los alumnos demostró interés por saber cómo iban a confeccionar sus propios libros. Esto se pudo observar a partir de las preguntas realizadas a la profesora al momento en que ésta entró al salón de clases. La clase comenzó con preguntas realizadas por la docente con el objetivo de determinar cuánto recordaban los alumnos de lo leído anteriormente. Exceptuando la alumna que no había asistido a la clase correspondiente al trabajo con la primera parte del cuento, los alumnos respondieron a las preguntas

---

<sup>90</sup> Ver resultados p. 96.

<sup>91</sup> Ver resultados p. 97.

reconstruyendo entre todos el primer capítulo de *El patito feo*. A pesar de que la docente formulaba las preguntas en LE, la mayoría de los alumnos respondían en L1. Se pudo observar que ésta es la manera en que suelen darse los intercambios entre la docente y los alumnos.

La docente hizo entrega del segundo capítulo del cuento, en formato idéntico al primer capítulo y los alumnos comenzaron a pegar las hojas para confeccionar sus libros. La alumna que había estado ausente en la primera clase dedicada a la lectura del cuento recibió los dos capítulos al mismo tiempo. Esta actividad duró aproximadamente 5 minutos.

La docente anunció que en esta clase serían los alumnos quienes leerían el cuento por turnos en voz alta, a lo que la mayoría respondió con entusiasmo y levantó la mano para ser seleccionado para realizar la actividad. Dos alumnos se quedaron callados y uno pidió no leer. La docente designó alumnos al azar, y consiguió que todos leyeran algunas oraciones, corrigiendo pronunciación y respondiendo preguntas de comprensión que surgían de los alumnos. Al finalizar la lectura, se les pidió que vuelvan a leer la segunda parte del cuento, esta vez en forma individual y en silencio. La mayoría de los alumnos demostraba concentración en la actividad, realizando comentarios y preguntas a la profesora.

Al cabo de aproximadamente 5 minutos, cuando todos los alumnos habían finalizado la lectura individual, la docente les solicitó que relaten en L1 lo acontecido en esta parte del cuento, aclarando que todos deberían ser capaces de añadir alguna información para contar en detalles lo sucedido en el cuento. Por turnos asignados por la profesora, cada uno de los alumnos realizó esta actividad. Algunos lo hicieron con tono dramático al relatar las acciones del cuento, (ej. cuando los cazadores matan a los patos salvajes). Todos los alumnos lograron relatar una parte del cuento, casi siempre con intervención de sus compañeros quienes corregían y añadían detalles. Un alumno realizó comentarios sobre las diferencias entre lo leído en esta parte del cuento y la versión que recordaba haber visto en la televisión hacía algún tiempo. Otros alumnos corroboraron los detalles mencionados por dicho alumno<sup>92</sup>. Esta actividad duró aproximadamente 10 minutos.

Para la siguiente actividad, la docente escribió en el pizarrón los nombres de los personajes de la historia y solicitó a los alumnos que los describan, destacando sus características e intenciones. Casi todos ellos levantaron la mano para participar en esta actividad. Un alumno utilizó una palabra ofensiva para referirse al perro que interviene en la historia, lo que fue sancionado con desaprobación por parte de sus compañeros y la docente.

---

<sup>92</sup> Ver resultados en pg. 100.

Esta actividad generó discusiones entre algunos alumnos debido a la existencia de percepciones diferentes sobre las intenciones de ciertos personajes en particular: los hijos del granjero. Dado que el relato no especifica las intenciones de éstos niños, son los lectores quienes juzgan su accionar. Algunos alumnos sostenían que los hijos del granjero querían hacerle daño al patito, mientras que otro grupo de alumnos comprendía que los niños simplemente querían jugar con el animal. La situación se aclaró a través de la mediación de la profesora, quien aceptó los diferentes puntos de vista pero dio a los alumnos una posible interpretación: los niños querían jugar con el patito, pero éste tenía miedo, por lo tanto pensó que le querían hacer daño y por lo tanto, corría peligro. Esta aclaración fue aceptada por los alumnos quienes volvieron a calmarse luego de la discusión<sup>93</sup>.

Posteriormente los alumnos realizaron el ejercicio de prueba tipo *maze*<sup>94</sup> y luego de corregirlo con la docente, pasaron a completar el ejercicio de selección múltiple<sup>95</sup>. El primero lo realizaron con aparente facilidad, mientras que el siguiente les significó mayor esfuerzo, lo que se pudo observar debido a la cantidad de preguntas y solicitudes de asistencia a la profesora

### 5.2.3. Clase 3: *El patito feo*

La última clase correspondiente al trabajo con *El patito feo* tuvo lugar el jueves 27 de septiembre de 2012. La clase inició a las 16:35 debido a que la profesora sufrió un retraso. Catorce alumnos se encontraban presentes y uno ausente.

Las habilidades de comprensión lectora evaluadas en esta clase fueron las siguientes:

- Inferir referencias anafóricas – Preguntas abiertas
- Identificar el argumento del cuento – Protocolo de recuerdo
- Identificar el escenario – Protocolo de recuerdo
- Reconocer el tema, nudo y desenlace del cuento – Ordenación / preguntas abiertas

Luego de distribuir la última parte del cuento y terminar de armar los libros, actividad de aproximadamente 5 minutos, se procedió a la escucha del CD que reproducía a un hablante nativo leyendo el capítulo 3 del cuento mientras los alumnos seguían la lectura en sus respectivos libros. Esta actividad también les resultó novedosa a los alumnos, los cuales se mostraron atentos y concentrados en la lectura, exceptuando dos alumnos que no realizaron la actividad.

---

<sup>93</sup> Ver resultados en p. 101.

<sup>94</sup> Ver resultados en págs. 103-104.

<sup>95</sup> Ver resultados en p. 106.

A continuación la docente comenzó a leer el último capítulo, deteniendo la lectura luego de ciertas palabras referenciales, y pidiendo a los alumnos que encuentren el referente en el mismo texto. Se observó que algunos alumnos detectaban el referente de manera casi inmediata, pero la docente esperaba un tiempo prudencial para asegurarse de escuchar las respuestas de todos los alumnos<sup>96</sup>.

La siguiente actividad, enfocada en evaluar la capacidad de los alumnos para identificar el argumento del cuento, consistió en solicitarles a los alumnos que escribieran en L1, en una oración, la respuesta a la pregunta “¿De qué se trata el cuento?”. Se leyeron en voz alta algunas respuestas y se recolectaron todas ellas para su posterior análisis<sup>97</sup>.

La actividad correspondiente a la identificación del escenario en que transcurría la narración se realizó a través de un ejercicio que consistía en responder en L1 las siguientes preguntas: “¿Cuándo?” y “¿Dónde?”, las cuales fueron escritas en la pizarra. Un alumno señaló que en el cuento no había suficiente información sobre el momento en el que transcurría la historia, por lo que la docente instó a los alumnos a determinar cuánto tiempo transcurrió desde el principio hasta el final del cuento. Esta actividad fue realizada con éxito ya que los alumnos lograron deducir que los acontecimientos narrados tienen lugar a lo largo de un año, a juzgar por el paso de las estaciones y el crecimiento del protagonista. El espacio en que sucede la narración fue identificado con mayor facilidad por los alumnos, quienes mencionaron la granja, el río, los campos, la casa de una familia y el bosque<sup>98</sup>.

Finalmente, se distribuyó un ejercicio de ordenación en el que los alumnos debían trabajar con oraciones que representaban diferentes momentos del cuento, evaluando de esta manera la capacidad de los niños para reconocer el tema, nudo y desenlace del cuento. Este ejercicio, elaborado en LE, fue corregido en forma grupal con la docente<sup>99</sup>.

Para evaluar la capacidad de los alumnos de identificar el tema, nudo y desenlace de la narración, el ejercicio arriba descrito fue complementado con la realización de preguntas abiertas, lo que permitió a los alumnos valerse de su lengua materna para expresar lo comprendido. Todos los alumnos participaron en la reconstrucción del cuento, respetando los momentos de la narración<sup>100</sup>. Al cabo de esta actividad, de aproximadamente 5 minutos, la docente permitió a los alumnos la salida al recreo.

---

<sup>96</sup> Ver resultados en págs. 107-108.

<sup>97</sup> Ver resultados en p. 108.

<sup>98</sup> Ver resultados en p. 109.

<sup>99</sup> Ver resultados en págs. 109-110.

<sup>100</sup> Ver resultados en p. 111.

#### 5.2.4. Clase 4: *El traje nuevo del emperador*

Luego de la semana del 1 al 5 de octubre de 2012, en que no se realizaron actividades relacionadas con la lectura de los cuentos, el jueves 11 del mismo año se comenzó con el trabajo correspondiente a *El traje nuevo del emperador*. En la clase del día mencionado, se encontraba presente la totalidad de los alumnos, los cuales habían llegado algunos minutos antes de las 16:30 h. La clase se inició puntualmente con el ingreso de la profesora al salón. Un alumno preguntó si trabajarían ese día con un cuento nuevo, lo que llevó a deducir que se encontraba interesado en la actividad. La docente respondió afirmativamente y esto produjo que otros tres alumnos hicieran preguntas para saber de qué cuento se trataba.

La docente utilizó el mismo procedimiento que con el cuento anterior para llevar a cabo la lectura y la aplicación de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora, los cuales se detallan a continuación:

- Anticipar la temática del cuento – Preguntas abiertas
- Inferir el significado de palabras en contexto – Preguntas abiertas
- Reconocer la secuencia de eventos – Ordenación
- Comprender información explícita – Emparejamiento

La docente presentó la portada del cuento en la cual se puede ver una imagen que muestra a un hombre de la realeza con ropa nueva a la vez que se lee el título del cuento arriba de la imagen (ANEXO 6). Al hacer entrega de las copias correspondientes a cada alumno, la docente los instó a describir la imagen y deducir la temática del cuento. Una alumna realizó una traducción del título y aseguró que se trataba de “la ropa nueva del emperador”. Tres alumnos más describieron la imagen en L1 mencionando que veían al emperador contento con su traje y a dos mujeres que lo estaban ayudando. La docente indagó sobre los conocimientos previos del grupo de alumnos con respecto a la narración, preguntando si conocían el cuento. Como resultado se observó que solamente cuatro alumnos reconocieron la historia, mientras que los demás alumnos admitieron no conocerla. Se registró el comentario de un alumno que indicaba la preferencia de este cuento sobre el anterior. Otros tres alumnos añadieron que el cuento les parecía interesante, no registrándose objeciones con respecto a la elección del mismo. Se observó además que el formato de presentación del primer capítulo de *El traje nuevo del emperador* no generó sorpresa en los alumnos, debido a que ya estaban familiarizados con el modelo del mismo.

La docente presentó ítems de vocabulario relacionados con la temática del cuento a través de tarjetas didácticas elaboradas especialmente para la ocasión, las cuales consistían en una

palabra en una cara de la tarjeta, y una ilustración de dicha palabra en la cara opuesta. El grupo en general participó en la actividad tratando de descubrir el significado de las palabras y demostrando alegría y satisfacción cuando lograban respuestas correctas.

La lectura del primer capítulo de *El traje nuevo del emperador* fue realizada en primera instancia por la docente, quien leyó la narración en voz alta instando a los alumnos a seguir la lectura en sus copias. Nuevamente se observó concentración en el grupo de alumnos al realizar la actividad. Durante esta primera lectura, se aplicó el instrumento de preguntas abiertas para detectar la habilidad de inferir el significado de palabras en contexto. Esto fue llevado a cabo por la profesora, quien detenía la lectura y realizaba preguntas al grupo de alumnos. Estos debían descubrir o inferir el significado de ciertas palabras previamente seleccionadas, a partir de su contexto inmediato. Se registró un bajo rendimiento del grupo en general ya que el grupo de alumnos produjo únicamente dos respuestas correctas de un total de 8 preguntas<sup>101</sup>.

Luego de una lectura individual y silenciosa del primer capítulo del cuento, la docente procedió a administrar a los alumnos copias del ejercicio que consistía en la ordenación de fragmentos cortos que describían momentos del texto leído. Se pudo observar que ningún alumno realizó preguntas sobre cómo realizar el ejercicio, lo cual se presume se debe al hecho de que ya habían resuelto un ejercicio idéntico durante el trabajo con *El patito feo*. Al finalizar la corrección grupal de la actividad los alumnos entregaron a la docente las hojas con el ejercicio resuelto para su posterior análisis por parte del investigador<sup>102</sup>.

A continuación se proporcionó a los alumnos el ejercicio de emparejamiento de oraciones con dibujos. Nuevamente se observó la ausencia de preguntas aclaratorias sobre la manera de realizar la actividad, a la vez que se registraron comentarios como: “ya me acuerdo como se hace esto” y “esto ya lo hicimos”. La corrección del ejercicio se realizó en forma grupal, y nuevamente se les solicitó a los alumnos que hicieran entrega de sus producciones<sup>103</sup>.

Las actividades correspondientes al primer capítulo de *El traje nuevo del emperador* fueron realizadas en menor tiempo del estimado, por lo que la docente decidió permitir a los alumnos la salida al recreo antes del horario establecido.

---

<sup>101</sup> Ver resultados en p. 94.

<sup>102</sup> Ver resultados p. 96

<sup>103</sup> Ver resultados p. 97.

### 5.2.5. Clase 5: *El traje nuevo del emperador*

El día jueves 18 de octubre de 2012 tuvo lugar la segunda clase dedicada al trabajo con el cuento *El traje nuevo del emperador*. Trece alumnos se encontraban presentes en el salón de clases, mientras que un alumno llegó aproximadamente 5 minutos después de las 16:30 h., trayendo una torta, ya que era su cumpleaños. Los demás alumnos comenzaron a cantar la canción *Happy birthday*, luego la docente le solicitó al alumno homenajeado que llevara la torta a la cocina y anunció que la compartirían después del recreo.

En esta clase se trabajó con el segundo capítulo del cuento, evaluándose la presencia de las siguientes habilidades de comprensión lectora:

- Reconstruir el texto leído asignándole un significado coherente de carácter global – Protocolo de recuerdo
- Identificar atributos/ intenciones de los personajes – Preguntas abiertas
- Identificar el hilo conductor del texto – prueba tipo *maze*
- Reconocer relaciones de causa consecuencia – selección múltiple

El trabajo con el cuento *El traje nuevo del emperador* se retrasó debido al cumpleaños del alumno mencionado, por lo que la clase propiamente dicha comenzó a las 16:40 h. La docente distribuyó las copias correspondientes al segundo capítulo del cuento mientras que los alumnos comenzaban a confeccionar sus libros mediante el uso de cola de pegar. Al cabo de unos pocos minutos, una vez listo el material para la lectura, la docente realizó preguntas al grupo de alumnos para hacerlos recordar lo ocurrido en el primer capítulo del cuento, leído en la clase de la semana anterior. La mayoría de los alumnos participó de la actividad logrando reconstruir los hechos descritos en la primera parte de *El traje nuevo del emperador*.

A continuación, la docente procedió a designar alumnos para que leyeran la narración en voz alta. Los primeros alumnos en realizar la lectura fueron aquellos que habían levantado la mano ofreciéndose como voluntarios para la tarea. Como en la clase correspondiente al trabajo con *El patito feo*, la docente logró que todos los alumnos presentes participaran de la actividad. Dos de ellos, quienes se mostraron reacios a leer en voz alta, acordaron realizar la lectura de una oración únicamente, ante la insistencia de la profesora.

Posteriormente, los alumnos realizaron una lectura individual y silenciosa del material, registrándose algunas preguntas aclaratorias formuladas a la docente. Esta actividad duró aproximadamente 5 minutos, al cabo de los cuales la docente solicitó a los alumnos que relaten lo ocurrido en el capítulo del cuento que habían leído. Fue la docente quien designó

los turnos para hablar, ya que la mayoría de los alumnos comenzó a hablar en voz en alta, de forma desorganizada, mientras que tres alumnos levantaban la mano. Luego de que la docente logró organizar la actividad, los alumnos procedieron a relatar en su lengua materna lo que recordaban del capítulo 2. Dos alumnos permanecían callados, por lo que la profesora les solicitó que añadan algún dato o información que recordaban. Uno de ellos citó un detalle de la narración que no había sido mencionado aún. Sin embargo, el otro alumno declaró que no podía colaborar en la actividad alegando que “ya dijeron todo”, lo que indicaba que no era capaz de proporcionar algún tipo de información que no haya sido mencionado por los demás compañeros. La docente aceptó dicha razón y dio por culminada la actividad, la cual duró aproximadamente 10 minutos<sup>104</sup>.

La siguiente actividad pretendía evaluar la capacidad de los alumnos para identificar atributos e intenciones de los personajes. Para ello, la docente solicitó a los alumnos que nombraran a los personajes del cuento. El primer personaje nombrado por la totalidad de los alumnos fue el emperador, luego los estafadores y los sirvientes del emperador. No hubo desacuerdos entre los alumnos con respecto a las intenciones de cada uno de los personajes nombrados. Sin embargo, un alumno comentó respecto de los atributos o características del emperador y sus sirvientes, indicando que se trataba de “personas tontas”, pero no debido a que no podían ver la tela, sino a que podían ser engañados por los estafadores. Ante este comentario que provocó algunas risas, la mayoría de los alumnos manifestó estar de acuerdo con la opinión del compañero, mientras que otro alumno añadió que dichos personajes eran además orgullosos. Esta actividad fue desarrollada en aproximadamente 8 minutos<sup>105</sup>.

Seguidamente, los alumnos completaron el ejercicio de prueba tipo *maze*, el cual fue resuelto por la totalidad de los alumnos presentes en aproximadamente 5 minutos. La corrección grupal fue guiada por la docente, observándose resultados satisfactorios en el grupo en general<sup>106</sup>.

Posteriormente se administró el ejercicio de selección múltiple<sup>107</sup>, el cual pretendía evaluar la capacidad de los alumnos para reconocer relaciones de causa consecuencia. A través de la corrección grupal se pudo observar que el grupo en general no tuvo dificultades en realización de esta actividad, registrándose comentarios de alegría por parte de algunos alumnos.

---

<sup>104</sup> Ver resultados p. 100.

<sup>105</sup> Ver resultados p. 101.

<sup>106</sup> Ver resultados págs. 103-104

<sup>107</sup> Ver resultados p. 106.

Todas las producciones de los alumnos, las pruebas tipo *maze* y los ejercicios de selección múltiple fueron recogidos por el investigador para su posterior análisis, mientras la docente anunciaba que podían salir al recreo antes de compartir la torta de cumpleaños.

#### 5.2.6. Clase 6: *El traje nuevo del emperador*

La última clase dedicada al trabajo con los cuentos tuvo lugar el día jueves 25 de octubre de 2012 en la cual se realizó la lectura y las actividades correspondientes al tercer capítulo de *El traje nuevo del emperador*. Tres alumnos arribaron luego de comenzada la clase a las 16:30 h., así se completó el grupo del curso *Kids 3*.

Las habilidades de comprensión lectora evaluadas en esta clase fueron las siguientes:

- Inferir referencias anafóricas – Preguntas abiertas
- Identificar el argumento del cuento – Protocolo de recuerdo
- Identificar el escenario – Protocolo de recuerdo
- Reconocer el tema, nudo y desenlace del cuento – Ordenación / preguntas abiertas

Al iniciar la clase, la docente distribuyó las copias correspondientes al capítulo 3 del cuento *El traje nuevo del emperador*. Los alumnos ya conocían el procedimiento para armar sus libros por lo que lo realizaron con rapidez. Un alumno comentó que este cuento poseía mayor cantidad de imágenes que el cuento anterior (*El patito feo*), comentario que recibió aprobación por parte de los demás alumnos.

Una vez completos los libros, se llevó a cabo la actividad de escucha del CD, a través del cual se podía oír a un hablante nativo de Inglés leyendo el tercer capítulo del cuento, mientras los alumnos seguían la lectura en sus libros. A diferencia del mismo procedimiento con *El patito feo*, en esta ocasión la totalidad de los alumnos realizó la actividad. Durante la lectura, se observó gran interés y concentración por parte de los alumnos. Se registraron además momentos de risas debido a los sucesos narrados en el cuento, por ejemplo, cuando el pueblo se da cuenta de que el emperador no llevaba ropa. Al culminar esta actividad se observó satisfacción en los alumnos quienes realizaban comentarios y se reían. Un alumno comentó que *El traje nuevo del emperador* es un cuento “gracioso”, secundado por otros alumnos quienes manifestaron su preferencia de este cuento sobre el anterior (*El patito feo*).

Con el objetivo de evaluar la capacidad de los alumnos para inferir referencias anafóricas, la docente se valió del instrumento de preguntas abiertas realizadas a los alumnos mientras se procedía a la lectura del capítulo 3 por segunda vez. La docente leía el texto en voz alta

deteniéndose ante ciertas palabras previamente seleccionadas y solicitando a los alumnos que identifiquen su referente en el texto. Esta actividad fue realizada con éxito por los alumnos<sup>108</sup>.

Seguidamente se procedió a evaluar la capacidad de los alumnos para identificar el argumento del cuento, a través de la consigna que les indicaba que escribieran en L1 la respuesta a la pregunta “¿De qué se trata el cuento?” Los alumnos realizaron esta actividad en pocos minutos, luego de los cuales se leyeron las respuestas de tres alumnos seleccionados al azar por la docente. Las tres oraciones resultaron similares y contaron con la aprobación de la docente y de los demás compañeros, indicando que el grupo en general logró realizar la actividad con éxito. La totalidad de las respuestas de los alumnos fueron recolectadas por el investigador para su posterior análisis<sup>109</sup>.

La siguiente actividad consistía en la identificación del escenario en que transcurrían los sucesos narrados en el cuento. Para ello, la docente escribió en la pizarra las preguntas “¿Cuándo?” y “¿Dónde?” e instó a los alumnos a responderlas teniendo en cuenta lo que recordaban y habían comprendido de la narración. No se observaron dificultades ni opiniones dispares en la realización de esta actividad ya que el grupo en general logró identificar el tiempo y el espacio en que transcurría la historia<sup>110</sup>.

La capacidad de los alumnos para reconocer el tema, nudo y desenlace del cuento fue evaluada a través de dos instrumentos. En primer lugar se administró a los alumnos un ejercicio de ordenación en el que debían ordenar oraciones escritas en LE que representaban diferentes momentos del cuento. A través de la corrección grupal guiada por la docente se pudo observar que el grupo en general no tuvo dificultades en la resolución del ejercicio<sup>111</sup>. Al culminar esta actividad, luego de aproximadamente 8 minutos, la docente procedió a formular preguntas abiertas instando a los alumnos a relatar en su lengua materna lo sucedido en la narración. Se observó que la totalidad de los alumnos participó en la reconstrucción del cuento en forma oral, logrando resultados óptimos<sup>112</sup>.

Finalizada esta actividad, la docente informó a los alumnos que habían culminado con la lectura de los cuentos propuestos, y realizó algunas preguntas: “¿Qué les parecieron los cuentos?, ¿Pudieron entenderlos bien?, ¿Qué partes les resultaron más difíciles?” Dichas preguntas fueron realizadas para generar la autoevaluación por parte de los alumnos de las actividades realizadas, registrándose comentarios positivos en general.

---

<sup>108</sup> Ver resultados en págs. 107-108.

<sup>109</sup> Ver resultados en p. 108.

<sup>110</sup> Ver resultados en p. 109.

<sup>111</sup> Ver resultados en p. 111.

<sup>112</sup> Ver resultados en p. 112.

El observador agradeció a la docente y a los alumnos por su buena predisposición para llevar a cabo el trabajo con los cuentos y luego la profesora indicó a los alumnos que podían salir al recreo.

Durante las semanas en que se realizó la observación de clases se notó un gran interés por parte de los alumnos por saber cómo continuaba cada historia, a la vez que expresaron gran satisfacción al conocer el final de cada uno de los cuentos. La mayoría se mostró participativa, respondiendo a las preguntas de la profesora y realizando comentarios sobre las imágenes. Se registraron comentarios relacionados con *El patito feo* que expresaban lástima y tristeza, mientras que *El traje nuevo del emperador* generó risas en varias ocasiones. Un alumno comentó “me gustó más el cuento del emperador”, generando comentarios similares por parte de sus compañeros. Se observó en todas las clases que la docente hablaba en LE pero los alumnos contestaban en L1, exceptuando algunos alumnos que intentaban formar respuestas en inglés, lo cual era valorado por la docente.

Al comenzar cada una de las clases dedicadas a la lectura de los cuentos, se tomaban unos minutos para recordar lo leído anteriormente, esto se hacía necesario además cuando algún alumno había estado ausente la clase anterior y por lo tanto no había leído el capítulo correspondiente a dicha clase. Las actividades individuales eran realizadas en corto tiempo, con algunos alumnos siempre culminando el trabajo en unos pocos minutos, mientras que a otros les llevaba más tiempo.

Algunos alumnos opinaron que *El patito feo* tenía muy pocas ilustraciones, dato que se tuvo en cuenta al diseñar la presentación de *El traje nuevo del emperador*. Algunos alumnos notaron la diferencia con comentarios del tipo “éste [*El traje nuevo del emperador*] tiene más dibujos”. Al finalizar la lectura de *El patito feo*, una alumna expresó “teacher, ¡qué lindo es leer cuentos en inglés!”

### **5.3. Resultados de pruebas de comprensión lectora**

Las pruebas de comprensión lectora utilizadas durante el proceso de recolección de datos fueron diseñadas exclusivamente para la presente investigación. La elaboración de las actividades de selección múltiple, pruebas tipo *maze* y ejercicios de ordenación, se llevó a cabo teniendo en cuenta las habilidades específicas que se pretendían evaluar, el nivel de proficiencia en inglés del grupo de alumnos y la familiaridad de los mismos con el formato de las actividades.

Para medir el grado de desarrollo de cada una de las competencias evaluadas se determinaron indicadores, cuya presencia fue medida a través de instrumentos específicos (ver cuadro 1, p. 25) que arrojaron datos sobre las habilidades de comprensión lectora del grupo en general. Cada competencia fue evaluada separadamente, dentro del contexto de la clase de lengua extranjera, repitiendo el mismo procedimiento con ambos cuentos. Para realizar un tratamiento cuantitativo de los resultados, se hizo necesario diseñar un sistema de valoración que pueda traducirse en conceptos de logros y dificultades en la comprensión lectora (ver cuadro 2). Los valores *nulo* e *insuficiente* fueron asociados a *dificultades* en la comprensión, mientras que los valores *satisfactorio* y *óptimo* se tradujeron en *logros* del grupo de alumnos. Cada uno de los ejercicios de evaluación requirió sistemas de valoración específicos en los cuales el dato *total de alumnos* fluctuaba según la cantidad de alumnos presentes en cada clase. Si para un ejercicio el porcentaje de alumnos que obtuvo valores *satisfactorio* y/u *óptimo* es mayor al 50%, se entiende que la habilidad evaluada representa un **logro** para el grupo de alumnos en general. Si para un ejercicio el porcentaje de alumnos que obtuvo valores *nulo* y/o *insuficiente* es mayor al 50%, se entiende que la habilidad evaluada representa una **dificultad** para el grupo de alumnos en general.

Valor	Porcentaje de alumnos	
NULO	0% - 10%	DIFICULTAD
INSUFICIENTE	11% - 50 %	
SATISFACTORIO	51% - 90%	LOGRO
OPTIMO	91% - 100%	
Total de alumnos	15	

Cuadro 2. Sistema de valoración

A continuación se presentan los resultados de la aplicación de los distintos instrumentos de evaluación de la comprensión lectora en el orden en que fueron administrados.

### 5.3.1. Actividad 1: *Predicción del tema del texto a partir de la portada, título e ilustraciones*

La primera actividad de evaluación fue llevada a cabo a través de preguntas abiertas, cuyas respuestas indicaron el grado de desarrollo de la competencia “anticipar la temática del cuento a partir de pistas paratextuales”. Con ambos cuentos, *El patito feo* y *El traje nuevo del emperador*, se realizó el mismo procedimiento: la docente mostró a los alumnos la portada

del cuento indicándoles que se tomaran un momento para descubrir la temática del mismo. Se registraron las respuestas de los alumnos y luego se volcaron en las tablas correspondientes.

*El patito feo*

Valor	Cantidad Alumnos	Promedio Dificultad/Logro
NULO	0	0%
INSUFICIENTE	0	
SATISFACTORIO	0	100%
OPTIMO	14	
<b>TOTALES</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>

*El traje nuevo del emperador*

Valor	Cantidad Alumnos	Promedio Dificultad/Logro
NULO	1	13%
INSUFICIENTE	1	
SATISFACTORIO	11	87%
OPTIMO	2	
<b>TOTALES</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

5.3.2. Actividad 2: Resolución del significado de una palabra desconocida a partir del contexto inmediato de la misma

A través de esta actividad se evaluó la capacidad de los alumnos para inferir el significado de palabras en contexto. Para tal fin, se utilizaron preguntas abiertas formuladas por la docente a partir de la selección de 10 palabras del cuento *El patito feo* y 8 palabras del cuento *El traje nuevo del emperador*. A continuación se detallan las palabras seleccionadas, la cantidad de alumnos que obtuvieron respuestas correctas por cada palabra, y el porcentaje de aciertos sobre el total de alumnos presentes (14 para *El patito feo* y 15 para *El traje nuevo del emperador*).

*El patito feo*

Palabras	Equivalente en español	Cantidad de alumnos con respuestas correctas	Porcentaje de aciertos
<i>woods</i>	bosque	14	100%
<i>Largest</i>	el más grande	2	14%
<i>Strange</i>	extraño	5	36%
<i>clever</i>	inteligente	6	43%
<i>push away</i>	empujar	1	7%
<i>hurt</i>	lastimar	2	14%
<i>unkind</i>	malos	11	79%
<i>go away</i>	alejarse	6	43%
<i>afraid</i>	temeroso	7	50%
<i>wild</i>	salvaje	5	36%

### *El traje nuevo del emperador*

Palabras	Equivalente en español	Cantidad de alumnos con respuestas correctas	Porcentaje de aciertos
<i>emperor</i>	emperador	14	93%
<i>cloth</i>	tela	3	20%
<i>asked</i>	preguntó	6	40%
<i>hard</i>	duro	4	27%
<i>perhaps</i>	tal vez	1	7%
<i>thought</i>	pensó	3	20%
<i>nearer</i>	más cerca	3	20%
<i>nothing</i>	nada	9	60%

Estos datos fueron volcados en las tablas de valoración diseñadas para la actividad, en las cuales se puede apreciar la relación cantidad de errores/porcentaje de dificultad y cantidad de aciertos/porcentaje de logros, obteniéndose los siguientes resultados:

#### *El patito feo*

	Cantidad	Porcentaje Dificultad/Logro
Errores	8	80%
Aciertos	2	20%
Totales	10	100%

#### *El traje nuevo del emperador*

	Cantidad	Porcentaje Dificultad/Logro
Errores	6	75%
Aciertos	2	25%
Totales	8	100%

### 5.3.3. Actividad 3: *Reordenamiento de textos fragmentados*

Se utilizó el instrumento de ordenación para detectar si el grupo de alumnos en general posee la habilidad de reconocer la secuencia de eventos. Como se ha mencionado anteriormente, este tipo de prueba escrita resultó novedoso para los alumnos la primera vez que lo realizaron, por no tener experiencia previa en la realización del mismo. Cuando se administró el mismo formato de ejercicio luego de la lectura del primer capítulo del segundo cuento (*El traje nuevo del emperador*), los alumnos lo completaron sin realizar preguntas aclaratorias. Los ejercicios fueron elaborados en lengua extranjera, y cada uno de ellos constaba de seis oraciones que relatan diferentes momentos del capítulo trabajado en clase. Los alumnos debían reordenar las oraciones siguiendo el orden de eventos descritos en el relato.

Ejercicio correspondiente al cuento *El patito feo*

**Order the sentences. Write a number in the empty box.**

	Mother duck and the ducklings went into the garden.
	Mother duck told the duckling to go away.
	An hour later, the big egg opened.
	The other ducks and hens were unkind to the duckling.
	The ugly duckling was very sad.
	A duck sat on her eggs.

Ejercicio equivalente en español (resuelto)

**Ordena las oraciones. Escribe un número en la casilla vacía.**

3	Mamá pato y sus patitos fueron al jardín.
5	Mamá pato le dijo al patito que se vaya.
2	Una hora después, el huevo grande se abrió.
4	Los otros patos y gallinas traban mal al patito.
6	El patito feo estaba muy triste.
1	Una mamá pato estaba sentada sobre sus huevos.

Ejercicio correspondiente al cuento *El traje nuevo del emperador*

**Order the sentences. Write a number in the empty box.**

	The emperor asked the two men to make new clothes for him.
	Two men visited the emperor and said they made beautiful cloth.
	The servant couldn't see the cloth.
	The emperor sent a servant to look at the cloth.
	The emperor gave a lot of money to the two men.
	An emperor loved new clothes.

Ejercicio equivalente en español (resuelto)

**Ordena las oraciones. Escribe un número en la casilla vacía.**

3	El emperador pidió a los hombres que le hicieran un traje nuevo.
2	Dos hombres visitaron al emperador y dijeron que hacían una tela hermosa.
6	El sirviente no pudo ver la tela.
5	El emperador envió a un sirviente a ver la tela.
4	El emperador dio mucho dinero a los dos hombres.
1	Al emperador le encantaban las ropas nuevas.

Para la corrección de cada ejercicio se estableció el siguiente sistema de valoración:

Cantidad de Aciertos	Porcentaje	Valoración
0	0%	nulo
1	15%	
2	35%	Insuficiente
3	50%	
4	65%	Satisfactorio
5	85%	
6	100%	óptimo

Una vez obtenidos los resultados individuales de cada alumno, se procedió a volcar la información en la tabla de valoración del ejercicio. Cabe aclarar que los valores totales son diferentes en cuanto a cantidad de alumnos presentes, ya que el ejercicio correspondiente a *El patito feo* fue administrado a un total de 14 alumnos, mientras que el ejercicio de *El traje nuevo del emperador* fue resuelto por 15 alumnos.

*El patito feo*

Valor	Cantidad Alumnos	Promedio Dificultad/Logro
NULO	0	79%
INSUFICIENTE	11	
SATISFACTORIO	3	21%
OPTIMO	0	
<b>TOTALES</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>

*El traje nuevo del emperador*

Valor	Cantidad Alumnos	Promedio Dificultad/Logro
NULO	0	67%
INSUFICIENTE	10	
SATISFACTORIO	5	33%
OPTIMO	0	
<b>TOTALES</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

#### 5.3.4. Actividad 4: *Emparejamiento de oraciones con imágenes*

El instrumento de emparejamiento fue utilizado para detectar la capacidad de comprender información explícita en los alumnos. El ejercicio consta de cinco oraciones elaboradas en lengua extranjera que los alumnos deben combinar con imágenes que representan lo expresado en cada oración. Las imágenes son seis, cinco correctas y una que funciona como distractor. Para la corrección de cada ejercicio se estableció el siguiente sistema de valoración:

Cantidad de aciertos	Porcentaje	Valoración
0	0%	nulo
1	20%	insuficiente
2	40%	
3	60%	satisfactorio
4	80%	
5	100%	óptimo

Los datos recabados a partir de las producciones individuales de los alumnos fueron volcados en las tablas de valoración correspondientes

##### *El patito feo*

Valor	Cantidad Alumnos	Promedio Dificultad/Logro
NULO	1	21%
INSUFICIENTE	2	
SATISFACTORIO	6	79%
OPTIMO	5	
<b>TOTALES</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>

##### *El traje nuevo del emperador*

Valor	Cantidad Alumnos	Promedio Dificultad/Logro
NULO	1	20%
INSUFICIENTE	2	
SATISFACTORIO	1	80%
OPTIMO	11	
<b>TOTALES</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

Ejercicio correspondiente al cuento *El patito feo*

**Match the sentences to the pictures**

“That’s a very big duckling!” she said. “It’s very strange”

“That big duckling is very ugly. We don’t want him here”

A duck sat on her eggs in the woods. She sat there for a long time.

“You are very ugly but we like you”, they said kindly. “Come with us and be a wild bird.”

The duckling was very unhappy. “They don’t like me because I’m ugly” the duckling thought.




Ejercicio equivalente en español (resuelto)

**Combina las oraciones con las imágenes**

“¡Este sí que es un patito grande!” dijo. “Qué extraño.”

“Y aquel patito grande es muy feo. No lo queremos aquí.”

Una mamá pato estaba sentada sobre sus huevos en el bosque. Estuvo sentada mucho tiempo.

“Eres muy feo, pero te queremos,” le dijeron amablemente. “Ven con nosotros y sé un pato salvaje”.

El patito estaba muy triste. “No me quieren porque soy feo,” el patito pensaba.

2
1
4
3
5

Ejercicio correspondiente al cuento *El traje nuevo del emperador*

**Match the sentences to the pictures**

The emperor waited and waited.

The servant looked and looked, but he saw nothing. "I don't understand," he thought. "Am I stupid?"

He gave a lot of money to the two men.

The emperor loved new clothes.

One day two men visited the emperor.




Ejercicio equivalente en español (resuelto)

**Match the sentences to the pictures**

El emperador esperó y esperó.

El sirviente miraba y miraba, pero no veía la tela. "No entiendo," pensó. "¿Soy estúpido?"

El emperador dio mucho dinero a los dos hombres.

Al emperador le encantaban las ropas nuevas.

Un día, dos hombres visitaron al emperador.

2
3
5
1
4

### 5.3.5. Actividad 5: *Secuencia de ideas según texto leído*

El instrumento *protocolo de recuerdo* fue utilizado para medir la capacidad de los alumnos para reconstruir el texto leído asignándole un significado coherente de carácter global. Para tal fin, la docente solicitó a los alumnos que relaten detalladamente lo sucedido en el capítulo leído utilizando su lengua materna. Con el objetivo de arribar a datos cuantificables, se procedió a diseñar una tabla de valoración que indica la cantidad de alumnos que participaron en la actividad aportando información relevante y correcta para relatar el texto leído, siguiendo la secuencia de ideas, recordando las ideas importantes y agregando algunos detalles. Los totales corresponden a la cantidad de alumnos presentes en cada una de las clases.

*El patito feo*

	Cantidad de alumnos	Porcentaje
Aportes no relevantes	0	0%
Aportes relevantes	15	100%
<b>TOTALES</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

*El traje nuevo del emperador*

	Cantidad de alumnos	Porcentaje
Aportes no relevantes	1	7%
Aportes relevantes	13	93%
<b>TOTALES</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>

### 5.3.6. Actividad 6: *Reconocimiento de intenciones de los personajes*

A través de preguntas abiertas se evaluó la presencia en el grupo de alumnos de la habilidad para identificar atributos e intenciones de los personajes. Luego de la lectura del segundo capítulo de cada cuento, la docente procedió a elaborar en la pizarra una lista de los personajes presentes en cada una de las narraciones, instando a los alumnos a describirlos en términos de sus características e intenciones. Se utilizó un sistema de valoración similar al diseñado para la actividad 2. En las tablas correspondientes a cada una de las narraciones se observan los siguientes datos: personajes, cantidad de alumnos que lograron respuestas correctas y porcentaje de aciertos sobre el total de alumnos presentes en cada clase.

*El patito feo* (15 alumnos presentes)

Personajes	Cantidad de alumnos con respuestas correctas	Porcentaje de aciertos
patito feo	15	100%
mamá pato	11	73%
Patitos	15	100%
patos de la granja	15	100%
patos salvajes	14	93%
perro	6	40%
anciana	11	73%
gato	13	87%
gallina	12	80%
hijos del granjero	6	40%

*El traje nuevo del emperador* (14 alumnos presentes)

Personajes	Cantidad de alumnos con respuestas correctas	Porcentaje de aciertos
emperador	14	100%
tejedores	14	100%
primer sirviente	13	93%
segundo sirviente	14	100%

A continuación se presentan las tablas correspondientes a cada uno de los cuentos, las cuales registran los datos arriba descritos en términos de cantidad de errores y aciertos, asociados a los porcentajes de dificultad y logro respectivamente. Los totales hacen referencia a la cantidad de personajes presentes en cada cuento.

*El patito feo*

	Cantidad	Porcentaje Dificultad/Logro
Errores	2	20%
Aciertos	8	80%
Totales	10	100%

*El traje nuevo del emperador*

	Cantidad	Porcentaje Dificultad/Logro
Errores	0	0%
Aciertos	4	100%
Totales	4	100%

Cabe destacar que esta habilidad fue evaluada al culminar la lectura del segundo capítulo de cada uno de los cuentos, por lo tanto, ciertos personajes no se incluyeron en las listas debido a que su aparición se registra en el tercer capítulo. Este es el caso de los cisnes en el cuento *El patito feo*, y de los habitantes del pueblo en *El traje nuevo del emperador*.

### 5.3.7. Actividad 7: Inclusión de palabras en textos mutilados

Se utilizó el instrumento prueba tipo *maze* para indagar sobre la habilidad de los alumnos para identificar el hilo conductor del texto. Con el mismo formato que uno de los ejercicios presentes en el examen *Flyers*, la prueba tipo *maze* consta de un párrafo al que se le han extraído seis palabras. Los alumnos deben reponer dichas palabras en el lugar correcto, valiéndose de las opciones proporcionadas. Se proveen ocho opciones, seis correctas y dos distractores.

Ejercicio correspondiente al cuento *El patito feo*

**Complete the text with words from the box. There are extra words.**

There were dogs and men with guns. The ..... killed the wild ducks and the dogs ran to the ..... The duckling was afraid and .....his eyes. A big dog saw the duckling and opened ..... big mouth. But he didn't eat the duckling. The dog saw him and ran away. The duckling thought: "The dog doesn't want to eat me because I'm ....." He waited for a long time near the river and then he ran ..... across the fields.

closed    men    dogs    quickly    his    river    ugly    ducks

Ejercicio equivalente en español (resuelto)

**Completa el texto con palabras del recuadro. Hay palabras extra.**

Había perros y hombres con armas. Los .....hombres..... mataron a los patos salvajes y los perros corrieron hacia el .....río..... El patito tenía miedo y .....cerró.... sus ojos. Un perro grande vio al patito y abrió .....su..... boca grande. Pero no se comió al patito. El perro lo miró y salió corriendo. El patito pensó: "El perro no me quiere comer porque soy .....feo....." Esperó mucho tiempo cerca del río y luego corrió .....rápidamente..... a través de los campos.

cerró    hombres    perros    rápidamente    su    río    feo    patos

Ejercicio correspondiente al cuento *El traje nuevo del emperador*

**Complete the text with words from the box. There are extra words.**

The emperor really wanted to ..... the cloth. He took his servants with him and went to the men's ..... "Isn't the cloth beautiful?" said the two men. "Please look ..... it. Isn't it pretty? Touch it." And they put out their hands and showed him. "I can see .....", the emperor thought. "This is very, very bad. Am I .....? A stupid man can't be emperor." He looked at the men's hands and said to his servants, "Oh, the cloth is ..... I like it."

house    stupid    nothing    at    his    see    ugly    beautiful

Ejercicio equivalente en español (resuelto)

**Completa el texto con palabras del recuadro. Hay palabras extras.**

El emperador realmente quería .....ver..... la tela. Llevó a sus sirvientes con él y fueron a la .....casa..... de los hombres. "¿No es Hermosa la tela?" preguntaron los dos hombres. "Por favor mírela. ¿No es linda? Tóquela." Y extendieron sus manos y le mostraron. "No veo .....nada.....," pensó el emperador. "Esto es muy, muy malo. ¿Soy .....estúpido.....? Un hombre estúpido no puede ser emperador." Miró las manos de los hombres y dijo a sus sirvientes, "Oh, la tela es .....hermosa..... . Me gusta."

casa    estúpido    nada    -la    sus    ver    fea    hermosa

Para la corrección de cada ejercicio se estableció el mismo sistema de valoración diseñado para la actividad 3:

Cantidad de Aciertos	Porcentaje	Valoración
0	0%	nulo
1	15%	
2	35%	insuficiente
3	50%	
4	65%	satisfactorio
5	85%	
6	100%	óptimo

Los valores individuales de cada alumno fueron volcados en las tablas correspondientes a cada uno de los cuentos. Los totales indican la cantidad de alumnos presentes durante la realización de los ejercicios.

*El patito feo*

Valor	Cantidad Alumnos	Promedio Dificultad/Logro
NULO	0	13%
INSUFICIENTE	2	
SATISFACTORIO	3	87%
OPTIMO	10	
<b>TOTALES</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

*El traje nuevo del emperador*

Valor	Cantidad Alumnos	Promedio Dificultad/Logro
NULO	0	0%
INSUFICIENTE	0	
SATISFACTORIO	5	100%
OPTIMO	9	
<b>TOTALES</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>

### 5.3.8. Actividad 8: Selección de proposiciones.

El instrumento de selección múltiple fue utilizado para determinar el grado de desarrollo de la habilidad para reconocer relaciones de causa-consecuencia. El ejercicio consta de seis proposiciones con formato de pregunta u oración incompleta. A cada una de éstas le corresponden tres opciones que responden la pregunta o completan la frase, siendo solamente una de ellas la opción correcta.

Ejercicio correspondiente al cuento *El patito feo*

**Choose the correct option to complete the sentences.**

- |   |   |
|---|---|
| <p><b>1. Nobody spoke to the duckling because</b></p> <p>a) he was sad<br/>b) he was ugly<br/>c) he wasn't a duck</p>                     | <p><b>4. The duckling was afraid in the man's house because</b></p> <p>a) there was a cat<br/>b) the children wanted to play with him<br/>c) the children gave him milk</p> |
| <p><b>2. The duckling liked the white birds because</b></p> <p>a) they were beautiful<br/>b) they could fly<br/>c) they talked to him</p> | <p><b>5. The family wanted to catch the duckling but he</b></p> <p>a) ran away<br/>b) opened the door<br/>c) shouted</p>  |
| <p><b>3. It was so cold that the duckling</b></p> <p>a) went swimming<br/>b) couldn't swim in the water<br/>c) went to a house</p>        | <p><b>6. The duckling wanted to die because</b></p> <p>a) he was very sad<br/>b) he was tired<br/>c) he was afraid</p>  |

Ejercicio equivalente en español (resuelto)

Elige la opción correcta para completar las oraciones.

- |  |   |
|--|---|
| <b>1. Nadie hablaba con el patito porque</b><br>a) estaba triste<br>b) era feo ✓<br>c) no era un pato              | <b>4. El patito tenía miedo en la casa del hombre porque</b><br>a) había un gato<br>b) los niños querían jugar con él ✓<br>c) los niños le dieron leche |
| <b>2. Al patito le gustaban las aves blancas porque</b><br>a) eran hermosas ✓<br>b) podían volar<br>c) le hablaron | <b>5. La familia quería atrapar al patito, pero él</b><br>a) salió corriendo ✓<br>b) abrió la puerta<br>c) gritó  |
| <b>3. Hacía tanto frío que el patito</b><br>a) fue a nadar<br>b) no podía nadar en el agua ✓<br>c) fue a una casa  | <b>6. El patito quería morir porque</b><br>a) estaba muy triste ✓<br>b) estaba muy cansado<br>c) tenía miedo  |

Ejercicio correspondiente al cuento *El traje nuevo del emperador*

Choose the correct option to complete the sentences.

- |  |   |
|--|---|
| <b>1. The emperor asked a servant to go to the men's house because</b><br>a) he wanted to know when the clothes would be ready<br>b) the servant couldn't see the clothes<br>c) he was tired | <b>4. The emperor went to the men's house to</b><br>a) see the two men<br>b) see the cloth<br>c) help the two men   |
| <b>2. The servant thought he was stupid because</b><br>a) he didn't like the cloth<br>b) he couldn't see the cloth<br>c) the cloth was beautiful   | <b>5. The emperor gave money to the men so</b><br>a) they could finish the clothes<br>b) he could see the clothes<br>c) the servants helped the men           |
| <b>3. The emperor wanted to see the clothes because</b><br>a) everybody talked about it<br>b) the servants said it was ready<br>c) the two men were working                                  | <b>6. The emperor thought the men were working because</b><br>a) they could see the cloth<br>b) there were lights in the house<br>c) he gave money to the men |

Ejercicio equivalente en español (resuelto)

**Elije la opción correcta para completar las oraciones.**

**1. El emperador pidió a su sirviente que fuera a la casa de los hombres porque**

- a) Quería saber cuándo estaría listo su traje ✓
- b) El sirviente no podía ver la tela
- c) Estaba cansado

**2. El sirviente pensó que era estúpido porque**

- a) no le gustó la tela
- b) no pudo ver la tela ✓
- c) la tela era hermosa

**3. El emperador quería ver el traje porque**

- a) todos hablaban del mismo ✓
- b) los sirvientes dijeron que estaba listo
- c) los dos hombres estaban trabajando

**4. El emperador fue a la casa de los hombres a**

- a) ver a los hombres
- b) ver la tela ✓
- c) ayudar a los dos hombres

**5. El emperador le dio dinero a los hombres para que**

- a) pudieran terminar el traje ✓
- b) él pudiera ver el traje
- c) los sirvientes ayuden a los hombres

**6. El emperador pesaba que los hombres estaban trabajando porque**

- a) ellos podían ver la tela
- b) había luces en la casa ✓
- c) les dio dinero

Para la corrección de cada ejercicio se estableció el mismo sistema de valoración diseñado para las actividades 3 y 5:

Cantidad de Aciertos	Porcentaje	Valoración
0	0%	nulo
1	15%	
2	35%	insuficiente
3	50%	
4	65%	satisfactorio
5	85%	
6	100%	óptimo

Los resultados obtenidos por los alumnos fueron traducidos a valores grupales en las tablas correspondientes:

*El patito feo*

Valor	Cantidad Alumnos	Promedio Dificultad/Logro
NULO	0	0%
INSUFICIENTE	0	
SATISFACTORIO	5	100%
OPTIMO	10	
TOTALES	15	100%

*El traje nuevo del emperador*

Valor	Cantidad Alumnos	Promedio Dificultad/Logro
NULO	0	27%
INSUFICIENTE	4	
SATISFACTORIO	11	73%
OPTIMO	0	
TOTALES	14	100%

### 5.3.9. Actividad 9: *Identificación de la referencia en el texto*

A través de la utilización de preguntas abiertas se obtuvo información sobre la capacidad de los alumnos para identificar referencias anafóricas en el texto. Se seleccionaron cinco palabras referenciales de cada uno de los cuentos y se solicitó a los alumnos que detectaran el referente en el texto. En los cuadros correspondientes se detallan los vocablos seleccionados, la cantidad de alumnos que obtuvieron respuestas correctas por cada uno de ellos, y el porcentaje de aciertos sobre el total de alumnos presentes (15 para *El patito feo* y 14 para *El traje nuevo del emperador*).

#### *El patito feo*

Palabras referenciales	Equivalente en español	Cantidad de alumnos con respuestas correctas	Porcentaje de aciertos
<i>He</i>	Él	12	80%
<i>them</i>	a ellos	15	100%
<i>me</i>	a mi	15	100%
<i>They</i>	Ellos	11	73%
<i>He</i>	Él	7	47%

#### *El traje nuevo del emperador*

Palabras referenciales	Equivalente en español	Cantidad de alumnos con respuestas correctas	Porcentaje de aciertos
<i>his</i>	su (masculino singular)	6	43%
<i>they</i>	ellos	14	100%
<i>I</i>	Yo	11	79%
<i>they</i>	ellos	10	71%
<i>He</i>	Él	11	79%

Se utilizó el mismo sistema de valoración diseñado para la actividad 2. Los datos registrados se volcaron en las tablas correspondientes, en las que se relacionan la cantidad de errores con el porcentaje de dificultad y cantidad de aciertos con el porcentaje de logro, obteniéndose los siguientes resultados:

*El patito feo*

	Cantidad	Porcentaje Dificultad/Logro
Errores	1	20%
Aciertos	4	80%
Totales	6	100%

*El traje nuevo del emperador*

	Cantidad	Porcentaje Dificultad/Logro
Errores	1	20%
Aciertos	4	80%
Totales	5	100%

5.3.10. Actividad 10: *Selección adecuada para reformular la historia*

Se utilizó el protocolo de recuerdo en la evaluación de la capacidad de los alumnos para identificar el argumento del cuento. Luego de finalizada la lectura de cada uno de los relatos, se les solicitó a los alumnos que respondieran la pregunta “¿De qué se trata el cuento?”. Cabe aclarar que esta prueba de comprensión lectora se llevó a cabo en español, por considerarse que el instrumento “protocolo de recuerdo” arroja resultados más fehacientes si se aplica en lengua materna. Las respuestas de los alumnos fueron redactadas en forma escrita e individual y recolectadas para su posterior análisis. Los datos obtenidos se tradujeron en términos de respuestas correctas e incorrectas, posibles de apreciar en las siguientes tablas de valoración:

*El patito feo*

	Cantidad de alumnos	Porcentaje Dificultad/Logro
Respuestas incorrectas	0	0%
Respuestas correctas	15	100%
Totales	15	100%

*El traje nuevo del emperador*

	Cantidad de alumnos	Porcentaje Dificultad/Logro
Respuestas incorrectas	3	21%
Respuestas correctas	11	79%
Totales	14	100%

5.3.11. Actividad 11: *Descripción del tiempo y espacio en que tiene lugar la narración*

La evaluación de esta habilidad fue llevada a cabo a través de preguntas abiertas, cuyas respuestas indicaron el grado de desarrollo de la competencia “identificar el escenario”. Con ambos cuentos se llevó a cabo el mismo procedimiento: la docente escribió en el pizarrón las palabras “¿Cuándo?” y “¿Dónde?” e invitó a los alumnos a describir el momento o tiempo y el lugar o espacio en que sucedieron los hechos narrados en el relato. Para la cuantificación de los resultados obtenidos se utilizó un sistema de valoración similar al diseñado para las actividades 2, 6 y 9, en el cual se pueden observar los datos correspondientes a la cantidad de

alumnos que lograron identificar el espacio y el tiempo de cada narración, y su equivalente en términos de porcentaje grupal.

*El patito feo*

	Cantidad de alumnos con respuestas correctas	Porcentaje de aciertos
<i>Tiempo</i>	11	73%
<i>Espacio</i>	15	100%

*El traje nuevo del emperador*

	Cantidad de alumnos con respuestas correctas	Porcentaje de aciertos
<i>Tiempo</i>	14	100%
<i>Espacio</i>	14	100%

Estos valores fueron volcados a las tablas correspondientes en las que se puede observar la relación entre los resultados arriba presentados y las categorías dificultad y logro:

*El patito feo*

	Cantidad	Porcentaje Dificultad/Logro
Respuestas incorrectas	0	0%
Respuestas correctas	15	100%
<b>Totales</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

*El traje nuevo del emperador*

	Cantidad	Porcentaje Dificultad/Logro
Respuestas incorrectas	0	0%
Respuestas correctas	14	100%
<b>Totales</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>

5.3.12. Actividad 12: *Ordenamiento de proposiciones que resumen los momentos del cuento.*

Para detectar el grado en que los alumnos son capaces de reconocer el tema, nudo y desenlace de cada uno de los cuentos se utilizaron dos indicadores que se detallan en *actividades 12 y 13*. El ejercicio 12 consta de cinco proposiciones asociadas a diferentes momentos del cuento y es resuelto al asignar un número de orden a cada proposición respetando el orden de eventos descritos en la narración.

Se diseñó una tabla de valoración específica para el ejercicio, presentada a continuación:

Cantidad de aciertos	Porcentaje	Valoración
0	0%	nulo
1	25%	insuficiente
2	50%	
3	75%	satisfactorio
4	100%	óptimo

Ejercicio correspondiente al cuento *El patito feo*

**Order the parts of the story.**

	The duckling was very sad and he was alone in the winter. He wanted to die.
	A duck had many ducklings, but one duckling was big and ugly. Nobody liked him, so he went away.
	In spring the duckling discovered he was a swan. He had new swan friends and was very happy.
	The duckling saw other ducks, but some men killed them. He saw beautiful white birds flying. He liked the birds.

Ejercicio equivalente en español (resuelto)

**Ordena los sucesos del cuento.**

3	El patito estaba muy triste y solo en invierno. Quería morir.
1	Una mamá pato tuvo muchos patitos, pero uno de ellos era grande y feo. Nadie lo quería, por eso se fue.
4	En primavera, el patito descubrió que era un cisne. Tenía nuevos amigos cisnes y fue muy feliz.
2	El patito vio otros patos, pero unos hombres los mataron. Vio hermosas aves blancas volando. Le gustaban esas aves.

Ejercicio correspondiente al cuento *El traje nuevo del emperador*

**Order the parts of the story.**

	The emperor couldn't see the clothes, but he said he liked them. He wore his new clothes in the street.
	A child said that the emperor had no clothes and everybody laughed.
	An emperor liked new clothes. Two men told him they could make a special cloth that only clever people could see.
	The emperor's servants went to look at the cloth but they couldn't see anything. They didn't want people to think they were stupid, so they said the cloth was beautiful.
	The emperor asked the two men to make new clothes for him.

Ejercicio correspondiente al cuento *El traje nuevo del emperador*

**Ordena los sucesos del cuento.**

4	El emperador no podía ver el traje, pero dijo que le gustaba. Vistió su traje nuevo en las calles.
5	Un niño dijo que el emperador no llevaba ropa y todos rieron.
1	A un emperador le encantaban las ropas nuevas. Dos hombres le dijeron que podían fabricar una tela especial que sólo las personas inteligentes podían ver.
3	Los sirvientes del emperador fueron a ver la tela pero no pudieron verla. Ellos no querían que los demás supieran que eran estúpidos, por eso dijeron que la tela era hermosa.
2	El emperador pidió a los hombres que le hicieran un traje nuevo.

Se registraron las respuestas de los alumnos y luego se volcaron en las tablas correspondientes:

*El patito feo*

Valor	Cantidad Alumnos	Promedio Dificultad/Logro
NULO	1	29%
INSUFICIENTE	3	
SATISFACTORIO	6	71%
OPTIMO	4	
<b>TOTALES</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>

*El traje nuevo del emperador*

Valor	Cantidad Alumnos	Promedio Dificultad/Logro
NULO	1	13%
INSUFICIENTE	1	
SATISFACTORIO	3	73%
OPTIMO	8	
<b>TOTALES</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

5.3.13. Actividad 13: *Recuento de la narración en lengua materna.*

Esta actividad está asociada al segundo indicador seleccionado para determinar la presencia en el grupo de alumnos de la habilidad para reconocer el tema, nudo y desenlace de cada uno de los cuentos. Se utilizó el protocolo de recuerdo, solicitando a los alumnos que realicen un recuento de los eventos narrados en cada historia, utilizando su lengua materna y respetando el orden en que dichos eventos tuvieron lugar. El recuento fue realizado por el grupo de alumnos, y con el objetivo de arribar a datos cuantificables, se empleó el sistema de valoración diseñado para la actividad 5. En las tablas correspondientes a cada uno de los

cuentos se observa la cantidad de alumnos que participaron en la actividad aportando información relevante y correcta para llevar a cabo el recuento de las historias. Los totales corresponden a la cantidad de alumnos presentes en cada una de las clases.

*El patito feo*

	Cantidad de alumnos	Porcentaje Dificultad/Logro
Aportes no relevantes	0	0%
Aportes relevantes	14	100%
<b>TOTALES</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>

*El traje nuevo del emperador*

	Cantidad de alumnos	Porcentaje Dificultad/Logro
Aportes no relevantes	0	0%
Aportes relevantes	15	100%
<b>TOTALES</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

## 6. Discusión de Resultados

Como fuera especificado en el capítulo 4, el análisis de los resultados fue realizado a través del método de triangulación, el cual consiste en “la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular” (Denzin, 1970). En el presente trabajo se aplica la triangulación metodológica, combinando los datos obtenidos a través de las observaciones, entrevistas y resultados de pruebas de lecto-comprensión. Los resultados obtenidos a través de los instrumentos de recolección de datos se discuten a continuación, organizados según las competencias de comprensión lectora cuya presencia se pretendía detectar en la presente investigación (cf. Cuadro 1, p. 23). Además, se incluye un segmento en el que se considera la relación entre las apreciaciones de las directoras y los resultados obtenidos.

### 6.1. Competencia: Anticipar la temática del cuento a partir de pistas paratextuales.

A través de preguntas abiertas, instrumento de evaluación utilizado para detectar la presencia de esta competencia, se obtuvieron resultados similares con ambos cuentos seleccionados para la presente investigación. Sin embargo, los comentarios realizados por los alumnos en relación a los cuentos demostraron que la totalidad de los integrantes del curso ya conocían el cuento *El patito feo*, mientras que solamente cuatro alumnos conocían *El traje nuevo del emperador*. Estos datos dan cuenta de la presencia de conocimientos previos de los alumnos con respecto a cuentos tradicionales. Luego de que los alumnos manifestaran conocer el cuento *El patito feo*, la docente indagó cómo llegaron a conocer dicho cuento, obteniéndose respuestas del tipo “leí ese cuento alguna vez”, “mi mamá me leía [este cuento] cuando yo era chiquito” “no me acuerdo [cómo], pero ya lo conozco” y “todo el mundo conoce ese cuento”. La docente preguntó además si habían visto un dibujo animado o película que contara esta historia, pero los alumnos aseguraron que no existe una película de *El patito feo*. Sin embargo, tres alumnos comentaron haber visto la historia en dibujos animados. Con respecto al cuento *El traje nuevo del emperador*, pocos alumnos demostraron conocerlo. Esto se pudo observar en la clase correspondiente al trabajo con el primer capítulo de dicho cuento.

La capacidad de los alumnos para anticipar la temática del cuento podría estar relacionada directamente con los conocimientos previos sobre cada uno de los relatos. El hecho de que la totalidad de los alumnos conocían el cuento *El patito feo* pareció influenciar

considerablemente el resultado de la primera prueba de comprensión, la cual arrojó un resultado óptimo (100%). Sin embargo, aun cuando pocos alumnos conocían el cuento *El traje nuevo del emperador*, la aplicación del mismo instrumento arrojó resultados satisfactorios (87%). La imagen que aparece en la portada del material de lectura más su título en inglés parecieron ser suficientes para que la mayoría de los alumnos lograra anticipar que el relato trataba sobre “un emperador que se compró ropa nueva”, tal como lo expresara uno de los alumnos.

Lo expresado por la docente del grupo y los alumnos, lo observado en las clases correspondientes y los datos obtenidos a través de las preguntas abiertas arrojaron resultados similares. La presencia en niveles satisfactorio y óptimo del indicador “predice de qué se trata el texto a partir de la portada, título e ilustraciones” demostraría que el grupo de alumnos en general posee la competencia de anticipar la temática del texto a partir de pistas paratextuales.

## **6.2. Competencia: Identificar el escenario.**

La identificación del escenario es una habilidad relacionada con el nivel de la superestructura del texto (van Dijk, 2005). Para detectar su presencia se definió el indicador “describe el tiempo y espacio en donde tiene lugar la narración”. El instrumento de evaluación utilizado fue el protocolo de recuerdo. Tanto la presentación de consignas como lo relatado por los alumnos se realizó en L1, siguiendo las sugerencias de Bernhardt (1983) quien remarca la importancia de que los lectores relaten lo leído en su lengua nativa.

Como fuera mencionado en el capítulo anterior, se pudo observar que el cuento *El patito feo* causó algunas dificultades a los alumnos al momento de describir el tiempo en que transcurría el relato. El principal argumento expuesto por los alumnos fue que el cuento no contenía marcadores de tiempo específicos. Esto fue expresado a través de frases como “no dice cuando pasó”. Sin embargo, la docente los instó a tratar de imaginarse cuanto tiempo transcurrió desde el principio al final de la historia, obteniéndose respuestas satisfactorias: la mayoría de los alumnos (73%) logró deducir que los eventos relatados en el cuento transcurren durante un año, debido al paso de las estaciones y el crecimiento del patito feo hasta su transformación en el cisne. La identificación del espacio en donde suceden los hechos narrados en este cuento no generó cuestionamientos, ya que los alumnos fueron capaces de detectar los marcadores espaciales tales como “en el bosque, en el río, en la casa de una señora, en la casa de una familia”.

La aplicación del protocolo de recuerdo con el cuento *El traje nuevo del emperador* arrojó resultados óptimos (100% de logro), ya que todos los alumnos lograron identificar el tiempo y el espacio de la narración. Cuando la docente indagó sobre qué les hacía pensar que la historia ocurrió “hace mucho tiempo”<sup>113</sup>, los alumnos mencionaron ciertos datos como que trataba de un emperador que vivía en un castillo, tenía sirvientes, usaban oro como moneda y que las imágenes mostraban ropa antigua. Esto constituye un ejemplo de realización de inferencias, ya que el texto no especificaba el tiempo en que transcurría la historia. Además, se observa la influencia de conocimientos previos sobre cuentos tradicionales, los que generalmente incluyen reyes, castillos, y ocurren en un tiempo pasado indefinido que podría representarse con la frase “hace mucho tiempo”.

Lo observado en las clases correspondientes y los datos obtenidos a través de la aplicación del instrumento de evaluación arrojaron resultados similares, pudiendo afirmarse que el grupo de alumnos posee la habilidad de identificar el escenario en un nivel satisfactorio.

### **6.3. Competencia: Reconocer el tema, nudo y desenlace del cuento.**

Para determinar la presencia de esta competencia se utilizaron dos indicadores asociados a diferentes instrumentos de recolección de información. El primero de ellos consistía en la ordenación de oraciones que resumían los momentos del cuento y fue elaborado en la lengua extranjera. Las oraciones incluidas en el ejercicio estaban formuladas a modo de resumen, por lo tanto no podían ser localizadas en el texto. De esta manera los alumnos debían demostrar no solamente la comprensión de cada uno de los cuentos, sino además la comprensión de lo expresado en las oraciones elaboradas. Esto generó varias preguntas de aclaración por parte de los alumnos sobre el significado de palabras individuales y de las oraciones en general. La docente se limitaba a guiar a los alumnos y a instarlos a tratar de descubrir por sí mismos el significado de cada una de ellas. No se observaron opiniones negativas por parte de los alumnos en cuanto al nivel de dificultad del ejercicio, ya que la mayoría lo resolvió con rapidez. Luego de la corrección grupal del ejercicio y de su posterior análisis para la presente investigación, se determinaron resultados satisfactorios para ambos cuentos (71% de logro en *El patito feo* y 73% en *El traje nuevo del emperador*).

Además del instrumento descrito, se utilizaron preguntas abiertas luego de la lectura de cada uno de los cuentos para obtener mayor información sobre la presencia de la competencia

---

<sup>113</sup> En palabras de la mayoría de los alumnos.

evaluada. Las preguntas abiertas se realizaron en lengua materna y los resultados fueron óptimos para ambos cuentos, ya que la totalidad de los alumnos participó en la reconstrucción oral del cuento respetando los momentos de las narraciones (tema, nudo y desenlace).

A partir de estos resultados se podría afirmar que los alumnos fueron capaces de comprender los textos leídos sin mayores dificultades. Sin embargo, tal como lo afirma Weir (1990) los resultados difieren, levemente en este caso, si los alumnos deben demostrar lo comprendido en lengua extranjera (a través de ejercicios de ordenación en inglés) o lengua materna (a través de preguntas abiertas). Al otorgarles la posibilidad de relatar en L1 lo leído, se les permite a los alumnos una mayor libertad de expresión y es posible detectar de una manera más directa el nivel de comprensión. A su vez, al enfrentarlos con oraciones en inglés que resumen momentos del cuento, es posible observar la comprensión del texto leído cuando éste se encuentra representado de forma ligeramente diferente al texto original. Es por eso que la conjunción de estos dos instrumentos arroja resultados significativos al aportar datos de diferente naturaleza.

Se obtuvieron niveles de comprensión similares tanto con el cuento que los alumnos conocían (*El patito feo*) como con el que no conocían (*El traje nuevo del emperador*). Por lo tanto, se pudo observar que los conocimientos previos de los alumnos sobre los cuentos no fue determinante en la comprensión de los mismos, tal como fuera demostrado por los resultados obtenidos al finalizar la lectura.

Se podría afirmar que las experiencias previas de los alumnos con la estructura narrativa, tanto en lengua materna como en lengua extranjera, y con el tipo de ejercicio realizado influyen de manera positiva en los resultados obtenidos. Si bien los textos que los alumnos leen regularmente durante la preparación para el examen *Flyers* son de menor longitud que los cuentos utilizados en la presente investigación, ambos tipos de textos poseen estructuras narrativas que incluyen elementos de diálogo entre los personajes. Estos datos están relacionados con lo expuesto en el capítulo 3 sobre la superestructura del texto (Van Dijk, 1976) y la gramática de las narraciones, que corresponde al patrón organizativo basado en categorías que se repiten en la mayoría de las narraciones (tema, nudo y desenlace). Estas estructuras forman parte de la experiencia previa de los alumnos con cuentos tradicionales, las cuales adquieren a través de la lectura realizada por sus padres en la infancia temprana, y por ellos mismos en edad escolar.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos a través de los dos instrumentos de recolección de datos, las observaciones de clases y los cuestionarios a los alumnos, se puede

afirmar que éstos lograron reconocer el tema, nudo y desenlace de los cuentos tradicionales a los que fueron expuestos.

#### **6.4. Competencia: Identificar el argumento del cuento**

Esta competencia corresponde al nivel de la macroestructura del texto, o sea, la representación abstracta que de éste se construye en la mente del lector para la comprensión global de su significado (van Dijk, 1976). Otros autores (Oakhill y Kain, 2004 y Morales, 2006) refieren a la “representación del texto base”, que permite al lector identificar las ideas principales almacenando la información en la memoria a corto plazo<sup>114</sup>. Esta información se puede recuperar a través del método de protocolo de recuerdo, utilizado en la presente investigación. Luego de finalizada la lectura de cada uno de los cuentos, se les solicitó a los alumnos que describan en forma escrita, en su lengua nativa y con sus propias palabras de qué se trataba el cuento que habían leído. Durante el desarrollo de las clases correspondientes, las producciones de algunos alumnos fueron leídas en voz alta por la docente, para realizar una puesta en común antes de que lo escrito por los alumnos fuera recolectado para su posterior análisis.

El análisis de lo descrito por los alumnos determinó valores óptimos para *El patito feo* (100%) y satisfactorios para *El traje nuevo del emperador* (79%), demostrando que el grupo de alumnos en general es capaz de identificar el argumento del cuento una vez finalizada la lectura del mismo. Estos valores coinciden con lo observado en clase durante la puesta en común realizada posteriormente a la lectura de cada uno de los cuentos. Sin embargo, un dato interesante resultó de la lectura de las producciones de los alumnos, ya que algunos de ellos además de describir de qué se trataba el cuento, fueron más allá e incluyeron en sus relatos el final de la historia.

La influencia de los conocimientos previos sobre cada uno de los cuentos no resultó muy significativa. Aun cuando el primer cuento era conocido por todos los alumnos y el segundo por pocos de ellos, los resultados del protocolo de recuerdo fueron similares en ambos cuentos una vez leídos. Esto podría deberse a que los alumnos poseen conocimientos previos sobre el tipo de texto, en este caso narrativo, ya que como señala Kinstch (1998), el lector que posee conocimiento previo sobre el tipo de texto será capaz de reconstruir el texto base.

---

<sup>114</sup> Cf. Cap. 3 pg. 45.

## 6.5. Competencia: Identificar atributos / intenciones de los personajes.

Se buscó detectar la presencia de esta competencia a través de la implementación de preguntas abiertas. Siguiendo a Weir (1990), las preguntas abiertas realizadas en los textos narrativos están orientadas a clarificar los atributos e intenciones más o menos implícitas de los personajes. Al solicitar a los alumnos que respondan utilizando la lengua materna se les otorga mayor libertad de expresión y se hace posible descubrir las inferencias que han realizado dichos alumnos a partir de la lectura. Bernhardt (1991) compara los tipos de respuestas a preguntas abiertas según se lleven a cabo en forma escrita u oral, en la presente investigación se les solicitó a los alumnos que respondan en forma oral a las preguntas efectuadas por la docente con respecto a la descripción de los personajes en cuanto a personalidad e intenciones.

Es importante destacar que con el cuento *El patito feo* surgieron opiniones dispares entre los alumnos, ya que algunos de ellos asignaron características negativas a ciertos personajes que poseían características positivas según otro grupo de alumnos. Este caso particular corresponde a los personajes “los hijos del granjero”, quienes asustaron al patito feo persiguiéndolo por la casa. Algunos alumnos consideraban que los niños del cuento eran “malos”<sup>115</sup> a juzgar por su comportamiento, mientras que otros insistían en que los niños simplemente querían jugar con el patito feo. Esto generó discusiones en el curso, mediadas por la profesora quien los instó a expresar sus opiniones personales con respeto hacia las opiniones ajenas. Finalmente se llegó a la conclusión de que los niños no tenían malas intenciones con el patito feo, sino que buscaban jugar con él. De esta manera, los resultados de las preguntas abiertas relacionadas con éste cuento corresponden a niveles satisfactorios (82% de logro), ya que la mayoría de los alumnos demostró poseer la competencia evaluada al comprender las verdaderas intenciones de los personajes.

El cuento *El traje nuevo del emperador* no generó conflicto alguno, pudiendo observarse claramente que todos los alumnos fueron capaces de detectar las intenciones y atributos de los personajes a medida que iban leyendo el cuento. Esto puede deberse a que las intenciones de los personajes estaban claramente expresadas en la narración. Estas observaciones concuerdan con los resultados obtenidos por los alumnos a través de las respuestas a las preguntas abiertas, los cuales fueron óptimos (100% de logro).

Por lo tanto, se considera que la habilidad de los alumnos para identificar los atributos e intenciones de los personajes estaría relacionada con la claridad con la que las mismas se

---

<sup>115</sup> En palabras de los alumnos.

encuentran presentes en el texto escrito. La habilidad de los alumnos para asignarles intenciones a los personajes cuando éstas no se encuentran explicitadas en el texto corresponde a la capacidad de realización de inferencias. Si bien no se buscaba evaluar este tipo de realización de inferencias en la presente investigación, se pudo detectar su presencia de forma indirecta a través del instrumento de preguntas abiertas.

#### **6.6. Competencia: Reconstruir el texto leído asignándole un significado coherente de carácter global.**

Esta competencia está relacionada con el segundo nivel de comprensión o macroestructura textual (Van Dijk, 1976), el “mecanismo que otorga coherencia al texto”. Dicha competencia fue evaluada a través del protocolo de recuerdo. Johnson (1983) y Bernhardt (1991) describen la utilización de este instrumento indicando que luego de la lectura de un texto corto, los alumnos proceden a escribir en su lengua materna todo lo que recuerden del mismo. Para la presente investigación se buscaba determinar la presencia de la competencia mencionada en el grupo de alumnos en general, por lo tanto se utilizó el instrumento de manera distinta, solicitando a los alumnos que relaten en forma oral lo que recordaban del texto leído. Asimismo, teniendo en cuenta que el protocolo de recuerdo se aplica generalmente luego de la lectura de un texto corto, el procedimiento se llevó a cabo al culminar la lectura del segundo capítulo de cada uno de los cuentos. La reconstrucción de lo leído por parte de los alumnos permitió medir la comprensión semántica global del texto. Se buscó detectar la presencia del indicador “relatan el texto leído, siguiendo la secuencia de ideas, recordando las partes importantes y algunos detalles”. Se obtuvieron resultados óptimos con ambos cuentos. (100% de logro en *El patito feo* y 93% en *El traje nuevo del emperador*)

Se pudo observar cierta influencia de los conocimientos previos durante el desarrollo de esta actividad cuando un alumno realizó una comparación entre lo leído en el texto correspondiente al cuento *El patito feo* y una versión del mismo que recordaba haber visto en la televisión. Este alumno mencionó que en la versión televisiva, el patito feo no conocía a los patos salvajes que fueron muertos por los cazadores. Varios alumnos se sumaron al comentario añadiendo detalles y expresando que les agradaba más la versión que se encontraban leyendo. Esto demuestra que, al tratarse del género narrativo, los conocimientos previos interactúan con la nueva información haciendo posible que los lectores comparen e integren lo ya conocido con lo nuevo (Graesser, Golding y Long, 1996). Por otro lado, la parte del relato que incluía información desconocida por los alumnos, aún cuando sí conocían

el cuento, no representó dificultades para los mismos en cuanto a la comprensión global del texto, tal como lo demuestran los resultados del análisis de protocolo de recuerdo. Asimismo, el análisis correspondiente a la sección del cuento *El traje nuevo del emperador* también arrojó resultados satisfactorios, aún cuando la mayoría de los alumnos no conocía el cuento. Esto parecería indicar que los alumnos poseen la competencia de reconstruir el texto leído asignándole un significado coherente de carácter global, independientemente de si conocían o no la historia.

Al realizar esta actividad en forma grupal se permitió que todos los alumnos colaboren en la reconstrucción oral del texto leído. De esta manera se pudo observar que aun cuando la mayoría de los alumnos logró realizar el ejercicio de manera satisfactoria, aquellos alumnos que parecían haber tenido más dificultades en la comprensión del texto se vieron beneficiados al participar de la actividad. Se podría afirmar entonces que la utilización del protocolo de recuerdo en forma grupal no solamente puede ser de utilidad para evaluar la comprensión lectora, sino para facilitar la misma en alumnos con algunas dificultades.

#### **6.7. Competencia: Comprender información explícita.**

La comprensión de información explícita es una habilidad relacionada con el nivel de la microestructura textual, concepto elaborado por Van Dijk (1976). Una habilidad similar se encuentra especificada en el MCER a través del siguiente descriptor: *Identifica información específica en material escrito sencillo, como, por ejemplo, cartas, catálogos y artículos breves de periódico que describan hechos determinados.* A través de la lectura de cartas y artículos que describen hechos determinados, los alumnos son expuestos a la estructura narrativa, sin embargo, la longitud de dichos textos es menor que la de los cuentos leídos en el marco de la presente investigación.

La presencia de esta competencia fue evaluada a través de tareas de emparejamiento entre frases e imágenes. Este tipo de pruebas semi-objetivas se realizan luego de la lectura de un texto. Para el presente trabajo, las pruebas se llevaron a cabo luego de la lectura de un capítulo de cada uno de los cuentos. Como fuera mencionado anteriormente, los alumnos poseen experiencia en la realización de ejercicios de emparejamiento durante la preparación para el examen *Flyers*, sin embargo, dichos ejercicios difieren significativamente del realizado con los cuentos. En sus libros de texto, los alumnos deben combinar ítems de vocabulario con su significado correspondiente, representado por una imagen. En los ejercicios realizados con los cuentos, las imágenes no representaban ítems de vocabulario

sino momentos en una narración a ser combinados no con palabras aisladas, sino con oraciones extraídas del texto. Al tratarse de un capítulo, no del cuento en su totalidad, las imágenes eran similares e incluían a los mismos personajes, lo que fue visto como una dificultad por parte de algunos alumnos, quienes expresaron que les costó esfuerzo realizarlo.

Las oraciones extraídas del texto correspondían a segmentos de narración y de diálogo entre los personajes, considerados por Cameron (2001) como los dos tipos de uso del lenguaje presentes en las narraciones que deberían ser incluidos en la enseñanza de una lengua extranjera. Aun cuando los alumnos no realizan la lectura de cuentos durante el año lectivo, los textos a los que tienen acceso a través del libro de clase y la práctica extra que les suministra la profesora incluyen diálogos y estructuras narrativas. Este tipo de experiencia previa podría considerarse un factor de influencia positiva en la comprensión de textos de mayor longitud. Asimismo, los conocimientos previos de vocabulario contenido en las historias podrían influir positivamente en la comprensión. Al tratarse de material de lectura adaptado a jóvenes aprendices del inglés como lengua extranjera, tanto la temática como el vocabulario de los textos están relacionados con los temas o tópicos que suelen manejar dichos aprendices (ej. animales, vestimenta) en los textos de tratamiento habitual.

Se observó que los alumnos completaron el ejercicio con rapidez, exceptuando algunos niños que preguntaron a la docente el significado de las oraciones o de palabras específicas. La docente siempre recurría a pedirles a los alumnos que hicieran lo que eran capaces de comprender, y que luego, durante la corrección de los ejercicios, proporcionaría significados de palabras y oraciones. Cabe destacar que generalmente la docente proporciona a los alumnos el significado de palabras cuando éstas son desconocidas por ellos, sin embargo, en el marco de la presente investigación se solicitó a la docente que no revelara los significados de las palabras y/u oraciones hasta el momento de la corrección ya que dicho accionar podría alterar los resultados de las pruebas. Se pudo observar que la mayoría de los alumnos no tuvo dificultades significativas en la realización de este ejercicio, ya sea el correspondiente a *El patito feo* o a *El traje nuevo del emperador*. Asimismo, los resultados obtenidos por el grupo de alumnos a través del ejercicio de combinación fueron satisfactorios en el trabajo con ambos cuentos (79% de logro en *El patito feo* y 80% en *El traje nuevo del emperador*). Queda demostrado así que la mayoría de estos alumnos son capaces de comprender información explícita aun cuando las oraciones sean similares entre sí en términos de vocabulario. Todo esto permite afirmar que la presencia de esta competencia corresponde a un logro alcanzado por el grupo de alumnos en general.

## 6.8. Competencia: Reconocer la secuencia de eventos.

El reconocimiento de la secuencia de eventos en una narración es una habilidad propia del nivel de la microestructura textual (Van Dijk, 1976) y a lo que Rosenshine (1980) denomina “habilidades de inferencia simple”, que corresponden a la comprensión léxica, sintáctica y referencial local propias del texto. Para evaluar la presencia de dicha competencia se utilizó el instrumento de ordenación, que consistía en la administración de fragmentos cortos que describían momentos del texto leído y que los alumnos debían ordenar respetando la secuencia de eventos. Esta actividad supone la realización de inferencias a partir de información presente en el texto, tales como palabras clave, pronombres o sinónimos que ayudan a determinar la relación entre un fragmento de texto y el siguiente (Montanero, 2006).

El texto leído para la realización de esta actividad correspondía al primer capítulo de cada uno de los cuentos seleccionados para el presente trabajo. Los fragmentos administrados a los alumnos estaban redactados en inglés y presentaban variaciones en cuanto a estructuras sintácticas y vocabulario presente en el texto original, para evitar que el ejercicio se convierta en uno de reconocimiento visual de oraciones. Además, se les solicitó a los alumnos que realizaran el ejercicio sin referirse al texto original que habían leído previamente.

El indicador “ordena textos fragmentados” fue utilizado para detectar la presencia de esta competencia, obteniéndose valores grupales insuficientes con ambos cuentos (21% de logro en *El patito feo* y 33% de logro en *El traje nuevo del emperador*)<sup>116</sup>. Por lo tanto, se estima que la actividad de identificar el orden correcto de los fragmentos dados presentó dificultades para el grupo en general. Como se ha señalado previamente, los alumnos no poseían experiencia en la realización de este tipo de ejercicio, ya que no constituye un ejercicio presente en el examen *Flyers*. Dicha falta de experiencia se pudo evidenciar además a través de las numerosas preguntas aclaratorias que realizaron a la docente durante el trabajo con *El patito feo*. En un principio, se supuso que estas dificultades serían subsanadas al trabajar con el segundo cuento, *El traje nuevo del emperador*, pues lo realizado con el primer cuento pasaría a formar parte de la experiencia previa en la compleción de este tipo de actividades. Sin embargo, el segundo cuento les ocasionó a los alumnos dificultades similares a las encontradas durante el trabajo con el primer cuento.

Estos resultados revelan una dificultad para reconocer la secuencia de eventos por parte del grupo en general. A través de la corrección del ejercicio realizada en clase para cada uno de los cuentos, y luego del análisis de los registros de observación, se pudieron detectar las

---

<sup>116</sup> Cf. pg. 83: Sistema de valoración (logros y dificultades)

posibles fuentes de error: fallas en la comprensión de los fragmentos presentados e incapacidad para relacionar los fragmentos entre sí.

Por lo tanto, surgen dos posibles explicaciones, no excluyentes, para los resultados obtenidos. Por un lado, se cree que el bajo rendimiento del grupo en general en la compleción de este ejercicio responde al hecho de que el mismo fue administrado en inglés, generando una nueva actividad de comprensión, además del hecho de que no se les permitió a los alumnos referirse al texto original. Por otra parte, las dificultades observadas podrían deberse a que, según Grabe y Stoller (2002), reconocer la secuencia de eventos no es una habilidad natural que poseen los niños, ya que generalmente los mismos reconstruyen una historia comenzando por la parte que más les llamó la atención, no siguiendo el orden de eventos. Estos autores sostienen que este tipo de habilidades debe ser enseñado a los alumnos tanto en lengua materna como en lengua extranjera.

#### **6.9. Competencia: Reconocer relaciones de causa consecuencia.**

Dentro de las denominadas habilidades de inferencia simple<sup>117</sup>, el reconocimiento de relaciones de causa-efecto corresponde a la microestructura del texto, o nivel local de organización del mismo. En relación con el MCER, el reconocimiento de relaciones de causa-consecuencia puede encontrarse en el indicador correspondiente a la comprensión lectora relacionada con la búsqueda de información y argumentos: “Identifica información específica en material escrito sencillo, como, por ejemplo [...] artículos breves de periódico que describan hechos determinados”. Este tipo de material escrito suele incluir aspectos del género narrativo, siendo el único acercamiento a este género que se incluye en el programa de estudios.

Para detectar la presencia de esta competencia en el grupo *Kids 3* se definió el indicador “completa frases eligiendo entre varias opciones”. El instrumento utilizado para tal fin fue el de selección múltiple, el cual consistía en 6 proposiciones presentadas en idioma inglés con formato de pregunta u oración incompleta. A cada una de éstas le corresponden tres opciones, las cuales responden a la pregunta o completan la frase, siendo solamente una de ellas la opción correcta. La corrección y análisis de lo realizado por los alumnos en este ejercicio arrojó resultados satisfactorios con ambos cuentos (100% de logro para *El patito feo* y 73% de logro para *El traje nuevo del emperador*). Esto sugiere que el grupo en general es capaz de

---

<sup>117</sup> Rosenshine (1980).

reconocer relaciones de causa consecuencia, lo que representaría un logro alcanzado por el grupo *Kids 3*.

Al diseñar los ejercicios de selección múltiple correspondientes a cada uno de los cuentos, y al explicar el procedimiento de compleción de los mismos por parte de los alumnos, se tuvo en cuenta lo señalado por Bernhardt (1991) al referirse a este método de evaluación de la comprensión lectora. Esta autora señala que la aplicación de ejercicios de selección múltiple da lugar a que los alumnos traten de “adivinar” la respuesta correcta si no la conocen, eligiendo al azar una de las opciones y de esta manera afectando la confiabilidad de los resultados. Para minimizar esta posibilidad, la docente les pidió a los alumnos que en el caso de que no pudieran elegir alguna de las opciones por no conocer la opción correcta, dejaran la pregunta sin responder. Además, como con todos los ejercicios realizados por los alumnos en el marco de la presente investigación, la corrección se llevó a cabo en forma grupal, oportunidad que fue aprovechada por la docente para pedir a los alumnos que fundamenten sus elecciones. De esta manera se trató de obtener un panorama más amplio sobre la información arrojada por el análisis del trabajo realizado por los alumnos.

Los alumnos no realizan ejercicios de selección múltiple en el marco de su preparación para el examen *Flyers*, en comparación con otras actividades con las que sí tenían experiencia, el ejercicio de selección múltiple les significó mayor esfuerzo. Se observó que al trabajar con el cuento *El patito feo*, los alumnos realizaron varias preguntas aclaratorias sobre la manera de realizar el ejercicio, y además solicitaron en reiteradas oportunidades la asistencia de la docente con respecto al significado de algunas palabras que aparecían en las preguntas y las opciones. Al trabajar con *El traje nuevo del emperador*, la cantidad de preguntas efectuadas por los alumnos fue considerablemente menor que para el cuento anterior. Por esta razón se podría indicar que el conocimiento previo sobre el modo de realización de un ejercicio influye en la actitud frente al mismo que adoptan los alumnos, quienes se mostraron más seguros a la hora de trabajar con el segundo cuento. Por otra parte, la falta de experiencia en la realización de este ejercicio no pareció afectar el rendimiento de los alumnos, ya que el grupo en general alcanzó resultados satisfactorios en ambos cuentos.

#### **6.10. Competencia: Identificar el hilo conductor del texto.**

Correspondiente al nivel de la microestructura del texto, esta competencia está relacionada con la cohesión y la coherencia propias del texto. De acuerdo a van Dijk (2005), se trata del nivel local de organización del texto, de las proposiciones del mismo consideradas a partir de

las relaciones existentes entre ellas. En este nivel, la comprensión tiene lugar durante el proceso de lectura, por lo tanto, la presencia de esta competencia fue medida a través del indicador “restaura palabras en textos mutilados”. Para tal fin se utilizó el instrumento de evaluación denominado prueba tipo *maze*. La misma consiste en la selección de una parte del texto del cual se han extraído algunas palabras, que son agrupadas dentro de un banco de palabras junto con dos distractores. Los alumnos debían restituir las palabras correctas a sus lugares correspondientes en el texto, los distractores resultan sobrantes y por lo tanto no tienen lugar apropiado en el texto. Este tipo de ejercicio se encuentra presente en los exámenes *Flyers*, por lo tanto, los alumnos tenían experiencia en la realización del mismo.

Los resultados de las observaciones presentados en el capítulo anterior demostraron que los alumnos completaron el ejercicio en un período corto de tiempo, realizando sólo unas pocas preguntas aclaratorias. Durante la corrección grupal y el posterior análisis de las producciones de los alumnos, fue posible determinar que la mayoría de los alumnos resolvió el ejercicio de manera satisfactoria (87% de logro para *El patito feo* y 100% de logro para *El traje nuevo del emperador*). Dentro de los parámetros utilizados para la evaluación de la comprensión lectora en esta investigación, la presencia de esta competencia en niveles grupales satisfactorios indicaría un logro alcanzado por el conjunto de alumnos.

Las palabras extraídas del texto correspondían a pronombres, verbos, sustantivos y adjetivos, y al tratarse de un ejercicio realizado enteramente en idioma inglés, los resultados del mismo estarían relacionados con la proficiencia de los alumnos en la lengua extranjera que están aprendiendo. Como se ha mencionado, los cuentos trabajados fueron seleccionados teniendo en cuenta el nivel del MCER en que se encuentran los alumnos que se preparan para rendir el examen *Flyers*, por lo tanto, incluyen estructuras gramaticales y vocabulario conocidos para los estudiantes. Se podría afirmar que los conocimientos previos sobre la temática de cada uno de los cuentos<sup>118</sup> fue determinante en los resultados arrojados por el análisis de las pruebas tipo *maze*.

### **6.11. Competencia: Inferir el significado de palabras en contexto.**

La realización de inferencias es un aspecto central en la comprensión de textos escritos. Inferir el significado de palabras a partir del contexto es una competencia específica que

---

<sup>118</sup> *El patito feo* incluye vocabulario sobre animales, acciones realizadas por los mismos, y vocabulario referido a la granja y el bosque. En *El traje nuevo del emperador* se puede encontrar vocabulario referido a vestimenta, reyes, castillos y lugares en un pueblo. Todos estos tópicos se encuentran presentes en el libro de texto *Fantastic Flyers*, utilizado por este grupo de alumnos durante la preparación para el examen internacional.

corresponde a una de las “habilidades de inferencia simple” formuladas por Rosenshine (1980). Para el presente trabajo, se evaluó la capacidad de los alumnos para realizar inferencias de este tipo a través del instrumento de preguntas abiertas. Durante la lectura del primer capítulo de cada uno de los cuentos, la docente realizó preguntas a los alumnos sobre el posible significado de ciertas palabras seleccionadas previamente. Dichas palabras correspondían a ítems de vocabulario que incluían verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios. Para detectar la presencia de esta competencia se definió el indicador “deduce el significado de una palabra desconocida a partir del contexto inmediato de la misma”. El posible significado de las palabras seleccionadas era proporcionado por los alumnos en lengua materna.

Tal como lo señalara la docente y como fuera observado en el desarrollo de la actividad, los alumnos estaban familiarizados con esta actividad ya que la realizan frecuentemente. Las preguntas abiertas sobre el posible significado de palabras es empleado no solo al trabajar con textos breves en el libro de clases, sino también en los ejercicios de vocabulario, gramática y hasta de comprensión auditiva, si bien se lo emplea únicamente con el objetivo de confirmar la comprensión de consignas. Se podría afirmar entonces, que los alumnos han sido entrenados en la realización de este tipo de inferencias a lo largo de las más de 300 horas de instrucción que habían recibido al momento de llevar a cabo la recolección de datos.

El libro de texto utilizado en clases por el grupo de alumnos presenta ítems de vocabulario a través de textos cortos y de imágenes, relacionados con el tema específico que se desarrolla en cada unidad, por lo tanto, también promueve la realización de inferencias. Se pudo observar que los alumnos realizaron esta actividad con total naturalidad y buena predisposición. La mayoría de ellos participaron emitiendo opiniones sobre los posibles significados de las palabras sobre las que se indagaba, en varias ocasiones reconociendo que no podían imaginar el posible significado de algunas de ellas.

A pesar de la experiencia previa con la que contaban los alumnos en la realización de esta actividad, pocas veces arribaron a los significados exactos de los ítems de vocabulario seleccionados. Para la presente investigación, se consideró como respuestas correctas si lo expresado por los alumnos correspondía a un significado aproximado del ítem en cuestión. El análisis de lo observado en clase y lo registrado con cada uno de los ítems de vocabulario arrojó resultados bajos en cuanto al rendimiento de los alumnos (20% de logro para *El patito feo* y 25% de logro para *El traje nuevo del emperador*). Se podría afirmar por lo tanto que la realización de inferencias de significados de palabras en contexto constituye una dificultad para el grupo de alumnos.

Se presume que los alumnos deberían poseer cierto grado de desarrollo de esta competencia en lengua materna, ya que la realización de inferencias es una de las habilidades que se suelen transferir de la lengua materna a la extranjera (Grabe y Stoller, 2005). Por lo tanto, las dificultades de los alumnos para inferir significados de palabras en contexto podrían darse también en lengua materna, cuestión que escapa a los alcances de la presente investigación. Es posible que el bajo rendimiento de los alumnos en lo que concierne a esta actividad esté relacionado con la necesidad de afianzar la ejercitación en realización de inferencias, tal vez por medio de instrucción específica y no solamente a través de la utilización de preguntas abiertas.

Sin embargo, a la luz de los resultados de otras pruebas de comprensión lectora realizadas en el marco de la presente investigación, las dificultades de los alumnos para inferir el significado de algunas palabras no parecerían impedir la comprensión del texto como un todo.

#### **6.12. Competencia: Inferir referencias anafóricas**

La realización de este tipo de inferencias también corresponde al nivel de la microestructura textual (van Dijk, 2005) y a lo que Rosenshine (1980) denomina “habilidades de inferencia simple”. Se trata de una habilidad que permite al lector corroborar su entendimiento del texto a medida que realiza la lectura del mismo, ya que consiste en identificar el referente de ciertas palabras como pronombres, determinantes y adverbios. Weir (1990) sostiene que este instrumento es apropiado para evaluar la comprensión lectora a nivel de la base del texto, que incluye la realización de este tipo de inferencias. Para la evaluación de esta habilidad en los alumnos del grupo *Kids 3* se utilizó el instrumento de preguntas abiertas. El procedimiento se llevó a cabo durante la lectura del último capítulo de cada uno de los cuentos: la docente formulaba preguntas a los alumnos quienes debían identificar en el texto los referentes de palabras previamente seleccionadas. Si bien los alumnos no poseían experiencia previa en la ejecución de esta actividad, se pudo observar que comprendieron fácilmente como realizarla, demostraron interés y satisfacción cuando la profesora corroboraba que sus respuestas eran correctas.

Según lo observado durante el desarrollo de las clases y el análisis de lo registrado a través del instrumento de evaluación (preguntas abiertas), los resultados obtenidos por los alumnos fueron satisfactorios (80% de logro en ambos cuentos). Por lo tanto, se podría indicar que la

realización de este tipo de inferencias no presenta dificultades para estos alumnos, constituyendo un logro alcanzado por el grupo en general.

Aun cuando la identificación del referente en un texto escrito no esté formulada específicamente como una de las habilidades que han de poseer los alumnos que acrediten el nivel A2 del MCER, se entiende que esta competencia es básica para la comprensión de incluso los textos más sencillos.

Como se expresara en el apartado correspondiente a la realización de inferencias sobre el significado de palabras en contexto, inferir referencias anafóricas es también una habilidad que suele ser transferida de la lengua materna a la extranjera. Los pronombres personales y otras palabras deícticas están presentes en la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde las primeras clases y a lo largo de todas las horas de instrucción recibidas por los alumnos. Por lo tanto, se estima que los conocimientos previos sobre estas categorías de palabras influyen de manera positiva en la comprensión lectora de cualquier tipo de texto adaptado al nivel de proficiencia de los alumnos en lengua inglesa.

### **6.13. Relación entre las apreciaciones de las directoras, la docente del grupo y los resultados obtenidos**

A través de los cuestionarios administrados a los alumnos y las entrevistas con las directoras de la institución y la docente del grupo, se indagó sobre los hábitos de lectura de estos niños con el objetivo de contrastar la información recabada con los resultados de las pruebas de comprensión lectora realizadas por dichos alumnos.

Las directoras de la institución expresaron su convicción de que los alumnos del curso *Flyers* no suelen leer literatura en su lengua materna, y como consecuencia, estos niños encuentran dificultades al trabajar con relatos cortos, tanto en español como en inglés. Según las entrevistadas, la influencia de la tecnología en la cotidianidad de los alumnos influye negativamente en su desempeño al realizar ejercicios de comprensión lectora en inglés. Además, las directoras sostienen que la falta del hábito de la lectura genera en los alumnos cierto desgano ante los ejercicios de lecto-comprensión en lengua extranjera, lo que a su vez implica problemas de comprensión al enfrentarse con textos de mediana longitud, como ser el caso de los capítulos de estos cuentos.

La docente del curso también realizó aportes relevantes sobre los hábitos de lectura de sus alumnos, manifestando que aproximadamente la mitad del grupo lee relatos en español de manera frecuente, mientras que la otra mitad lo hace ocasionalmente. Cabe señalar que la

entrevistada no sugirió que los alumnos a su cargo no tienen contacto alguno con la literatura. La profesora opinó además que sus alumnos disfrutan la lectura de material literario, pero que no cuentan con el tiempo suficiente para realizarla debido a la gran cantidad de actividades extracurriculares con las que deben cumplir.

Por otra parte, previamente a la lectura de los relatos seleccionados para la presente investigación, los alumnos completaron un cuestionario en donde volcaron información referida a sus experiencias con textos literarios y sus hábitos de lectura. A través de este instrumento de recolección de información, la totalidad de los alumnos manifestó que sus padres les leían cuentos cuando eran niños pequeños. Los datos obtenidos revelaron además que la mayoría de estos alumnos lee en la actualidad algún tipo de material literario por iniciativa propia.

Las observaciones del trabajo de los alumnos con los cuentos *El patito feo* y *El traje nuevo del emperador* demostraron la buena predisposición de los alumnos para realizar tanto la lectura de los relatos como los ejercicios de comprensión lectora. Asimismo, los resultados de dichos ejercicios demostraron que los alumnos lograron resultados satisfactorios en diez de las doce habilidades de comprensión lectora evaluadas.

Se observa una discrepancia entre las apreciaciones de las directoras y los datos obtenidos mediante la entrevista a la docente del grupo, los cuestionarios, las observaciones y los resultados de las pruebas de comprensión lectora. Por lo tanto, al aplicar el método de triangulación de datos para analizar la información obtenida a partir de los diferentes instrumentos utilizados, se podría afirmar que los alumnos poseen conocimientos sobre cuentos tradicionales, se muestran predispuestos y en ocasiones entusiastas con la lectura de cuentos y tienen pocas dificultades para realizar ejercicios de comprensión lectora en lengua extranjera.

## 7. Conclusiones y Sugerencias

En este apartado se retoma la cuestión de los resultados y su discusión, presentados en los capítulos anteriores, a la luz de los objetivos y las preguntas de investigación planteadas en este trabajo. Cabe aclarar que las variables no controladas<sup>119</sup> en estudios de esta naturaleza influyen en la interpretación de los resultados, haciéndose necesario considerar las conclusiones como aproximativas. En primer lugar se presentarán las conclusiones derivadas de los resultados obtenidos, relacionándolos con las preguntas de investigación, abarcando el espectro de logros y dificultades que caracterizan el grado de desarrollo de comprensión lectora de los alumnos (7.1). A continuación, se abarcarán las posibles limitaciones del presente trabajo, realizando recomendaciones a futuras investigaciones que deseen abordar una temática similar a la aquí tratada (7.2). Finalmente, se presentarán sugerencias de índole pedagógica centradas en la inclusión de literatura en las clases de inglés como lengua extranjera, particularmente en cursos de preparación para exámenes internacionales (7.3).

### 7.1. Grado de desarrollo de comprensión lectora de cuentos tradicionales

El objetivo principal de esta investigación fue configurar el grado de desarrollo de la comprensión lectora de cuentos tradicionales en inglés en niños de entre 9 y 11 años de edad que se encuentran en el nivel A2 del aprendizaje de inglés en un instituto privado de enseñanza del idioma en Posadas, Misiones. Para ello se plantearon dos preguntas de investigación que se intentó responder a partir de los datos obtenidos durante el trabajo de campo. A continuación, se presentan las conclusiones derivadas del análisis de dichos datos.

#### 7.1.1. Pregunta de investigación 1: *¿Cuál es el grado de influencia en los resultados de actividades de comprensión lectora de los conocimientos previos sobre el cuento a leer y del nivel de proficiencia en inglés?*

Para evaluar el grado de influencia de los conocimientos previos sobre cada uno de los cuentos leídos por el grupo de alumnos, se seleccionaron dos relatos, uno de ellos (*El patito feo*) conocido por la totalidad de los alumnos, y el segundo (*El traje nuevo del emperador*) conocido por solamente cuatro alumnos de un total de quince.

---

<sup>119</sup> Tales como el grado de proficiencia individual en lengua extranjera de cada alumno en particular y las motivaciones de los niños.

Para detectar la relación entre la familiaridad con el cuento y los resultados de pruebas de comprensión lectora se trabajó de igual manera con ambos relatos, en cuanto a presentación, práctica y resolución de ejercicios. En primer lugar, se observó que al aplicar los mismos instrumentos de evaluación con cada uno de los cuentos, se obtuvieron resultados similares. Es decir, cada habilidad de lecto-comprensión evaluada arrojó valores similares para *El patito feo*, el cuento conocido, y *El traje nuevo del emperador*, el cuento no conocido. En segundo lugar, durante el trabajo con el cuento *El patito feo*, conocido por la totalidad de los alumnos, se evidenció la comprensión del texto escrito en inglés por parte de los alumnos cuando éstos lograron establecer comparaciones entre la versión por ellos conocida y la que se encontraban leyendo.

En cuanto a los conocimientos previos sobre la superestructura de la narración, se evidenció a través de las respuestas a los cuestionarios que los alumnos del grupo *Kids 3* han sido expuestos a la estructura narrativa desde muy temprana edad, cuando sus padres les leían cuentos, y posteriormente, al convertirse en lectores independientes. Se pudo observar, en primer lugar, que los alumnos conocen cuentos tradicionales, más allá del medio por el cual tengan acceso a los mismos. En segundo lugar, las respuestas de los alumnos indican que aún leen algún tipo de material literario en la actualidad. De esta manera, es posible afirmar que los alumnos poseen conocimientos previos sobre la estructura narrativa en lengua materna a través de la lengua oral y la lengua escrita. Sin embargo, las directoras de la institución habían señalado que, a su parecer, los alumnos no tienen incorporados hábitos de lectura, sino que la mayor parte de la información y conocimientos adquiridos por los alumnos proviene de lo que observan en televisión, en el cine, a través de los juegos electrónicos y por medio de internet.

Por otra parte, las experiencias de los alumnos con la narración en lengua extranjera presentan otras características. En principio, las respuestas de los alumnos a los cuestionarios indican que ninguno de ellos había logrado la lectura comprensiva de un cuento en inglés previamente (una alumna señaló que había leído un relato, pero que no había logrado comprenderlo). Sin embargo, los descriptores de las habilidades de comprensión lectora que deben poseer los usuarios de la lengua en el nivel A2 según el MCER mencionan la lectura de textos sencillos en formato de correspondencia o artículos de periódico que relatan eventos cotidianos. Consecuentemente, el libro de texto utilizado por los alumnos de *Kids 3* incluye estos tipos de textos en los que se observa la presencia de la estructura narrativa, siendo esta la única oportunidad de los alumnos de trabajar con textos narrativos en inglés.

La selección de los cuentos para el presente trabajo se llevó a cabo teniendo en cuenta el nivel de proficiencia de los alumnos en cuestión, quienes se estaban preparando para rendir el examen de nivel A2 de inglés (*Flyers*). Los cuentos seleccionados están adaptados a dicho nivel, es decir, incluyen estructuras gramaticales que los alumnos conocen por haber recibido más de 300 horas de instrucción en la lengua extranjera desde sus inicios en el aprendizaje de la misma. Además de seleccionar el material adecuado según el nivel de proficiencia de los lectores, se tuvo en cuenta la temática de los cuentos, *El patito feo* contiene vocabulario relacionado con animales y el clima, mientras que *El traje nuevo del emperador* incluye vocabulario sobre vestimenta, castillos y reyes. Como se ha mencionado anteriormente en el presente trabajo, estos temas están presentes en el libro de texto utilizado por los alumnos en su preparación para el examen<sup>120</sup>. Los resultados generales indican que de las doce habilidades de comprensión lectora en inglés, solamente dos fueron definidas como dificultades, lo que lleva a concluir que a pesar de ciertas falencias, el grupo de alumnos de *Kids 3* es capaz de lograr satisfactoriamente la comprensión de cuentos tradicionales en inglés, siempre y cuando los mismos estén adaptados a su nivel de proficiencia en la lengua extranjera.

Por lo tanto, a modo de respuesta a la pregunta de investigación 1, se concluye que para el grupo de alumnos de *Kids 3* la influencia de los conocimientos previos sobre el cuento en particular no es significativa en los resultados de pruebas de comprensión lectora. No obstante, el nivel de proficiencia en idioma inglés es determinante en la comprensión de los textos literarios escritos en dicha lengua extranjera.

### **7.1.2. Pregunta de investigación 2: *¿Cuáles son las fortalezas y las debilidades de los alumnos del nivel Flyers al abordar cuentos tradicionales en inglés?***

Las fortalezas y debilidades de los alumnos se traducen en términos de logros y dificultades detallados a continuación. Se consideran logros a aquellas competencias alcanzadas por el grupo de alumnos en general, mediante un rendimiento óptimo o satisfactorio. Se consideran dificultades las competencias no alcanzadas por el grupo de alumnos, entendidas en términos de rendimiento insuficiente o nulo.

---

<sup>120</sup>120 *Fantastic Flyers* (Editorial Delta).

### 7.1.2.1. Logros

- *Anticipar la temática del cuento a partir de pistas paratextuales.*

Los hallazgos del presente estudio indican, en principio, que la predicción de la temática del texto a partir de la portada, el título y/o las ilustraciones estaría vinculada con los conocimientos previos de los alumnos sobre el cuento en particular. Esta apreciación se debe a que la totalidad de los alumnos demostró poseer esta competencia al enfrentarse con el cuento *El patito feo*, el cual era familiar para todo el grupo de alumnos. Sin embargo, el trabajo con el cuento *El traje nuevo del emperador* arrojó resultados similares, lo que llevó a reconsiderar la impresión de que los conocimientos previos sobre el cuento en particular constituyen el factor determinante en la presencia de la competencia evaluada. El hecho de que los alumnos fueran capaces de predecir la temática del cuento sin conocerlo indicaría que son otro tipo de conocimientos previos los que influyen al momento de realizar predicciones: sus experiencias con el género narrativo literario. Seth Lerer (2008) sostiene que el consumo de obras literarias por parte del público infantil y juvenil está consolidado en los países de occidente. Para este autor, diversos tipos de relatos, ya sea de origen antiguo o contemporáneo, están disponibles para el público en formatos atractivos y con ilustraciones, lo que fomenta el hábito de la lectura en niños y jóvenes. Los hallazgos del presente trabajo respaldan las afirmaciones de Lerer, ya que se pudo comprobar a través de las respuestas de los alumnos sobre sus hábitos de lectura que la mayoría de ellos está en frecuente contacto con material literario.

Por otra parte, el conocimiento de los alumnos de estructuras y vocabulario en lengua extranjera influye positivamente en la predicción de la temática del cuento. Ambos cuentos trabajados en la presente investigación contienen vocabulario conocido por los alumnos<sup>121</sup> y estructuras gramaticales propias del nivel A2 del MCER. Refiriendo a lo expuesto por Grabe y Stoller (2002), dichos conocimientos sobre la lengua extranjera adquiridos en el salón de clases podrían influir positivamente en el proceso de comprensión lectora de los alumnos.

Por lo tanto, se deduce que las experiencias de los alumnos con cuentos tradicionales y sus elementos típicos (reyes, castillos, etc.), y con material visual relacionado a estructuras y vocabulario en inglés incluido en la portada del libro jugarían un papel importante al momento de realizar inferencias sobre la temática del relato. Por ende, al enfrentarlos con

---

<sup>121</sup> *El patito feo* incluye vocabulario sobre animales, acciones realizadas por los mismos, y vocabulario referido a la granja y el bosque. En *El traje nuevo del emperador* se puede encontrar vocabulario referido a vestimenta, reyes, castillos y lugares en un pueblo, todos estos temas están presentes en el libro de texto utilizado por los sujetos de investigación (*Fantastic Flyers*. Ed. Delta).

cuentos tradicionales en inglés, los alumnos no solo estarían activando sus conocimientos previos sobre cuentos tradicionales en general, sino también poniendo en marcha su imaginación y creatividad.

– *Identificar el escenario.*

Los escenarios correspondientes a los cuentos tradicionales seleccionados para el presente estudio eran disímiles. En *El patito feo* la acción transcurría en una granja, un bosque, casas de familia y un lago, mientras que el escenario de *El traje nuevo del emperador* era una ciudad antigua, con su rey o emperador viviendo en un castillo. Al trabajar con *El patito feo*, los alumnos encontraron cierta dificultad al identificar el tiempo en que transcurría la acción, ya que no había marcadores específicos. Sin embargo, a través de la intervención de la docente, quien los instó a describir los momentos señalados en el relato, los alumnos llegaron a la conclusión de que los eventos narrados sucedían a lo largo de un año. Con respecto al espacio, los alumnos no tuvieron dificultad alguna en identificar los lugares en que sucedía la acción del cuento.

*El traje nuevo del emperador* posee elementos característicos de cuentos tradicionales (rey, castillo, sirvientes, monedas de oro) por lo que se estima que los conocimientos previos de los alumnos sobre este tipo de relatos influyeron considerablemente en la identificación del escenario. La totalidad de los alumnos logró describir el tiempo y el espacio en que transcurre la narración, con frases del tipo “hace mucho tiempo”, también característica de cuentos tradicionales. Cabe destacar que el relato en sí no incluía dicha frase.

Los alumnos foco del presente trabajo poseen experiencia con el género narrativo, ya que han sido expuestos al mismo desde muy temprana edad a través de las historias que sus padres les leían. Tal como lo expusiera van Dijk (1976), la exposición a la superestructura narrativa permite al lector desarrollar las habilidades necesarias para identificar lo que este autor definió como el *marco* de la narración (el conjunto de circunstancias temporales, espaciales y situacionales), denominado *escenario* por los formalistas rusos.

Por lo tanto, teniendo en cuenta los resultados de esta investigación, se estima que los conocimientos previos sobre cuentos tradicionales influyen de manera significativa en la identificación del escenario. Sin embargo, cuando el relato no incluye elementos típicos de cuentos tradicionales, los alumnos recurren a la realización de inferencias para detectar el tiempo y el espacio en que transcurre la narración.

– *Reconocer el tema, nudo y desenlace del cuento.*

Tanto van Dijk (1976) como los formalistas rusos precursores de la gramática de las narraciones describen un patrón organizativo presente en todas las narraciones, es decir, todo relato posee los elementos “tema, nudo y desenlace”. Por lo tanto, se estima que la habilidad de los alumnos para detectar este patrón está ligada a su experiencia previa con el género narrativo. Las respuestas a los cuestionarios administrados evidenciaron que los alumnos han sido expuestos a la estructura narrativa desde temprana edad en lengua materna, y esto podría considerarse un factor positivo para comprender los resultados satisfactorios en pruebas de comprensión lectora de cuentos en inglés.

Como se ha mencionado en el capítulo anterior, la presencia de esta competencia fue medida a través de dos instrumentos: un ejercicio de ordenación de oraciones redactadas en inglés y preguntas abiertas formuladas y respondidas en español. El primero de ellos arrojó resultados satisfactorios mientras que con el segundo se obtuvieron resultados óptimos, evidenciando la capacidad de los alumnos para reconocer el tema, nudo y desenlace del cuento. Se estima que los resultados óptimos obtenidos mediante las preguntas abiertas realizadas en lengua materna se deben a que los alumnos poseen mayor libertad para expresar lo comprendido si lo relatan en español. Se cree además que los conocimientos previos sobre la estructura narrativa en lengua materna influyen considerablemente en la habilidad de los alumnos para detectar los momentos de un cuento presentado en lengua extranjera. Esto se deduce a partir de los resultados satisfactorios de los alumnos aun cuando los mismos poseían escasa experiencia en la lectura de narraciones en inglés.

– *Identificar el argumento del cuento.*

Una vez finalizada la lectura de cada uno de los cuentos, se utilizó el protocolo de recuerdo como instrumento para detectar la presencia de esta habilidad en el grupo de alumnos. Tal como se expusiera en el capítulo anterior, los resultados fueron satisfactorios para *El traje nuevo del emperador* y óptimos para *El patito feo*.

La identificación del argumento del cuento está relacionada con la macroestructura textual o la representación abstracta del relato que se construye en la mente del lector llevando a la comprensión global del texto (van Dijk, 1976). La exposición a los diferentes tipos de texto genera experiencia en los lectores quienes van desarrollando competencias relacionadas con la macroestructura textual. Aportando a esta teoría, Kinstch (1998) señala que el lector puede lograr una mayor comprensión de aquellos tipos textuales a los que fuera expuesto con anterioridad, haciendo que los conocimientos previos sobre el tipo de texto influyan en la

comprensión del mismo. Se podría afirmar entonces que los resultados satisfactorios obtenidos por el grupo de alumnos se relacionan con sus experiencias previas con el género narrativo en lengua materna.

Con respecto a los conocimientos previos sobre el cuento en particular, los hallazgos de la presente investigación indicarían que dichos conocimientos no son determinantes para la comprensión del relato. Esto se deduce a partir del hecho de que los alumnos conocían el cuento *El patito feo*, pero algunos de ellos habían sido expuestos a versiones diferentes del mismo relato en lengua materna. En estos casos, los alumnos no solamente fueron capaces de comprender lo sucedido en el cuento que se encontraban leyendo en inglés, sino de realizar además comparaciones con las versiones por ellos conocidas. La conclusión de que los conocimientos previos sobre el relato en particular no determinan el nivel de comprensión es respaldada por los resultados arrojados por el mismo instrumento aplicado al cuento *El traje nuevo del emperador*, ya que aun cuando solamente cuatro alumnos lo conocían, el grupo en general logró comprender el relato de manera satisfactoria.

– *Identificar atributos/ intenciones de los personajes*

A partir de la implementación del instrumento de preguntas abiertas se pudo obtener una apreciación sobre la capacidad de los alumnos para identificar atributos e intenciones de los personajes de cada uno de los relatos. La posibilidad de responder a las preguntas en su lengua materna otorgó a los alumnos mayor libertad para expresar lo comprendido. Los resultados obtenidos por el grupo de alumnos fueron satisfactorios para *El patito feo* y óptimos para *El traje nuevo del emperador*.

A partir de este instrumento de recolección de información se pretendía detectar aspectos del proceso de realización de inferencias por parte de los alumnos. Según Morales (2006), durante el proceso de lectura el lector integra la información del texto con sus conocimientos previos mediante la realización de inferencias, lo que le permite comprender la información implícita en el texto. Esto se pudo observar al contrastar las respuestas de los alumnos con respecto a cada uno de los cuentos: *El patito feo* originó conflictos entre los alumnos, ya que algunos de ellos consideraban que los hijos del granjero pretendían hacerle daño al patito, mientras que la otra parte del grupo aseguraba que los niños solamente querían jugar con él. Una posible explicación para tal discrepancia se halla en el hecho de que las intenciones de estos personajes no se encuentran expuestas de forma explícita, sino que su identificación requiere de realización de inferencias. En cambio, en el cuento *El traje nuevo del emperador* las intenciones de los personajes se expresan en forma escrita en el relato, por lo que facilita

la comprensión por parte de los alumnos. Se cree que esta particularidad fue determinante en los resultados óptimos correspondientes a *El traje nuevo del emperador*.

– *Reconstruir el texto leído asignándole un significado coherente de carácter global.*

El análisis de lo relatado por los alumnos a través del protocolo de recuerdo arrojó resultados óptimos para ambos cuentos, haciendo de esta competencia uno de los logros obtenidos por el grupo de alumnos. Al igual que con la competencia anterior, se pudo observar la interacción entre los conocimientos previos y la nueva información contenida en el texto leído. Esto sucedió en particular con el cuento *El patito feo*, ya que la versión escrita incluía una escena con patos salvajes que fueron muertos por los cazadores. Un alumno señaló que esto no ocurría en la versión televisiva que había visto, y otros alumnos lo reafirmaron. Estos resultados concuerdan con lo expuesto por Graesser, Golding y Long (1996), Anderson (1983), van Dijk (1983) y Bernhardt (1991), quienes describen la integración entre lo ya conocido y lo nuevo por parte de los lectores. Estos autores sostienen que la comprensión de un texto se da a cuando el lector es capaz de elaborar el significado de las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las que ya posee, y para ello, el lector interactúa con el texto.

Con respecto al cuento *El traje nuevo del emperador*, conocido solamente por cuatro alumnos del grupo, se puede concluir que si bien la mayoría de los alumnos no conocía el relato, también se dio la comprensión de manera óptima. De esta manera, los datos obtenidos en la presente investigación confirmarían que los conocimientos previos sobre el cuento en particular no determinan la comprensión del mismo en niveles significativos, ya que independientemente de la versión conocida o de si conocían o no el relato, los alumnos lograron la reconstrucción del texto base, relatando en su lengua materna lo narrado en el cuento.

– *Comprender información explícita.*

Cameron (2001) señala que el género narrativo incluye dos tipos de uso del lenguaje: narración y diálogo, lo cual está presente en los cuentos tradicionales seleccionados para este trabajo de investigación. Para arribar a conclusiones significativas sobre la influencia de los conocimientos y experiencias previas de los alumnos en sus resultados de pruebas de comprensión lectora se tienen en cuenta los siguientes factores: en primer lugar, la experiencia de dichos alumnos con el género narrativo en particular, ya sea con textos en lengua materna o lengua extranjera. Se ha demostrado a través de las respuestas de los

alumnos a los cuestionarios, que los mismos han sido expuestos a relatos en lengua materna, de forma escrita y oral desde temprana edad. Por otra parte, el material contenido en el libro de texto que utilizan en su preparación para el examen *Flyers* presenta la estructura narrativa (incluyendo narración y diálogos) en formato de cartas y artículos breves de periódico. En segundo lugar, se considera la experiencia de los alumnos con la realización del ejercicio. Como se ha mencionado previamente, el ejercicio de emparejamiento de oraciones con imágenes utilizado para medir la capacidad de los alumnos de comprender información específica era similar a uno presente en el examen *Flyers*. Un tercer factor analizado fue el nivel de proficiencia en inglés del grupo de alumnos, es decir, la influencia de sus conocimientos de estructuras gramaticales y vocabulario contenido en los relatos. Finalmente, se incluyó el factor de los conocimientos previos sobre cada cuento en particular, y al comparar los resultados obtenidos por los alumnos ante cada relato, se llegó a conclusiones similares a las anteriores, en cuanto a otras habilidades de comprensión lectora, es decir, los datos recabados con cada cuento fueron satisfactorios en ambos casos. Por lo tanto, se considera que las experiencias previas de los alumnos con la estructura narrativa, tanto en lengua materna como extranjera, y la adecuación del material de lectura al nivel de proficiencia en inglés de los lectores afectan positivamente el desempeño de los alumnos en pruebas de comprensión lectora. El diseño del ejercicio, similar en este caso a uno conocido por los alumnos, y los conocimientos previos sobre cada cuento en particular, no influyen significativamente en los resultados obtenidos por el grupo de alumnos en general.

– *Reconocer relaciones de causa consecuencia.*

La aplicación del instrumento de selección múltiple para evaluar la capacidad de los alumnos de reconocer relaciones de causa consecuencia arrojó resultados positivos con ambos cuentos (óptimo para *El patito feo* y satisfactorio para *El traje nuevo del emperador*). Estos resultados demostraron que los alumnos son capaces no sólo de reconocer relaciones de causa consecuencia, sino de comprender las oraciones incompletas y las opciones redactadas en inglés, las cuales constituyen un nuevo texto que los alumnos deben comprender (Woodford, 1993). El hecho de que los alumnos obtuvieron resultados positivos tanto con el cuento que conocían (*El patito feo*) y con el que pocos de ellos conocían (*El traje nuevo del emperador*) confirma las conclusiones presentadas anteriormente: los conocimientos previos sobre el cuento en particular no constituyen un factor influyente en los resultados de las pruebas. Asimismo, dado que los alumnos no tenían experiencia previa en la realización del ejercicio empleado para la evaluación de esta habilidad, los resultados positivos indican que

dicha experiencia no afecta de manera importante el desempeño de los alumnos. Esta afirmación se sustenta en el hecho de que la primera vez que los alumnos fueron enfrentados con el ejercicio de selección múltiple, a pesar de realizar algunas preguntas aclaratorias, obtuvieron 100% de efectividad en la resolución del mismo.

– *Identificar el hilo conductor del texto.*

Durante el proceso de lectura, los lectores ponen en marcha una serie de estrategias que les permiten comprender el texto escrito valiéndose de la coherencia y cohesión propias del mismo y de su capacidad para identificar el hilo conductor del texto (Paris et. al., 2001; Solé, 1992). Esta habilidad fue evaluada a través del ejercicio tipo *maze*, el cual consiste en restaurar palabras en textos mutilados. Como se ha mencionado anteriormente, los alumnos poseen experiencia en la realización de esta actividad por tratarse de tipo de ejercicio presente en el examen *Flyers*. Sin embargo, se presume que dicha experiencia previa influye solamente en la seguridad de los alumnos al momento de enfrentarse al ejercicio por saber exactamente qué hacer, y no directamente en la selección de respuestas correctas. Al obtener resultados positivos con ambos cuentos (87% en *El patito feo* y 100% en *El traje nuevo del emperador*), se concluye que la selección correcta de las palabras para completar el texto mutilado estaría relacionada con la proficiencia de los alumnos en lengua extranjera inglés. Se refuerza la afirmación de que el trabajo con textos narrativos adaptados al nivel A2 del MCER constituye el factor más importante en el desempeño de los alumnos en pruebas de comprensión lectora al incluir estructuras gramaticales y vocabulario que los alumnos conocen debido a la cantidad de horas de exposición a la lengua extranjera y la instrucción formal en la misma. Por otra parte, también se consideraron los conocimientos previos sobre cada cuento en particular reafirmando la conclusión de que los mismos no influyen de manera significativa. Esta aseveración se basa en el análisis de los resultados de las producciones de los alumnos y al porcentaje de logros alcanzados por los mismos en esta actividad. Los alumnos obtuvieron mejores resultados (100%) con el cuento que pocos de ellos conocían (*El traje nuevo del emperador*) que con el cuento que le resultaba familiar a la totalidad del grupo (*El patito feo*, 87% de logro en la actividad).

– *Inferir referencias anafóricas.*

Al tratarse de una habilidad relacionada con la comprensión lectora a nivel de la microestructura o base del texto (van Dijk, 1976), se evaluó su presencia a través de un instrumento administrado durante la lectura de un capítulo de cada uno de los cuentos. Las

preguntas abiertas realizadas a los alumnos en su lengua materna permitieron medir la capacidad de los mismos para inferir el significado de palabras deícticas como pronombres y adverbios. Los resultados satisfactorios con ambos relatos (80% de logro para *El patito feo* y *El traje nuevo del emperador*) permiten ubicar dentro de la categoría “logros” la capacidad de inferir referencias anafóricas por parte del grupo de alumnos de *Kids 3*.

A pesar de que los alumnos no poseían instrucción previa en la realización de esta actividad, la desarrollaron sin dificultades, lo que llevó a reafirmar la conclusión de que las experiencias previas en cuanto a la resolución de la actividad en sí no influyen significativamente en los resultados obtenidos por el grupo en general. Sin embargo, es de notar que las categorías gramaticales “pronombres (personales, objetivos, demostrativos)”, “adjetivos demostrativos” y “adverbios de tiempo y lugar” son temas recurrentes en la instrucción formal que reciben los alumnos que asisten a clases de lengua extranjera (García, 2010). Por lo tanto, se relaciona este factor con los resultados arrojados por los métodos de recolección de datos para arribar a la siguiente conclusión: la capacidad de los alumnos para identificar el referente de palabras anafóricas depende en gran parte de su conocimiento de palabras deícticas abordadas de forma sistemática durante la instrucción en la lengua extranjera. No se puede desligar esta afirmación del hecho de que los textos seleccionados están adaptados al nivel A2 del MCER, lo que llevaría a corroborar que el nivel de proficiencia en inglés de los lectores es el factor determinante en los resultados de pruebas de lecto-comprensión.

#### 7.1.2.2. Dificultades

##### – *Reconocer la secuencia de eventos.*

La primera de las dificultades detectadas en el grupo de alumnos en cuanto a sus habilidades de comprensión lectora surgió al administrar el ejercicio de ordenación de oraciones luego de la lectura del primer capítulo de cada uno de los cuentos. Este ejercicio pretendía evaluar la capacidad de los alumnos para reconocer la secuencia de eventos, y tanto durante las observaciones de las clases como en el análisis de las producciones de los alumnos se pudo observar un bajo rendimiento del grupo en general (21% de logro en *El patito feo* y 33% en *El traje nuevo del emperador*). Además de los resultados insuficientes, se observó que el ejercicio les significó un gran esfuerzo a los alumnos, ya que realizaron numerosas preguntas aclaratorias a la docente, quien en el marco de la presente investigación,

se vio limitada en cuanto a la ayuda que podía brindar a sus alumnos sin afectar la validez de los resultados. Un dato interesante surgió al trabajar con el segundo cuento (*El traje nuevo del emperador*) ya que la cantidad de preguntas aclaratorias realizadas por los alumnos no disminuyó con respecto al primer cuento (*El patito feo*) como se esperaba. Esto llevó a deducir que la experiencia previa con el tipo de actividad no resultó un factor determinante en los resultados de los alumnos.

Para explicar los resultados no satisfactorios de los alumnos se recurrió a la teoría analizada en el capítulo 3 del presente trabajo en relación a la necesidad de instrucción formal en diferentes tipologías textuales, tanto en lengua materna como extranjera. En primer lugar, Montanero (2006) sostiene que se debe tener en cuenta que los distintos tipos de textos (relatos históricos, indicaciones y observaciones científicas) están contruidos siguiendo ciertas estructuras secuenciales y que éstas deben ser enseñadas a los alumnos para que los mismos logren desarrollar capacidades estratégicas e inferenciales para abordar textos de distinto tipo tanto en lengua materna como extranjera. De manera similar, García (2000) insiste en que los estudiantes de lenguas extranjeras necesitan instrucción en organización y estructura de textos para compensar su falta de conocimientos gramaticales y de discurso en las primeras etapas de aprendizaje de una lengua. Siguiendo esta línea, Grabbe y Stoller (2002) señalan que el reconocimiento del orden de eventos no es una habilidad natural que poseen los niños, siendo necesaria la enseñanza metódica de estrategias que les permitan lograr resultados satisfactorios. Se ha de notar que los ejercicios de ordenación presentados en inglés en el marco del presente trabajo constituyó un nuevo texto en sí, provocando que los alumnos deban comprender información similar a la presente en el texto original, pero expresada de manera diferente. Por lo tanto, se presume que los resultados no satisfactorios obtenidos por los alumnos de *Kids 3* en las actividades mencionadas están relacionados con la falta de instrucción sobre diferentes tipos de textos, y a su escasa experiencia con el género narrativo en idioma inglés.

Por otra parte, se evidenció nuevamente que los conocimientos previos sobre cada uno de los relatos no tuvieron influencia en los resultados obtenidos por los alumnos, ya que los resultados correspondientes al cuento conocido (*El patito feo*) no difieren de los obtenidos con cuento poco conocido (*El traje nuevo del emperador*).

– *Inferir el significado de palabras en contexto*

Otra de las dificultades detectadas en cuanto a la comprensión de cuentos tradicionales por parte de los alumnos de *Kids 3* está relacionada con la habilidad para inferir el significado de

palabras cuyo significado desconocen. Los resultados de las actividades realizadas con los cuentos son categorizados como insuficientes ya que el grupo *Kids 3* obtuvo solamente un 20% de logro en el trabajo con el cuento *El patito feo*, y un 25% en *El traje nuevo del emperador*.

Como se ha señalado en el capítulo anterior, la implementación de preguntas abiertas se utiliza constantemente en las clases de lengua extranjera, pero generalmente dichas preguntas tienen una función aclaratoria. Es decir, la docente suele preguntar al grupo de alumnos el significado de determinada palabra, el cual es proporcionado en español por el grupo de alumnos, tratándose de un ejercicio de corroboración de comprensión e incluso de traducción. Por lo tanto, lo que un principio se consideró como experiencia previa de los alumnos en realización de inferencias resultó no serlo al analizar más detalladamente el panorama. Se llegó a esta conclusión luego de confirmar que los alumnos no habían recibido instrucción metódica en la realización de inferencias de este tipo, es decir, teniendo en cuenta el contexto. Esto llevó a deducir que la falta de instrucción específica en el desarrollo de esta habilidad constituye la razón por la cual los alumnos obtuvieron resultados no satisfactorios en la actividad de preguntas abiertas, descartando el factor de los conocimientos previos sobre el cuento en particular como determinante en el desempeño de los alumnos.

Trujillo (2005), Morales (2006) y Kinstch (1998) exponen los aspectos que determinan cuan elaborada es la representación mental que alcanza un lector sobre el texto leído: los conocimientos previos, la realización de inferencias y el conocimiento de la estructura del texto. A estos se suma la proficiencia en lengua extranjera cuando el texto se encuentra redactado en inglés. La interacción de estos factores constituye un fenómeno difícil de documentar, por lo que los resultados de pruebas de comprensión lectora ofrecen un panorama parcial a ser interpretado a la luz de los objetivos que se persiguen al evaluar el proceso de lecto-comprensión. En el presente estudio se buscó detectar las habilidades que posee un grupo de alumnos en particular, y aquellas habilidades que los mismos aún no han desarrollado en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Como resultado general, se determinó que a pesar de que el trabajo con cuentos tradicionales en inglés presenta algunas dificultades para los alumnos, en general son capaces de comprender los eventos narrados, de realizar una representación mental de la historia y de relacionar la información presente en sus esquemas mentales, producto de sus experiencias previas, con la nueva información contenida en el relato.

## 7.2. Limitaciones del presente trabajo y recomendaciones a futuras investigaciones

En cuanto a las limitaciones de la presente investigación se podría considerar la cantidad mínima de cuentos utilizados para evaluar las habilidades de comprensión lectora de los alumnos. El hecho de haber trabajado con dos cuentos solamente se debió a la necesidad de minimizar el impacto del proceso de recolección de datos en el desarrollo del currículo establecido para el grupo *Flyers*, ya que la docente dispone de cierta carga horaria para guiar a los alumnos en su preparación para el examen internacional. Este factor incidió de manera importante no solo en la cantidad de cuentos seleccionados, sino en el tiempo cedido por la docente para la recolección de datos, incluyendo tanto las encuestas y cuestionarios como las observaciones de clases. Como se ha mencionado anteriormente, las observaciones fueron realizadas durante el primer período de las clases correspondientes a los días jueves, durante un total de 6 semanas. Se considera que de haber existido la posibilidad de permanecer más tiempo en el aula, se podría haber trabajado con un tercer cuento, y de esta manera afianzar la validez de los resultados arrojados por los métodos de recolección de datos.

Otra de las limitaciones corresponde al diseño exclusivo de las pruebas de comprensión lectora administradas a los alumnos, las cuales fueron pensadas para el grupo de alumnos en particular, teniendo en cuenta su preparación para el examen *Flyers* y el tiempo acotado del que se disponía para realizar la recolección de datos. De esta manera, ciertas habilidades de lecto-comprensión fueron evaluadas a través de ejercicios que los alumnos ya conocían por ser parte del examen internacional que rendirían a fin de año. La semejanza de los ejercicios utilizados en la presente investigación con aquellos presentes en el examen *Flyers* fue una de las condiciones acordadas con la docente del grupo para llevar a cabo el trabajo con los cuentos, tratando de esta manera de atenuar la sensación de estar resignando horas de instrucción específica para el examen. Se considera que, si bien el diseño de los ejercicios resultó provechoso para la recolección de información, el haber dispuesto de mayor libertad al momento de diseñarlos hubiese sido de utilidad al hacer posible la selección de actividades a partir de la vasta literatura existente sobre métodos de evaluación de la comprensión lectora.

Con respecto a las recomendaciones a futuras investigaciones relacionadas con la temática del presente trabajo se sugiere, en primer lugar, la aplicación de los instrumentos de comprensión lectora utilizados en este estudio a un grupo de alumnos de diferente franja etaria. Una investigación similar, pero con adolescentes de entre 14 y 16 años, también en

contexto de preparación para rendir satisfactoriamente un examen internacional, implicaría la selección de material literario adaptado al nivel de proficiencia en inglés de los sujetos así como a los intereses de los mismos. Teniendo en cuenta que alumnos de la edad mencionada generalmente se preparan para rendir el examen FCE<sup>122</sup>, se podría aprovechar el hecho de que dicha preparación incluye como sugerencia la lectura de dos *readers*. Un estudio de esta índole permitiría conocer las fortalezas y las debilidades de los lectores al enfrentarse a textos narrativos escritos en lengua extranjera. Los resultados se verían influenciados por ciertas variables como la cantidad de horas de instrucción recibidas a lo largo de su aprendizaje formal de la lengua extranjera, el desarrollo de habilidades de lecto-escritura tanto en LE como en L1 y las motivaciones e intereses de los sujetos.

En tercer lugar se sugiere la realización de un estudio que parta de la instrucción específica de lecto-comprensión de textos narrativos en inglés. De esta manera se podría documentar el desarrollo y/o progreso de las habilidades de comprensión lectora de un grupo de alumnos luego de haber recibido instrucción formal en estrategias y métodos de comprensión de textos escritos en una lengua extranjera.

Se propone además la realización de un estudio cuyo foco sean los textos narrativos en general, no limitado a los cuentos tradicionales, sino abarcando el amplio espectro de la literatura adaptada a lectores de inglés como lengua extranjera. Los cuestionarios realizados a los alumnos en la presente investigación demostraron que los niños de entre 9 y 11 años de edad disfrutaban la lectura de todo tipo de géneros en su lengua materna. Esto permite suponer que investigar la comprensión lectora de géneros variados en inglés arrojaría datos relevantes relacionados con la influencia de las preferencias e intereses de los alumnos en el desarrollo de sus habilidades de lecto-comprensión en lengua extranjera.

Por otra parte, se sugiere llevar a cabo una investigación basada en la comprensión lectora de diversos tipos de textos, teniendo en cuenta los conocimientos y experiencia previa de los sujetos con superestructuras textuales variadas. De esta forma se podrían detectar logros y dificultades relacionados con los tipos de textos, lo cual proporcionaría datos relevantes para el desarrollo de programas de estudios de comprensión lectora en lengua extranjera.

Finalmente, la realización de un estudio comparativo entre el desarrollo de la comprensión lectora en L1 y LE permitiría conocer las estrategias utilizadas por los lectores para abordar textos escritos en español e inglés. Asimismo, se obtendrían datos relacionados con la transferencia de estrategias entre las dos lenguas. Cabe destacar que una investigación sobre

---

<sup>122</sup> First Certificate in English - Correspondiente al Nivel B2 del Marco común europeo de referencia para lenguas.

esta temática debería contemplar el nivel de proficiencia en inglés como lengua extranjera de los sujetos en cuestión.

### **7.3. Sugerencias pedagógicas**

Las sugerencias a nivel pedagógico presentadas a continuación están orientadas en primer lugar al grupo de alumnos que constituyeron el foco del presente trabajo. Sin embargo, dichas sugerencias apuntan no sólo a la población específica de alumnos, sino a las características particulares de la institución educativa en la que se hallan inmersos, y los objetivos que dicha institución persigue en la enseñanza de la lengua.

Una vez detectados los logros y dificultades en comprensión lectora del grupo específico de alumnos, se considera apropiado realizar actividades que promuevan el desarrollo de aquellas competencias que el grupo ya posee, y actividades que intenten remediar las dificultades encontradas. Rosenshine (1980) sostiene que la instrucción específica de estrategias de lectura permite remediar dificultades no solo en comprensión lectora, sino en el aprendizaje de la lengua en general, ya que la comprensión de un texto involucra no una sino varias estrategias combinadas. Según esta autora, “el alumno necesita participar en actividades en las que pueda ver [las estrategias] en acción, probarlas con guía y supervisión y utilizarlas de modo independiente” (p. 27). El reconocimiento de secuencias de eventos y la realización de inferencias, que significaron dificultades para los alumnos, son habilidades cuyo desarrollo se puede ver beneficiado por la instrucción específica.

Se considera que la inclusión de la literatura en las clases de LE orientadas a la preparación para un examen internacional podría resultar conveniente si se utilizan ejercicios similares a los incluidos en el mencionado examen. De esta manera se minimizaría la idea de estar reduciendo horas de instrucción al trabajo con textos literarios, ya que la preparación de un examen internacional, cuyo formato está preestablecido, involucra no solamente la evaluación de habilidades en la lengua sino también estrategias de resolución de ejercicios. A esto se suma la posibilidad de seleccionar cuentos que incluyan temática relacionada a la trabajada en clase, por ejemplo, abundan los cuentos cuyos protagonistas son animales, o reyes y reinas que viven en castillos<sup>123</sup>. Por lo tanto, si los alumnos llevan a cabo actividades similares o idénticas a las presentes en el examen, no estarían saliendo del programa de

---

<sup>123</sup> La unidad 7 del libro *Fantastic Flyers*, utilizado por el grupo de alumnos, presenta las estructuras gramaticales pasado simple y pasado continuo a través de la temática de historias de aventuras y misterio que suceden en castillos y barcos.

estudios, sino ganando experiencia tanto en la adquisición de la lengua como en el objetivo que persiguen, obtener el diploma de proficiencia en inglés.

Por otra parte, la inclusión de literatura en el proceso de aprendizaje no debería limitarse a al trabajo con cuentos que realicen aportes a la preparación para el examen. Se podía dar a los alumnos la libertad de elegir el cuento que deseen leer, que cada alumno seleccione su propio material de lectura, propuesto por la docente en base al nivel de proficiencia del grupo. De esta manera se evitaría “obligar” a algunos alumnos a leer textos que no los atraen, lo que puede provocar apatía hacia la actividad en particular y hacia la lectura en general. Como sugieren Grabe y Stoller (2002), la motivación es de vital importancia en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, por lo tanto, la lectura de textos relacionados con los intereses de los alumnos significaría un aporte relevante a dicho proceso. Es verdad que la tarea docente se vería sobrecargada si cada alumno lee un cuento diferente, sin embargo, se podría fomentar la lectura de *readers* sin traer aparejadas actividades a desarrollar en clase, evaluaciones sobre el material leído o su inclusión en los exámenes finales orales. De este modo se estaría fomentando la lectura de textos en inglés por placer y recreación, actividad que la mayoría de los alumnos ya realiza en lengua materna.

Como lo expresaran las directoras de la institución, el trabajo con textos narrativos forma parte del enfoque comunicativo que enmarca la actividad docente en dicho establecimiento educativo. Por lo tanto, se sugiere la inclusión de *readers* en los cursos con alumnos que sean capaces de leer en L2 de manera independiente, es decir, a partir de los 9 años de edad. Se debería aprovechar la numerosa cantidad de *readers* disponibles, los cuales proveen la información necesaria, en cuanto a temática, cantidad de palabras, estructuras gramaticales y nivel de proficiencia, para su utilización apropiada en los distintos cursos. La inclusión de *readers* en el programa de estudios no debería ser visto como una “pérdida de tiempo” sino utilizada en pos del desarrollo de estrategias y habilidades de comprensión lectora que fomenten el aprendizaje de la lengua extranjera. Debería además, ser visto como una inversión a futuro, teniendo en cuenta que en exámenes internacionales de niveles más elevados se incluyen textos literarios.

Los estudiantes jóvenes de lenguas extranjeras generalmente poseen motivación y deseos de aprender. La utilización de textos literarios en el aula permitiría aprovechar esa predisposición natural que les ayudaría a adquirir el lenguaje como medio de comunicación. Al leer literatura, no solamente se adquieren conocimientos sobre el mundo sino también, y

de forma implícita, la gramática y vocabulario de la lengua meta. Es por eso que la literatura juega un papel muy importante en el desarrollo de las habilidades comunicativas en los alumnos de lenguas extranjeras, permitiéndoles utilizar el idioma en el mundo real a la vez que desarrollan el placer por la lectura.

## Lista de referencias

- Alderson, J.C., Clapham, C., Wall, D., (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge University Press.
- Alonso Tapia, J. y Mateos Sanz, M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*. N 31-21, pp. 05-32.
- Amaro, A. y Moreira, A. (2001). *Storytelling, technology and children's literacy development*. Recuperado el 15 de mayo de 2010 en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED458600.pdf>
- American Psychological Association (2001) *Publication Manual of the American Psychological Association (5a edition)*. Washington, DC.
- Ander Egg, E. (1988). *Técnicas de Investigación social*. Buenos Aires. Lumen.
- Anderson, N. (2006) *Elementary children's literature*. London. Allyn and Bacon
- Aweiss, S. (1993). *Meaning construction in foreign language reading*. Recuperado el 18 de marzo de 2011 en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED360850.pdf>
- Baniabdelrahman , A. (2010).The Effect of the Use of Self-Assessment on EFL Students' Performance in Reading Comprehension in English. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, vol 14, n 2. Recuperado el 27 de abril de 2011 en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ899764.pdf>
- Bernhardt, E.B. (1991). *Reading Development in a Second Language*. Norwood, NJ. Ablex Publishing.
- Bofarull, M. T. (2001) *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona. Grao.
- Bontis, N., Hardie, T., & Serenko, A. (2009). Techniques for assessing skills and knowledge in a business strategy classroom. *International Journal of Teaching and Case Studies*, vol. 2, N 2, pp. 162-180.
- Brown, J. D. (1988). *Understanding research in second language learning: A teacher's guide to statistics and research design*. Cambridge. Cambridge University Press.

- Bueno Velazco C. y Hernández Más M. (2002) Inglés con fines específicos: entonces y ahora. *Rev Hum Med*. Recuperado el 15 de mayo de 2012 en <http://bvs.sld.cu/revistas/revistahm/numeros/2002/n4/body/hmc030102.htm>
- Cameron, L. (2001) *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Carrel, P., Devine, J., Eskey, D. E. (1985) *Interactivos approaches to second language reading*. Cambridge. University Press.
- Carter, A. (1990) *The Virago book of fairy tales*. Vol. 1. Londres. Virago.
- Celce-Muria, M. Y Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching*. Cambridge University Press.
- Chaudron, C. (2000). Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas. En Muñoz, C. (Edit.), *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Ariel Lingüística. Barcelona.
- Children's literature. (2011) En Encyclopædia Britannica online. Consultado el 25 de marzo de 2011 en <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/111289/childrens-literature>
- Codina, V. y Usó, E. (2000). Influencia del conocimiento previo y del nivel de una segunda lengua en la comprensión escrita de textos académicos. En Muñoz, C. (Edit.), *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Ariel Lingüística. Barcelona.
- Cohen, L., Manion, I. and Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education*. 6a Edición. London .Routledge
- Colque, M. L. y Bohorquez, M. (2006). *Logros y dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora y producción de textos narrativos en segunda lengua. Estudio de caso de los niños y niñas de cuarto y quinto cursos de primaria de la Unidad Educativa René Fernández Becerra*. Cochabamba, Bolivia. Trabajo sin publicación.
- Concha-Chiaraviglio, V. (2005). Topics in language and cultures for teachers, by Steven Brown and Jodi Eisterhold. *Rocky Mountain Review of Language and Literature*, vol 59, N2, pp. 153-155.

- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Anaya. Madrid. Disponible en versión electrónica en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Collins, J. y O'Brien, N. Eds. (2011) *The Greenwood Dictionary of Education: Second Edition*. California. Library of Congress.
- Cook, V.J., Long, J., & McDonough, S. (1979), First and second language learning, en G.E. Perren (ed.) *The Mother Tongue and Other Languages in Education*. Londres. Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Crooks, T. (2001). *The validity of formative assessment*. Artículo presentado en la Conferencia Anual de la British Educational Research Association, Universidad de Leeds, 13-15 Septiembre, 2001. Recuperado el 24 de febrero de 2011 en <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001862.htm>
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological methods: a source book*. Chicago. Aldine Publishing Company.
- Dorrnzoro, M. I. (2005). Didáctica de la lectura en lengua extranjera. En Klett, E. y Francioni, P. (Edits), *Didáctica de las Lenguas Extranjeras: una Agenda Actual* (pp 13-30). Buenos Aires. Araucaria Editora.
- Dundes, A. (1968) Introducción a la segunda edición en Wagner, L. (Ed.) *Morphology of the folktale*, pp. xi – xvii. Austin/Londres. University of Texas Press.
- Eidswick, J. (2009). *The influence of interest on reading comprehension in EFL students*. Recuperado el 21 de junio de 2010 en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED506195.pdf>
- Erten, I. H. y Razi, S. (2009). The effects of cultural familiarity on reading comprehension. *Reading in a foreign language, vol. 21 (n 1)*, pp.60-77.
- Fairy tale. (2011). En Merriam Webster Dictionary online. Consultado el 18 de marzo de 2011 en <http://www.merriam-webster.com/dictionary/fairy%20tale>
- Fernández Sánchez, E. (2000). Transferencias e interferencias en el aprendizaje de una segunda lengua. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*,

11, pp. 106-112. Recuperado el 30 de marzo de 2011 en

<http://www.encuentrojournal.org/textos/11.12.pdf>

- Frary, R. (1998). NCME Instructional Module: Formula scoring of multiple-choice tests (correction for guessing). *Educational Measurement: Issues and Practice*, vol. 7 N 2 pp. 33-38.
- Gajdusek, L. (1988). *Toward Wider Use of Literature in ESL: Why and How?* TESOL Quarterly, vol. 22, n 2, pp. 220-235.
- García, G. E. (2000). Bilingual children's reading. In M. Kamil, P. Rosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Volumen III* (pp. 813–834). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- George, A. y Cowan, J. (1999) *A handbook of techniques for formative evaluation: Mapping the student's learning experience*. London. Routledge.
- González Trujillo, M. (2005) *Comprensión lectora en niños. Morfosintaxis y prosodia en acción*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada, Granada, España.
- Grabe, W., Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading*. London. Pearson Education Longman.
- Graesser, A., Golding, J. M., & Long, D. L. (1991). Narrative representation and comprehension. En R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 171-204). White Plains, NY. Longman.
- Hamdoun, Q. & Hussain, S. (2009) *Teaching Language through Literature: A diagnostic study on the teaching of English as a Foreign Language*. Recuperado el 02 de junio de 2012 en <http://hdl.handle.net/123456789/4906>
- Hartman, D.K. (2001). *Content area reading*. Literacy Research Paper. New York. Scholastic.
- Heiner, A. (2001) *What is a fairy tale?* Recuperado el 12 de marzo de 2011 en <http://www.surlalunefairytales.com/introduction/ftdefinition.html>
- Hudson, T. (2007). *Teaching second language reading*. Oxford University Press.

- Jonhson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models*. Massachusetts. Harvard University Press.
- Lamas, G. (2006). *La comprensión lectora*. En Benda, A., Ianantuoni, E. (Comps.) *Lectura corazón del aprendizaje*. Buenos Aires. Bonum.
- Lee, J., Van Patten, B. (1995) *Making communicative language teaching happen*. Boston. McGraw-Hill.
- Lerer, S. (2008). *Children's literature: a reader's history, from Aesop to Harry Potter*. University of Chicago Press.
- Lévi-Strauss, C. (1994) *Structure and Form: Reflections on a Work by Vladimir Propp*. En Lévi-Strauss, C. (1994) *Structural Anthropology*, volumen 2. Harmondsworth. Penguin. (pp. 115-45)
- López Támez, R. (1990) *Literatura infantil*. Barcelona. Aliorna.
- Manfred, J. (2005). *Narratology: A guide to the theory of Narrative*. English Department, University of Cologne.
- María, K. (1990). *Reading comprehension instruction: issues and strategies*. Parkton, MD, York Press.
- Martínez Agudo, J. D. (2003) *Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa*. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 15 pp. 139-160.
- Martínez, M. (1997). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México. Trillas.
- McKay, S. (1982). *Literature in the ESL classroom*. En Brumfit, C. y Carter, R. (Edits.). (pp. 191-198). Oxford University Press
- Montanero Fernández, M. (2004) *Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones*. *Revista de educación*. Num.335. recuperado el 13 de marzo en [http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335\\_26.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_26.pdf)
- Morales, C. (2006). *Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo año básico*. Universidad de La Serena. Trabajo sin publicación.

- Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. En Muñoz, C. (Edit.), *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Ariel Lingüística. Barcelona
- Muñoz, C. (2001). Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero. Tendencias y líneas de investigación en ASL. *Revista de Lingüística*. Universidad de Alicante.
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona, Paidós.
- Muñoz, C., Pérez, C., Celaya, M., Navés, T., Torras, M. Tragant, E. et al. *En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera*. Barcelona, España. Trabajo sin publicación. Recuperado el 25 de abril de 2011 en [http://www.ub.edu/ice/portaling/eduling/cat/n\\_1/munoz-article-n1.pdf](http://www.ub.edu/ice/portaling/eduling/cat/n_1/munoz-article-n1.pdf)
- Navarro Martínez, J. (2008). La enseñanza de estrategias de comprensión lectora y expresión escrita en los textos narrativos. Cuenca. JCCM
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press.
- Ohno, A. (2006). *Communicative Competence and Communicative Language Teaching*. Paper. Internal publication of the Bunkyo Gakuin University. Tokyo, Japan. Recuperado el 18 de marzo de 2011 en [http://www.u-bunkyo.ac.jp/center/library/image/fsell2002\\_25-32.pdf](http://www.u-bunkyo.ac.jp/center/library/image/fsell2002_25-32.pdf)
- Oller, J.W. (1992). Cloze tests of second language proficiency and what they measure, *Language Learning*, vol. 23 N1, pp. 105-118.
- Pasquale, R, Quadrana, D y Rodriguez, S. (2010) *La Lectura en Lengua Extranjera: Perspectivas Teóricas y Didácticas*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Pg. 37.
- Pérez Zorrilla, J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, pp. 121-138. Recuperado el 25 de marzo de 2011 en [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005\\_10.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_10.pdf)
- Porte, G. (2002). *Appraising research in second language learning. A practical approach to critical analysis of quantitative research*. Philadelphia. John Benjamins.

- Propp, V. (1996). *Morfología del cuento*. Madrid, Akal.
- Quintana Peña, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima. UNMSM.
- “Reader.” Def. 7. *The Oxford Companion to the English Language*. 1992. Oxford University Press. Impreso.
- Sanagustín, A. (1981). *Semiología y narración*. Universidad de Oviedo.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé,
- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco. Madrid.
- Schumann, J. (1975). Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning* vol. 25, pp. 209-225
- Snow, C. E. (2001) *Reading for understanding*. Santa Monica, CA. RAND Education y the Science and Technology Police Institute.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Grao.
- Stathmann, S. (1979). Testing reading comprehension: Multiple-choice vs. short-answer questions. *ELT Journal* vol. 33, N 4, pp. 304-6. Recuperado el 18 de marzo de 2011 en <http://eltj.oxfordjournals.org/content/XXXIII/4/304.full.pdf+html>
- Swaffer, J., M. Arens, and H. Byrnes. (1991). *Reading for Meaning: An Integrated Approach to Language Learning*. New Jersey. Prentice Hall.
- Taraban, R., M. (1995). Reading comprehension development: Increasing processing capacity versus increasing knowledge. *Resources in Education*, vol. 3, pp. 1-9.
- Taylor S. J., Bogdan R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- Taylor, B. (1974). Toward a theory of Second Language Acquisition. *Language Learning*, vol. 24, pp. 23-35.
- Thompson, S. (1977) *The folktale*. University of California Press.

- Tolkien, J.R.R. (1964) *Sobre los cuentos de hadas*. (Santoyo, J. y Santamaría, J. Trads.) Buenos Aires. Minotauro.
- Valdez, D. (2003) *El arte de escribir cuentos: apuntes para una didáctica de la narrativa breve*. Santo Domingo. Editora Manatí.
- Vallejo, R y Mineira, F. (2009) La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*. Ed. 7, Año 4. Venezuela. Recuperado el 10 de marzo de 2011 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3063110>
- van Dalen, B, Meyer, J. (1975). *Manual de técnica de la investigación educacional*. Barcelona. Paidós.
- van Dijk, T. A. (1976). *Gramáticas de texto y estructuras narrativas*. Recuperado el 12 de marzo de 2011 en [http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/comsoc/redaccion1/unidades/2005/08/estructuras\\_narrativas.php](http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/comsoc/redaccion1/unidades/2005/08/estructuras_narrativas.php)
- van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategic discourse comprehension*. New York. Academic Press.
- van Dijk, T.A. (2005) *Estructuras y funciones del discurso: Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. Conferencia 2*. (15ª ed.) Siglo XXI, 2005.
- Weir, C. (1990). *Communicative Language Testing*. New York. Prentice-Hall
- Winograd, P., Wixson, K. K. & Lipson, M. (Edits) (1989). *Improving Basal Reading Instruction*. NY. College Press.
- Wolf, D. F. (1993). A comparison of assessment tasks used to measure FL reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 77 (4), 473-489.
- Woodford, P. (1991). *Técnicas para evaluar las destrezas de producción y recepción en estudiantes de español como lengua extranjera*. Recuperado el 18 de abril de 2011 en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_iii.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iii.htm)

- Zipes, J. (2000) *Introduction: Towards the Definition of the Literary Fairy Tale*. The Oxford Companion to Fairy Tales. Oxford: Oxford University Press.

## ANEXO 1

### Entrevista a las directoras

**Fecha:** 3 de septiembre de 2012 - 15:00 h.

**Lugar:** Instituto de enseñanza de inglés, Posadas Misiones.

#### Participantes en la entrevista

E: Entrevistadora (Viviana Holoveski)

D1: Directora y fundadora del instituto de enseñanza privada de inglés en Posadas, Misiones.

D2: Directora y fundadora del mismo instituto.

#### Desarrollo de la entrevista

E: Buenas tardes, antes que nada quisiera agradecerles enormemente que me hayan concedido este tiempo para responder a unas preguntas.

D2: No hay problema.

D1: Si en algo podemos ayudar...

E: Tengo una serie de preguntas que me gustaría hacerles, recuerden que no se mencionarán sus nombres ni el del instituto.

D1: Si, nos habías dicho.

E: Exactamente, bueno, si están listas podemos comenzar.

D2: OK.

E: La primera pregunta es ¿qué enfoque de enseñanza-aprendizaje enmarca la actividad docente de la institución?

D1: El enfoque que caracteriza el modo de enseñar en el instituto es el comunicativo. Lo más importante es que los chicos puedan comunicarse en inglés, no importa si comenten algunos errores gramaticales.

D2: Claro, tratamos de apartarnos del “Grammar Approach<sup>124</sup>” y creemos que la lengua no debe ser enseñada en “chunks<sup>125</sup>” o de manera fragmentada. Se enseña toda la lengua, y del todo a las partes, no de las partes al todo.

D1: Si, no pretendemos enseñar el “present simple”<sup>126</sup> de forma aislada, y recién cuando aprendan ese tiempo verbal pasar al siguiente, como se hacía antes. De alguna manera son expuestos continuamente a varias estructuras gramaticales.

E: Entiendo, ¿Qué tipo de actividades de enseñanza-aprendizaje se fomentan en la institución?

D1: Tratamos de incluir en las clases todo tipo de actividades comunicativas y que tengan sentido para el alumno, que sea divertido para los más pequeños y que los más grandes puedan aplicar sus conocimientos a la vez que son creativos con el idioma.

E: ¿Podrían darme algún ejemplo?

D2: Algunas actividades son “pair and group work<sup>127</sup>”, clases de cocina, “storytelling”<sup>128</sup> con los más chicos, juegos en el patio, salidas a ver obras de teatro en inglés.

D1: También organizamos concursos, los hacemos trabajar en grupos para algunas fechas especiales, como días patrios, o el día del padre, Pascuas.

E: Muy bien, con respecto a los exámenes internacionales ¿Por qué preparar a los niños para estos exámenes?

D1: Nosotras creemos que si empezamos a entrenarlos de pequeños, estamos sentando la base para que en niveles más altos obtengan mejores resultados. Prepararse para un examen internacional les abre la cabeza al mundo, ya que no es lo mismo rendir a nivel local o institucional, con un docente que ellos ya conocen, a hacerlo a nivel internacional.

D2: Antes preparábamos a los alumnos para rendir el “First”<sup>129</sup>, pero después fuimos bajando hasta los exámenes para niños. Es una inversión a futuro, creemos que cuando los chicos que están ahora en “Flyers” lleguen a “First” les va a costar mucho menos.

---

<sup>124</sup> Enfoque Gramatical

<sup>125</sup> porciones

<sup>126</sup> Presente Simple

<sup>127</sup> Trabajo en pares y en grupo

<sup>128</sup> Relato de historias

E: A su parecer, ¿qué otros beneficios conlleva esto?

D1: Cuando los alumnos se preparan para un examen internacional, no solamente aprenden la lengua, sino que en el proceso van aprendiendo mucho sobre la cultura extranjera y sobre la propia también. Y además de aprender sobre otras culturas, pueden apreciarlas.

D2: Si, a su propia cultura también.

D1: Y se logra también que puedan hablar con contenido, no repetir frases de memoria.

D2: Claro, pueden construir significados, comunicarse eficazmente en forma oral y escrita. Eso les abre muchas puertas en el futuro, no solamente a nivel laboral.

E: Al prepararse para exámenes internacionales ¿qué libros de texto se utilizan en las clases?

D1: En el instituto cada curso lleva el nombre del examen correspondiente a cada nivel de exámenes internacionales de la universidad de Cambridge o sea, tenemos “Kids 1 - Starters”, “Kids 2 - Movers” y “Kids 3 - Flyers”, para los más pequeños y a partir de KET en adelante, los alumnos se preparan en dos años para cada examen. Por lo tanto tenemos Pre-KET, equivalente al 2º año y KET, equivalente al 3º. Luego Pre-PET, que sería 4º y PET, en 5º año. El 6º año se denomina Pre-FCE. Con la línea YLE<sup>129</sup> trabajamos con los libros de la editorial Delta, que son libros de texto ya orientados al examen que van a hacer los alumnos. Para los otros niveles también utilizamos libros de texto “exam oriented”<sup>131</sup> pero los trabajamos en dos años, añadiendo material extra para gramática y vocabulario, y por supuesto, libros de práctica de examen.

E: El programa de estudios, ¿incluye literatura?

D1: No, se trabaja con narraciones en los libros de textos, pero no es literatura en sí.

D2: Claro, no son cuentos tradicionales, o de hadas, digamos.

E: ¿Creen que se debería incluir literatura en el programa de estudios?

---

<sup>129</sup> First Certificate in English

<sup>130</sup> Young Learners of English (Jóvenes aprendices de Inglés).

<sup>131</sup> Orientados al examen

D<sup>2</sup>: Sí, definitivamente. En los niveles más altos, como FCE se incluyen “readers”<sup>132</sup>, pero solamente como una opción. En los niveles de PET, KET y Flyers ni siquiera se menciona a la literatura.

D1: Además, nuestros alumnos de First no suelen leer los cuentos asignados, nos enfocamos en enseñarles otros tipos de textos escritos, como las cartas formales, los reportes y artículos.

E: ¿Por qué creen que sería bueno incluir literatura en los niveles que han mencionado?

D1: La literatura incrementa la imaginación de los niños y adolescentes. Un cuento, una leyenda puede dar paso a una gran cantidad de actividades para desarrollar en clase.

D2: Además promueve el aprendizaje de vocabulario, ya que las historias son una fuente de vocabulario. Y además adquieren estructuras gramaticales sin esfuerzo, sin ser conscientes de que están aprendiendo, ya que están absortos en la historia.

E: Como ustedes lo mencionaran, los exámenes internacionales de niveles inferiores a FCE no incluyen literatura en sus programas, ¿con qué material se podría cubrir esta falencia?

D1: Hay muchísimo material disponible para trabajar literatura en las aulas. Hay readers para todos los niveles y edades, se pueden usar “short stories”<sup>133</sup>, rimas, poemas, “chants”<sup>134</sup>, limericks<sup>135</sup>. La mayoría de los readers traen actividades sumamente interesantes, lo que hace que la literatura les resulte atractiva a los alumnos. Para las “chants” o poemas tradicionales siempre se pueden encontrar videos en YouTube. También se puede trabajar con historias que aparezcan en películas. Hay un sinfín de material y actividades que se pueden hacer teniendo a la literatura como disparadora.

E: ¿Se trabaja con readers en la institución?

D2: Se solía trabajar con readers hace unos años.

E: ¿De qué manera?

D2: Se leía un “reader” por nivel. El “reader” se seleccionaba de acuerdo al nivel de inglés y la edad de los chicos, también se tenían en cuenta los intereses observados por la

---

<sup>132</sup> Libros de lectura para aprendices de una lengua extranjera.

<sup>133</sup> Cuentos cortos

<sup>134</sup> Cantos

<sup>135</sup> Poemas de humor

“teacher”<sup>136</sup> del grupo. Se buscaban actividades o se elaboraban, algunas generales, otras más específicas, y luego se les hacía preguntas sobre la historia en el examen final oral. A veces se leía un poco en clase, o se dejaba algún capítulo de tarea. Si había película de la historia se veía la película.

E: ¿Ya no se trabaja con “readers” actualmente en la institución?

D1: Lamentablemente no, tenemos la intención todos los años, pero terminamos desistiendo por falta de tiempo, se van perdiendo clases por diversos motivos, los feriados principalmente, y se debe priorizar el desarrollo de contenidos que van a ayudar al alumno a aprobar el examen, que es en definitiva uno de los motivos por los que los padres envían a sus hijos a la institución.

E: Bien, la última pregunta tiene que ver con sus impresiones como directoras de la institución: ¿Qué pueden observar de los hábitos de lectura de los alumnos de entre 9 y 11 años que asisten a esta institución?

D2: Muy poca lectura en L1. Los chicos leen muy poco en su lengua materna y eso hace que no tengan imaginación.

D1: Sí, les cuesta concentrarse, les cuesta realizar ejercicios de lectura con textos de media carilla, o textos informativos cortos. Se aburren, siempre se quejan de que el texto es muy largo.

D2: La falta de lectura hace que les resulte difícil comprender los textos en su propio idioma. Tienen mala ortografía y vocabulario pobre. Suele pasar que cuando se les traduce alguna palabra en inglés, resulta que no conocen la palabra en castellano. Mis alumnos más grandes me dicen *Teacher*, ¿por qué hablás en difícil? (risas).

D1: Para mí los chicos de ahora viven la “cultura light” de internet, se comunican con frases cortas, alteran las palabras, y cuando las ven en forma escrita, no las reconocen. Y cuando tienen que leer un párrafo un poco extenso en inglés, se quejan porque no están acostumbrados a leer más que unas pocas líneas. Y todo esto no pasa solo con los niños de 10 años, se nota también en los adolescentes, no tienen hábitos de lectura.

---

<sup>136</sup> Profesora

E: Comprendo, digamos que ustedes creen que los chicos no leen por placer, por cuenta propia.

D1: Claro.

D2: Bueno, obviamente hay algunos que sí, pero son muy pocos.

E: Muchas gracias, eso sería todo.

D1: De nada.

*(Despedida)*

## ANEXO 2

### Entrevista a la docente del grupo

**Fecha:** 5 de septiembre de 2012 - 15:30 h.

**Lugar:** Instituto de enseñanza de inglés, Posadas Misiones.

#### Participantes en la entrevista

E: Entrevistadora (Viviana Holoveski)

P: Profesora del grupo Flyers, en un instituto de enseñanza privada de inglés.

#### Desarrollo de la entrevista:

*(Presentaciones)*

E: Bien, comencemos con las preguntas, en primer lugar ¿Qué enfoque de enseñanza-aprendizaje enmarca su actividad docente?

P: El comunicativo. Siempre converso mucho con los chicos, trato de que hablen lo más que se pueda en inglés. Les pido que me cuenten que hicieron el fin de semana, o que van a hacer. Siempre tienen muchas ganas de compartir y a mí me gusta conocerlos, entender cómo se manejan en la vida, la parte psicológica también. Presto atención a la motivación, al saber que los motiva trato de enseñar dentro de contextos comunicativos. Algunos se quejan, y siempre terminan contando algo en castellano, pero la mayoría se esfuerza. Me parece que es necesario que puedan usar el idioma para hablar de sus vidas, sus realidades, que no sea algo muy abstracto, díganos.

E: Comprendo, ¿se encuentra respaldada por las directoras en este aspecto?

P: Si, absolutamente, ellas siempre están proponiendo actividades para hacer con los chicos, se interesan por su desempeño, participan de los exámenes finales y nos hacen devoluciones sobre nuestro trabajo y que se podría mejorar. Y sí, siempre dentro del enfoque comunicativo.

E: ¿Qué tipo de actividades de enseñanza-aprendizaje utiliza para fomentar el desarrollo de la comprensión lectora en sus alumnos?

P: En clase los chicos hacen lectura de textos cortos, y después algunas actividades relacionadas. También hacen “retelling”<sup>137</sup> de algunos textos, principalmente los “readings”<sup>138</sup> del libro. Les llevo generalmente actividades del tipo que van a tener que resolver en el examen de “Flyers”, lecturas con sus correspondientes actividades, para que vayan teniendo más práctica que la que trae el libro.

E: ¿Incluye literatura en sus clases?

P: Me gustaría, pero no lo hago.

E: ¿Por qué?

P: Porque los estoy preparando para rendir un examen internacional, los preparo para la realidad, para lo que se van a enfrentar. Pienso que si incluyo literatura en las clases, después voy a sentir que los tengo que apurar para cumplir con los contenidos del programa, que son los que van a aparecer en el examen. El examen tiene un formato y la preparación tiene que ser metódica, yo quiero que mis alumnos se sientan seguros de que ellos saben, que saben los contenidos y saben cómo hacer los ejercicios del examen.

E: Usted mencionó que le gustaría incluir literatura en sus clases, ¿por qué?

P: Yo como profesora sé que los chicos se van a beneficiar con actividades extras relacionadas con literatura, pero a veces siento que no les va a ayudar a obtener un buen resultado en el examen.

E: ¿Cómo cree que se beneficiarían los alumnos a partir de la lectura de literatura?

P: Y... la literatura siempre está presente en el aprendizaje de una lengua, la lengua materna por ejemplo. Me parece que sería muy productivo que los chicos lean literatura en inglés, hay muchas actividades que se pueden hacer a partir de un cuento por ejemplo.

E: Entiendo, ¿qué puede observar de los hábitos de lectura de sus alumnos?

P: ¿En castellano?

E: Así es.

---

<sup>137</sup> Volver a contar

<sup>138</sup> Ejercicios de comprensión lectora

P: Y... Algunos leen, otros no. Yo diría que un 50 % lee y un 50% no lee. La mayoría conoce historias y cuentos como Caperucita Roja, o Blancanieves, pero generalmente por las películas, no por los libros. Yo veo que cuando leen se interesan mucho por el material. Veo que ellos tienen mucho interés por aprender, por conocer sobre el mundo, les interesan otras culturas, pero pienso que no leen todo lo que quisieran porque llevan vidas agitadas, entre la escuela, las clases de fútbol, tenis, catequesis, natación y la cantidad de actividades que tienen que hacer, no les alcanza el tiempo. Creo que si los padres los exponen lo suficiente a la lectura se van a beneficiar mucho. Es responsabilidad de los padres inculcarles el placer por la lectura, comprarles libros o llevarlos a la biblioteca.

E: Y usted cree que no lo hacen.

P: Claro, sé que los llevan al cine, y a todas las actividades que mencioné, pero es muy raro ver a los padres llevando a los chicos a la biblioteca. Y además siempre los escucho hablar de la “play station”<sup>139</sup> pero no de libros (risas).

E: Muchas gracias

*(Despedida)*

---

<sup>139</sup> Consola de video juegos.

**ANEXO 3**  
**Cuestionarios a alumnos**

Cuestionario - Alumnos

Nombre: Lucía Edad: 10 años

1. ¿Te gusta aprender inglés?

Sí me gusta porque me va a servir en el futuro.

2. ¿Te gusta leer?

Sí me gusta

3. ¿Qué lees?

De todo, leyendas, aventuras

4. ¿Cuándo lees?

A la noche

5. ¿Lees para la escuela? ¿Qué cosas?

Sí leyendas

6. ¿Te leían cuentos tus padres? ¿Lo hacen todavía?

Sí ahora no porque ya soy grande.

7. Recordás algún cuento que te haya gustado?

El Principito

8. ¿Conocés cuentos tradicionales, como *Cenicienta*, *Caperucita Roja*? Nombrá los que conozcas.

La Sirenita, Robin Hood

9. ¿Leíste alguna vez una historia en inglés? ¿Cuál? ¿Qué te pareció?

No

### Cuestionario - Alumnos

Nombre: Andrea Edad: 10

1. ¿Te gusta aprender inglés?

si me encanta

2. ¿Te gusta leer?

si me gusta mucho porque cuando empezé a leer la historia te atrapa.

3. ¿Qué lees?

historias de detectives como gerónimo stilton.

4. ¿Cuándo lees?

a la noche

5. ¿Lees para la escuela? ¿Qué cosas?

si los cosas del libro

6. ¿Te leían cuentos tus padres? ¿Lo hacen todavía?

si y no

7. Recordás algún cuento que te haya gustado?

los tres cerditos

8. ¿Conocés cuentos tradicionales, como *Cenicienta*, *Caperucita Roja*? Nombrá los que conozcas.

pinocho, la cenicienta

9. ¿Leíste alguna vez una historia en inglés? ¿Cuál? ¿Qué te pareció?

no

### Cuestionario - Alumnos

Nombre: Angie Edad: 10

1. ¿Te gusta aprender inglés?

Si, porque me gusta

2. ¿Te gusta leer?

Si

3. ¿Qué lees?

de todo

4. ¿Cuándo lees?

cuando estoy aburrida

5. ¿Lees para la escuela? ¿Qué cosas?

Si

6. ¿Te leían cuentos tus padres? ¿Lo hacen todavía?

Si antes cuando era chica, ahora no

7. Recordás algún cuento que te haya gustado?

El principito

8. ¿Conocés cuentos tradicionales, como *Cenicienta*, *Caperucita Roja*? Nombra los que conozcas.

Cenicienta, la bella durmiente

9. ¿Leíste alguna vez una historia en inglés? ¿Cuál? ¿Qué te pareció?

No

## Cuestionario - Alumnos

Nombre: Fau Edad: 11 años

1. ¿Te gusta aprender inglés?

Me gusta y me sirve porque es el idioma mas hablado

2. ¿Te gusta leer?

Si porque me ayuda a llenarme de conocimientos

3. ¿Qué lees?

varias cosas, leyendas, Gaturro

4. ¿Cuándo lees?

A veces

5. ¿Lees para la escuela? ¿Qué cosas?

Si

6. ¿Te leían cuentos tus padres? ¿Lo hacen todavía?

Si y No

7. Recordás algún cuento que te haya gustado?

Los tres cerditos, la gallina de los huevos de oro

8. ¿Conocés cuentos tradicionales, como Cenicienta, Caperucita Roja? Nombrá los que conozcas.

Caperucita, Aladino

9. ¿Leíste alguna vez una historia en inglés? ¿Cuál? ¿Qué te pareció?

No

### Cuestionario - Alumnos

Nombre: Rocío Edad: 10 años

1. ¿Te gusta aprender inglés?

mas o menos porque a veces no entiendo

2. ¿Te gusta leer?

Si me gusta

3. ¿Qué lees?

libros de leyendas

4. ¿Cuándo lees?

a la noche

5. ¿Lees para la escuela? ¿Qué cosas?

No

6. ¿Te leían cuentos tus padres? ¿Lo hacen todavía?

Si

7. Recordás algún cuento que te haya gustado?

Si

8. ¿Conocés cuentos tradicionales, como *Cenicienta*, *Caperucita Roja*? Nombrá los que conozcas.

Blancanieves, la Bella durmiente,  
Caperucita, la sirenita

9. ¿Leíste alguna vez una historia en inglés? ¿Cuál? ¿Qué te pareció?

No

Cuestionario - Alumnos

Nombre: PABLO

Edad: 10

1. ¿Te gusta aprender inglés?

SI

2. ¿Te gusta leer?

NO, ES ABURRIDO

3. ¿Qué lees?

NADA

4. ¿Cuándo lees?

NUNCA

5. ¿Lees para la escuela? ¿Qué cosas?

NO

6. ¿Te leían cuentos tus padres? ¿Lo hacen todavía?

SI Y NO

7. Recordás algún cuento que te haya gustado?

SI

8. ¿Conocés cuentos tradicionales, como *Cenicienta*, *Caperucita Roja*? Nombra los que conozcas.

SI

9. ¿Leíste alguna vez una historia en inglés? ¿Cuál? ¿Qué te pareció?

NO

### Cuestionario - Alumnos

Nombre: LUCIA Edad: 10

1. ¿Te gusta aprender inglés?

SI MUCHO

2. ¿Te gusta leer?

A VECES

3. ¿Qué lees?

GATURRO

4. ¿Cuándo lees?

A LA NOCHE

5. ¿Lees para la escuela? ¿Qué cosas?

SI

6. ¿Te leían cuentos tus padres? ¿Lo hacen todavía?

SI CUANDO ERA CHIQUITA

7. Recordás algún cuento que te haya gustado?

SI

8. ¿Conocés cuentos tradicionales, como *Cenicienta*, *Caperucita Roja*? Nombrá los que conozcas.

PINOCHO, LOS 3 CHANCHITOS, EL GATO CON BOTAS

9. ¿Leíste alguna vez una historia en inglés? ¿Cuál? ¿Qué te pareció?

SI, GATURRO EN INGLÉS

### Cuestionario - Alumnos

Nombre: Agustín B ..... Edad: 10 años .....

1. ¿Te gusta aprender inglés?

Si porque divertido

2. ¿Te gusta leer?

Si, leer te agliza la mente

3. ¿Qué lees?

Gatuno en español

4. ¿Cuándo lees?

a la noche

5. ¿Lees para la escuela? ¿Qué cosas?

Si, solo cuando tengo tareas y pruebas

6. ¿Te leían cuentos tus padres? ¿Lo hacen todavía?

Si, no ya se leer solo

7. Recordás algún cuento que te haya gustado?

Si los 3 chonchitos

8. ¿Conocés cuentos tradicionales, como *Cenicienta*, *Caperucita Roja*? Nombrá los que conozcas.

Si

9. ¿Leíste alguna vez una historia en inglés? ¿Cuál? ¿Qué te pareció?

No

### Cuestionario - Alumnos

Nombre: Zonilo Edad: 10 años

1. ¿Te gusta aprender inglés?

si

2. ¿Te gusta leer?

si

3. ¿Qué lees?

de todo, cuentos de terror

4. ¿Cuándo lees?

a veces si estoy aburrido

5. ¿Lees para la escuela? ¿Qué cosas?

si no se

6. ¿Te leían cuentos tus padres? ¿Lo hacen todavía?

si

7. Recordás algún cuento que te haya gustado?

la mancha de café

8. ¿Conocés cuentos tradicionales, como Cenicienta, Caperucita Roja? Nombra los que conozcas.

Blancanieves, cuentos de oro

9. ¿Leíste alguna vez una historia en inglés? ¿Cuál? ¿Qué te pareció?

no

## Cuestionario - Alumnos

Nombre: Francisco Edad: 11 años

1. ¿Te gusta aprender inglés?

Si, beces porque me gusta

2. ¿Te gusta leer?

No, me aburre

3. ¿Qué lees?

No leo

4. ¿Cuándo lees?

Nunca

5. ¿Lees para la escuela? ¿Qué cosas?

No

6. ¿Te leían cuentos tus padres? ¿Lo hacen todavía?

Si, ahora no

7. Recordás algún cuento que te haya gustado?

Si

8. ¿Conocés cuentos tradicionales, como *Cenicienta*, *Caperucita Roja*? Nombrá los que conozcas.

Jarrel y Gretel

9. ¿Leíste alguna vez una historia en inglés? ¿Cuál? ¿Qué te pareció?

No

## Cuestionario - Alumnos

Nombre: IAGO ..... Edad: 10 AÑOS .....

1. ¿Te gusta aprender inglés?

SI PORQUE QUIERO IR A DISNEY (ESTADOS UNIDOS)

2. ¿Te gusta leer?

SI ME GUSTA

3. ¿Qué lees?

MUCHAS COSAS, CUENTOS DE TERROR Y DE AVENTURA

4. ¿Cuándo lees?

A LA SIESTA

5. ¿Lees para la escuela? ¿Qué cosas?

SI LIBROS Y CUENTOS

6. ¿Te leían cuentos tus padres? ¿Lo hacen todavía?

SI, PERO AHORA YA SOY GRANDE

7. Recordás algún cuento que te haya gustado?

EL PRINCIPITO

8. ¿Conocés cuentos tradicionales, como *Cenicienta*, *Caperucita Roja*? Nombrá los que conozcas.

SI, CAPERUCITA, CENICIENTA, PINOCHO

9. ¿Leíste alguna vez una historia en inglés? ¿Cuál? ¿Qué te pareció?

NO

**Cuestionario - Alumnos**

Nombre: ..... SANTIAGO ..... Edad: ..... 9 .....

1. ¿Te gusta aprender inglés?

..... SÍ, PORQUE QUIERO VIAJAR A DISNEY .....

2. ¿Te gusta leer?

..... MAS O MENOS .....

3. ¿Qué lees?

..... DE TODO UN POCO .....

4. ¿Cuándo lees?

..... A VECES .....

5. ¿Lees para la escuela? ¿Qué cosas?

..... SÍ .....

6. ¿Te leían cuentos tus padres? ¿Lo hacen todavía?

..... SI Y SI .....

7. Recordás algún cuento que te haya gustado?

..... RUBI GLOOM .....

8. ¿Conocés cuentos tradicionales, como *Cenicienta*, *Caperucita Roja*? Nombrá los que conozcas.

..... SÍ, CAPERUCITA, BLANCA NIEVES .....

9. ¿Leíste alguna vez una historia en inglés? ¿Cuál? ¿Qué te pareció?

..... NO .....

Cuestionario - Alumnos

Nombre: Matias Edad: 10

1. ¿Te gusta aprender inglés?

Sí, me gusta porque el inglés sirve para mucho

2. ¿Te gusta leer?

Sí

3. ¿Qué lees?

Wentos de misterio y aventuras

4. ¿Cuándo lees?

a la noche

5. ¿Lees para la escuela? ¿Qué cosas?

Sí

6. ¿Te leían cuentos tus padres? ¿Lo hacen todavía?

Sí ahora ya no

7. Recordás algún cuento que te haya gustado?

Sí

8. ¿Conocés cuentos tradicionales, como *Cenicienta*, *Caperucita Roja*? Nombrá los que conozcas.

Sí

9. ¿Leíste alguna vez una historia en inglés? ¿Cuál? ¿Qué te pareció?

No

## Cuestionario - Alumnos

Nombre: Jri Edad: 11 años

1. ¿Te gusta aprender inglés?

Me encanta

2. ¿Te gusta leer?

Sí, me gusta mucho

3. ¿Qué lees?

Amonecer (sobre vampiros)

4. ¿Cuándo lees?

a la noche

5. ¿Lees para la escuela? ¿Qué cosas?

Sí, lo que damos en la clase

6. ¿Te leían cuentos tus padres? ¿Lo hacen todavía?

Sí, No porque ya soy grande

7. Recordás algún cuento que te haya gustado?

Sí, Blancanieves, los cuentos de la selva

8. ¿Conocés cuentos tradicionales, como *Cenicienta*, *Caperucita Roja*? Nombrá los que conozcas.

Cenicienta, la bella durmiente

9. ¿Leíste alguna vez una historia en inglés? ¿Cuál? ¿Qué te pareció?

Sí, Gatorro, muy bueno

### Cuestionario - Alumnos

Nombre: Florencia Edad: 89

1. ¿Te gusta aprender inglés?

Si porque es divertido y lindo

2. ¿Te gusta leer?

Si porque es lindo

3. ¿Qué lees?

de todo un poco: Gatuno, Papaito piernas largas

4. ¿Cuándo lees?

los fines de semana

5. ¿Lees para la escuela? ¿Qué cosas?

Si, un libro que se llama El país de los usos perdidos

6. ¿Te leían cuentos tus padres? ¿Lo hacen todavía?

Si pero ahora no porque leo sola

7. Recordás algún cuento que te haya gustado?

Blancanieves

8. ¿Conocés cuentos tradicionales, como Cenicienta, Caperucita Roja? Nombrá los que conozcas.

Hansel y Gretel

9. ¿Leíste alguna vez una historia en inglés? ¿Cuál? ¿Qué te pareció?

No

## **ANEXO 4**

### **Registros de observación de clases**

## Registro de observación

Clase N°: 1

Fecha: 13/09/12

Cantidad de alumnos presentes: 14

### Descripción general del ambiente físico del aula

Disposición de asientos	En 3 filas de 5 asientos
Elementos visuales	Es salón está decorado con láminas que ilustran ítems de vocabulario y ejemplifican estructuras gramaticales.
Observaciones	<p>Cuando la docente entra al aula ya se encuentran presentes los 15 alumnos, sentados en los asientos. Al parecer cada uno de ellos tiene designado un lugar.</p> <p>D saluda en L2, los alumnos responden en L2. Les pregunta como están. Algunos alumnos hablan de sus vidas, cuentan eventos sucedidos en la escuela. D demuestra interés por lo que cuentan los A.</p>

### Desarrollo de la clase

Cuento	The Ugly Duckling
Presentación	<p>D anuncia que la clase de la fecha será distinta porque van a comenzar a leer un cuento. Explica a los alumnos que los jueves van a dedicar la primer parte de la clase a la lectura de un cuento y que van a realizar actividades. Los alumnos muestran mucho interés y preguntan qué cuentos van a leer, mencionan varios preguntando si se trata de uno de los mencionados. D les dice que hoy van a empezar con uno que seguramente ya conocen.</p> <p>D muestra a los alumnos la portada del librito confeccionado previamente, que muestra una mamá pato, con tres patitos iguales y uno diferente. El título con letras grandes "The Ugly Duckling". D lee el título y pide a los A que miren la ilustración. Casi inmediatamente A reconocen el cuento "el patito feo". Algunos levantan la mano y otros hablan, algunos levantan la voz para hacerse escuchar. La mayoría de A se muestra contenta. 2 A opinan que es un cuento para chicos. D dice que es un cuento para todas las edades.</p> <p>D pregunta si conocen el cuento. Todos sostienen que lo conocen, algunos empiezan a relatar el cuento, 2 A mencionan que no recuerdan el final, otros opinan que el cuento es muy triste. D corrige la pronunciación del título del cuento.</p>

	<p>D pide que describan lo que ven en la imagen. Hace el pedido en L2, pero los alumnos responden en L1.</p> <p>A continuación D presenta ítems de vocabulario con la ayuda de flashcards. Escribe una palabra en el pizarrón, pregunta a los A si conocen su significado. Algunos A demuestran conocer algunas palabras. Luego de que A mencionen si saben o no el significado, D presenta una flashcard que ilustra el ítem de vocabulario. Con la mayoría de las palabras nuevas A tratan de adivinar el significado, muchas veces generando risas en D y A. En algunos casos los alumnos “aciertan” el significado y se muestran contentos por haberlo logrado. Algunos alumnos admiten no conocer el significado y no demuestran interés en adivinarlo.</p>
Desarrollo	<p>D proporciona a A la primer parte del cuento, impresa en una hoja canson y explica a los alumnos que el cuento está dividido en 3 partes, y que en las clases siguientes ellos mismos van a ir armando sus libritos. La mayoría de los alumnos se muestran entusiasmados con la idea. Todos miran y dan vuelta la hoja y hacen comentarios sobre las ilustraciones. Les llama la atención la ilustración del patito con expresión triste al final de la primera parte del cuento.</p> <p>D anuncia que van a comenzar la lectura del cuento. D lee en voz alta y A siguen la lectura en sus copias. A se muestran muy interesados y concentrados en la actividad. D para la lectura después de algunas oraciones y pregunta a A que creen que significa determinada palabra previamente seleccionada. A demuestran predisposición para adivinar el significado, todos los A participan de la actividad. La mayoría logra descubrir el significado. Dos palabras (<i>largest</i> y <i>hurt</i>) les presentan dificultades. D explica los significados y continúan con la lectura. Al finalizar la lectura, algunos alumnos demandan continuar con la siguiente parte, pero D explica que será el próximo jueves. A preguntan si pueden llevar sus partes del librito a sus casas a lo que la docente responde que sí.</p> <p>D pide a los alumnos que vuelvan a leer en silencio la primer parte del cuento, cada uno a su ritmo, para realizar actividades luego. A lo hacen en silencio la mayor parte del tiempo. Algunos preguntan “¿qué significa...?” o “¿qué era que significaba...?”</p> <p>A q terminan la lectura primero demandan realizar las actividades, D los invita a esperar a que los demás compañeros finalicen la lectura.</p>
Práctica guiada / independiente	<p>D administra copias del ejercicio 1 que consiste en ordenación de oraciones que describen momentos del texto leído. D les pide a A que realicen el ejercicio sin referirse al texto y pregunta si entendieron la consigna. A responden que sí.</p> <p>Algunos alumnos se acomodan para realizar el ejercicio, recostados sobre el banco, otros levantan la hoja del ejercicio. Algunos modulan las oraciones. Otros trabajan en silencio muy concentrados. Varios alumnos realizan preguntas a D pidiendo que les ayude a comprender las oraciones. D los guía sin decirles las</p>

	<p>respuestas. Los insta a pensar.</p> <p>En aproximadamente 4 minutos todos los A terminan el ejercicio. D y As corrigen el mismo. D les pide a los alumnos que al realizar la corrección no borren las respuestas incorrectas sino que las marquen con una cruz. D pide voluntarios para decir las respuestas. Varios As levantan la mano. D elige distintos As al azar y van corrigiendo el ejercicio. Solamente uno de los alumnos designados elige una respuesta incorrecta, los demás As inmediatamente corrigen al A en cuestión, luego D explica por qué la respuesta es incorrecta.</p> <p>Luego As realizan el segundo ejercicio que consiste en combinar oraciones con dibujos. D explica cómo realizar la actividad y menciona que hay un dibujo extra, que no coincide con ninguna de las oraciones. Los alumnos comentan los dibujos, se ríen de uno en particular que muestra a la mamá pato asustada cuando ve al patito feo por primera vez. As realizan el ejercicio en aproximadamente 5 minutos, esta vez conversando y comentando los dibujos, ya no tan silenciosamente como en la primera actividad. A realizan preguntas aclaratorias a D, se puede observar que les resulta un tanto difícil realizar el ejercicio.</p> <p>La corrección se realiza como con el ejercicio previo, D selecciona distintos alumnos para leer las respuestas. As que ya habían participado en la corrección del ejercicio anterior también levantan la mano, provocando la queja de varios alumnos que aun no han participado. Antes de comenzar la corrección, un A dice cual es la imagen que sobra, varios alumnos lo critican y le dicen que no diga las respuestas si no es su turno. D selecciona 5 alumnos al azar para leer las respuestas. Corrigen el ejercicio entre todos, opinando y comentando los dibujos. Un alumno expresa su frustración mencionando que hizo “todo mal”. As comienzan a comentar cuantos puntos hicieron bien, D los calma.</p>
<p>Conclusión</p>	<p>D los felicita por haber trabajado tan bien y les pide que le entreguen las hojas con los ejercicios. Algunos As vuelven a preguntar si pueden llevar el librito a la casa, a lo que D responde que sí. D les explica que el siguiente jueves van a continuar con la segunda parte del cuento, les recuerda que guarden en sus carpetas o cuadernos la primera parte correspondiente a la clase de la fecha. D los autoriza a pasar al recreo y menciona que al regresar continuaran trabajando con el libro de texto. As salen al recreo expresando mucha alegría.</p>
<p>Observaciones</p>	<p>D habla la mayor parte del tiempo en L2, A en L1. D incentiva a los alumnos a que hablen en L2. Algunos A más seguros lo hacen, pero la mayoría continúa hablando en L1.</p> <p>Se observa un buen clima de trabajo en el aula. As demuestran buena predisposición para la realización de las actividades. Algunos alumnos se compenentran en la historia demostrando sentir pena por el personaje principal.</p> <p>As demuestran además ansias de saber cómo continua la historia.</p>

### **Relación entre docente y alumnos**

Se puede observar que existe respeto y confianza entre D y As. La clase se desarrolla en un clima alegre. As demandan equidad en cuanto a oportunidades de participación, lo que la D respeta y da turnos a los alumnos que manifiestan interés.

<b>Habilidades de comprensión lectora evaluadas</b>	<b>Método</b>
Anticipar la temática del cuento Inferir el significado de palabras en contexto Reconocer la secuencia de eventos Comprender información explícita	Preguntas abiertas Preguntas abiertas Ordenación de oraciones Emparejamiento de oraciones con dibujos

### **Observaciones**

Los métodos de evaluación utilizados les eran familiares a los alumnos.

Sin embargo, el ejercicio de emparejamiento de oraciones con dibujos les pareció un poco más difícil de lo que suelen hacer en clase. Esto se debe probablemente a que las actividades suelen ser de emparejamiento de imágenes con palabras, no con oraciones, como un mero ejercicio enfocado en el aprendizaje de ítems de vocabulario. Además, al representar momentos de una misma historia, las imágenes son similares y requieren mayor atención al realizar el ejercicio.

## Registro de observación

Clase N°: 2

Fecha: 20/09/12

Cantidad de alumnos presentes: 14

### Descripción general del ambiente físico del aula

Disposición de asientos	En 3 filas de 5 asientos
Elementos visuales	Es salón está decorado con láminas que ilustran ítems de vocabulario y ejemplifican estructuras gramaticales.
Observaciones	<p>Al entrar la docente al aula, dos alumnos la reciben preguntándole si iban a leer la segunda parte del cuento. Al responder que sí, estos alumnos celebran con risas y les comentan a sus compañeros.</p> <p>D saluda y los mismos alumnos que le hicieron la pregunta inicial le solicitan que les proporcione la segunda parte del libro.</p> <p>Se observa mucho interés por parte de los alumnos en continuar con la lectura del cuento.</p>

### Desarrollo de la clase

Cuento	The Ugly Duckling
Presentación	<p>D reparte las hojas que contienen el segundo capítulo del cuento. As utilizan plasticola para unir esta parte a la anterior e ir dando forma al librito. As demuestran entusiasmo en esta actividad. Un alumno pregunta con tono de decepción por qué no hay ilustraciones en esta parte de la historia, otros alumnos se unen al comentario. D explica que no hay espacio en la hoja. Uno de los alumnos presentes había estado ausente la clase anterior, por lo que D le proporciona la primera y segunda parte juntas.</p> <p>D pregunta qué se acuerdan de lo leído la semana anterior, pidiendo detalles así el alumno que estuvo ausente puede tener una clara idea de lo que habían trabajado. Todos los alumnos hablan al mismo tiempo queriendo contar lo que recuerdan. D pide silencio y selecciona a un alumno para que hable. Mientras el A cuenta lo sucedido en la historia, los demás escuchan y algunos corrigen y agregan información.</p> <p>D anuncia que en esta clase son ellos quienes van a leer el cuento en voz alta, a lo que la mayoría responde con alegría. Dos alumnos se quedan callados y uno pide no leer. D dice que todos van a leer aunque sea unas oraciones y pregunta quien quiere empezar. Casi todos los As levantan la mano. D selecciona un A al azar para comenzar la lectura.</p>

Desarrollo	<p>As leen la segunda parte del cuento por turnos designados por la docente. No todos levantan la mano, pero D hace que todos lean, corrigiendo pronunciación y respondiendo preguntas de comprensión que surgen de los alumnos. Estos se muestran entusiasmados con las aventuras del patito feo, hacen comentarios, se ríen.</p> <p>Al finalizar la lectura, D les pide que vuelvan a leer la 2ª parte del cuento, esta vez en forma individual y en silencio. Los As lo hacen muy entretenidos, realizan comentarios y preguntas a D, que las responde.</p> <p>Al cabo de unos pocos minutos, cuando todos los As han finalizado, D pide que relaten en L1 con sus palabras lo que sucedió en esta parte del cuento, aclarando que todos deberían ser capaces de añadir alguna información para contar la parte del cuento en detalles. Por turnos, As cuentan lo sucedido, uno de ellos cuenta con tono dramático cuando los cazadores matan a los patos salvajes, generando risas entre sus compañeros. Todos los As logran relatar una parte del cuento, casi siempre con intervención de sus compañeros quienes corrigen y añaden detalles. Esta actividad dura unos pocos minutos.</p> <p>Para la siguiente actividad, D escribe en el pizarrón los nombres de algunos personajes de la historia y pide a As que los describan, destacando sus características e intenciones. Casi todos los As levantan la mano para participar en esta actividad. Un alumno utiliza una palabra ofensiva para referirse al perro, lo que es sancionado con desaprobación por parte de D y demás As. As describen a los patos salvajes, el perro, los cazadores, la anciana, la gallina, el gato y los niños. Algunos comentarios emitidos por los alumnos: “¡que malo el gato!” “¡qué mala suerte tiene el pobre patito!” “no pega una” . Al describir a los niños surgen algunas discusiones, ya que algunos As consideran que los niños del cuento son malos y otros que los niños son buenos. D explica que no son malos, que simplemente querían jugar con el patito, y como el patito se asustó.</p>
Práctica guiada / independiente	<p>D distribuye entre los alumnos un ejercicio a ser resuelto en forma individual. El mismo consiste en una prueba tipo maze. Algunos alumnos reconocen el ejercicio diciendo “esto es como hacemos en el libro” a lo que D responde que sí, añadiendo que seguramente no les va a ser difícil resolverlo. As realizan el ejercicio en silencio, realizan muy pocas preguntas, algunos comentan entre sí. En pocos minutos finalizan el ejercicio y un alumno propone leer las oraciones del párrafo por turnos. D accede y elige alumnos al azar de entre los que levantan la mano. Les recuerda que como en la clase anterior, no borren las respuestas incorrectas sino que las marquen con una cruz. De esta manera van corrigiendo el ejercicio. El clima es alegre ya que la mayoría logro resolver el ejercicio sin errores. Sin embargo, un alumno se quejó que había hecho bien solo uno de los 6 puntos del ejercicio. D trata de reconfortarlo diciendo que seguramente en el ejercicio siguiente le irá mejor.</p> <p>Luego D administra un ejercicio de selección múltiple que</p>

	<p>consiste en una serie de preguntas con tres posibles respuestas cada una. Les recuerda a los alumnos que este ejercicio es igual a uno de los que aparecen en sus libros de textos y que ya saben cómo resolverlo. As resuelven el ejercicio de manera rápida, preguntando el significado de algunas palabras que aparecen en las preguntas y en las opciones. Luego de unos minutos, D y As proceden a corregir la actividad nuevamente a través de turnos. Aunque alumnos que ya han leído en la corrección del ejercicio anterior levantan la mano, D elige a 6 diferentes alumnos que aun no han leído. Luego de la corrección, algunos alumnos comentan cuantos puntos correctos tienen. Se puede observar que en general el grupo logró buenos resultados en el ejercicio demostrando buena capacidad de comprensión.</p> <p>D recolecta las hojas de los dos ejercicios escritos realizados.</p>
Conclusión	<p>D anuncia que el próximo jueves leerán la última parte de la historia, que es más corta. Un alumno comenta que ya sabe cómo termina la historia, y su comentario no es tomado de buena manera por sus compañeros. D les vuelve a recordar que traigan su librito para terminar de armarlo en clase con las últimas hojas. D autoriza a As a salir al recreo, 10 minutos antes del horario habitual, explicando que cambiaban el horario del recreo porque habían terminado antes con las actividades. D aclara también que deberán regresar del recreo 10 antes también.</p>
Observaciones	<p>Se pudo observar que el interés por la historia se mantiene en casi todos los alumnos. El alumno que había estado ausente la clase anterior pareció entender la primer parte del cuento cuando fue relatada por sus compañeros y luego se mostró entusiasmado por participar de las actividades de la segunda parte.</p>

### Relación entre docente y alumnos

Se mantiene la actitud de respeto y confianza observada anteriormente. Sin embargo, las actitudes y comentarios de un alumno en particular generaron algunas situaciones de disconformidad por parte de sus compañeros, quienes lo hicieron explícito diciéndole que no siguiera hablando o diciendo esas cosas. Un ejemplo fue cuando describió a uno de los personajes utilizando una palabra ofensiva.

Habilidades de comprensión lectora evaluadas	Método
Identificar atributos/ intenciones de los personajes Reconstruir el texto leído asignándole un significado coherente de carácter global Identificar el hilo conductor del texto Reconocer relaciones de causa consecuencia	Preguntas abiertas n Protocolo de recuerdo f Prueba tipo <i>maze</i> Selección múltiple

### **Observaciones**

Se pudo observar que los alumnos habían comprendido bastante de la primera parte del cuento, y que además eran capaces de recordar detalles después de una semana, lo que puede asociarse a un gran interés por parte de los mismos en el cuento leído.

Los ejercicios no presentaron grandes dificultades a los alumnos ya que estos están acostumbrados a realizar ejercicios de selección múltiple y tipo maze en su preparación para los exámenes internacionales.

Se observó que durante el protocolo de recuerdo, algunos alumnos mezclaban palabras en L2 mientras relataban el cuento en L1.

## Registro de observación

Clase N°: 3

Fecha: 27/09/12

Cantidad de alumnos presentes: 14

### Descripción general del ambiente físico del aula

Disposición de asientos	En 3 filas de 5 asientos
Elementos visuales	Es salón está decorado con láminas que ilustran ítems de vocabulario y ejemplifican estructuras gramaticales.
Observaciones	<p>La clase comienza a las 16:35 debido a que D sufrió un retraso. Al entrar la D al aula, saluda a los alumnos en L2 y ellos responden el L2. 12 alumnos se encuentran presentes. 2 más llegan en los primeros 5 minutos de la clase, mientras D pregunta a los demás como están, y ellos les cuentan incidentes en la escuela o con sus hermanos. Cuando la docente pregunta si recordaban qué era especial o diferente los jueves y todos los alumnos hablan al mismo tiempo de la historia. La mayoría recuerda que en el día de la fecha se leerá la última parte.</p> <p>D entrega la parte 2 al alumno ausente la clase anterior y pide que entre todos cuenten que había pasado en las partes que habían leído. Los alumnos responden contando con bastante detalle los acontecimientos de la segunda parte del cuento.</p>

### Desarrollo de la clase

Cuento	The Ugly Duckling
Presentación	<p>D distribuye entre los alumnos las hojas con la última parte del cuento. los As pegan la hoja con plasticola y su librito queda terminado. Dos alumnos vuelven a quejarse de la falta de ilustraciones en la tercera parte. D solamente se ríe.</p> <p>D explica que esta vez, van a escuchar el relato en un CD, mientras ellos siguen la lectura en sus respectivos libritos. Varios alumnos muestran signos de disconformidad alegando “yo quería leer” . D los reconforta diciendo que cuando lean el siguiente cuento, van a tener oportunidades de hacerlo.</p>
Desarrollo	<p>Cuando todos están listos, D reproduce el CD sin interrupciones. La tercer parte es más corta que las anteriores. Al finalizar el cuento la mayoría de los alumnos se muestra contento y hacen comentarios sobre que por fin el patito es feliz. Uno dice que no se acordaba de cómo terminaba el cuento. Dos A no realizan la actividad.</p>
Práctica guiada /	D pide a los alumnos que vuelvan a sus libritos y lo van leyendo

independiente	<p>por turnos, distintos alumnos seleccionados por D. Después de ciertas oraciones, D señala una palabra (referencial) y les pregunta a As a que se refiere esa palabra. La mayoría de los alumnos contesta casi al mismo tiempo, y en forma correcta. Algunos As no responden a ninguna de las preguntas. Unos pocos alumnos son rápidos en contestar, por lo que D pausa un momento antes de confirmar que la respuesta es correcta y pide a los demás que den sus opiniones.</p> <p>A continuación D les pide que en forma individual escriban en una o dos oraciones, en español, la respuesta a la pregunta : ¿De que se trata el cuento?” D les da unos minutos para realizar esta actividad. Luego solicita voluntarios para que lean lo que han escrito. 3 alumnos leen sus oraciones, D agradece a los As q han leído. Varios As más quieren leer pero D les dice que tienen otras actividades que hacer. D recolecta las hojas con oraciones de los alumnos.</p> <p>D escribe en el pizarrón las palabras WHEN? y WHERE? Y les pide a As que identifiquen con sus propias palabras y en español el tiempo y el espacio en que suceden las acciones del cuento. Les resultó difícil identificar el tiempo. Algunos alumnos preguntan a que se refiere, otros dicen que no habían fechas, ni siquiera decía “hace mucho tiempo” D les pide entonces que mencionen durante cuánto tiempo transcurre la acción del cuento. Las respuestas son “varios meses” “un año por ahí”. En cuanto al espacio, la primera respuesta emitida por un A es “en muchos lugares” y mencionan la granja, el lago, “the woods” la casa de la anciana, la casa de los niños y finalmente el lago otra vez.</p> <p>Al finalizar esta actividad, D distribuye un ejercicio de ordenación en el que los alumnos deben ordenar oraciones que representan diferentes momentos del cuento. Algunos alumnos comentan que ya hicieron un ejercicio igual la clase anterior. En pocos minutos As terminan el ejercicio y lo corrigen con D, quien selecciona alumnos al azar para ir leyendo las oraciones. Algunos alumnos se equivocan en las respuestas, D pide a los alumnos con las respuestas correctas que expliquen por qué siguieron ese orden de eventos. Dos alumnos se ofrecen para hacerlo. D les da la palabra por turnos y ellos explican en L1 los momentos del cuento.</p>
Conclusión	<p>Docente anuncia que han terminado de trabajar con el primer cuento y los felicita por haber hecho un buen trabajo. Les anuncia que dentro de dos semanas van a comenzar con un nuevo cuento, los As demandan saber de qué cuento se trata, pero D les dice que será una sorpresa.</p> <p>As salen al recreo.</p>
Observaciones	<p>Se pudo observar gran satisfacción en los alumnos al leer el final del cuento. Uno de ellos expresó “por fin vamos a saber cómo termina”</p> <p>Una A expreso: “teacher, que lindo que es leer cuentos en ingles”</p>

	Se observó una buena predisposición para el trabajo, y en general buenos resultados. Al parecer el cuento fue adecuado en cuanto nivel de complejidad y temática. Los ejercicios también parecían apropiados en cuanto a complejidad.
--	---

<b>Habilidades de comprensión lectora evaluadas</b>	<b>Método</b>
Inferir referencias anafóricas Identificar el argumento del cuento Identificar el escenario Reconocer el tema, nudo y desenlace del cuento	Preguntas abiertas – Pensamiento en voz alta Protocolo de Recuerdo Protocolo de Recuerdo Ordenación - Preguntas abiertas

## Registro de observación

Clase N°: 4

Fecha: 11/10/12

Cantidad de alumnos presentes: 14

### Descripción general del ambiente físico del aula

Disposición de asientos	En 3 filas de 5 asientos
Elementos visuales	Es salón está decorado con láminas que ilustran ítems de vocabulario y ejemplifican estructuras gramaticales.
Observaciones	<p>Los 15 A se encuentran presentes en el salón previamente a la llegada de D.</p> <p>D saluda a A, quienes responden en inglés. Un alumno pregunta si van a trabajar con un cuento nuevo. D responde afirmativamente. Tres alumnos preguntan de que cuento se trata.</p>

### Desarrollo de la clase

Cuento	The Emperor's new clothes
Presentación	<p>D muestra a A la portada del nuevo librito, que muestra a un hombre de la realeza con ropas nuevas. D lee el título: "The emperor's new clothes". Una alumna traduce el título al español: "la ropa nueva del emperador". Otros 3 A describen lo que ven en la imagen; "un señor gordo que está contento y dos mujeres lo ayudan".</p> <p>D pregunta a los alumnos si conocen el cuento. 4 A responden afirmativamente. 1 A opina: "este cuento va a estar mucho mejor que el otro". Tres alumnos opinan que el cuento parece "interesante". No se registraron objeciones con respecto a la elección del cuento.</p> <p>A continuación D presenta ítems de vocabulario con la ayuda de tarjetas didácticas que consistían en una palabra en una cara de la tarjeta y una ilustración de dicha palabra en la cara opuesta. El grupo en general participa con entusiasmo, demostrando alegría al lograr respuestas correctas.</p>
Desarrollo	<p>D distribuye a As la primer parte del cuento, impresa en una hoja canson. A no muestran sorpresa como con el cuento anterior , 1 A opina: "Hay que hacer como con el otro".</p> <p>D lee cuento en voz alta mientras los alumnos siguen la lectura en</p>

	<p>sus copas. A realizan la actividad con concentración. D detiene la lectura ante ciertas palabras previamente seleccionadas y pregunta sus significados a los A. De 8 palabras seleccionadas, As descubren el significado de 2 de ellas.</p> <p>D pide a As que vuelvan a leer en silencio la primer parte del cuento. Algunos alumnos realizan preguntas aclaratorias sobre los significados de algunas palabras. D les dice que no hace falta que entiendan cada palabra, sino la idea del relato.</p>
Práctica guiada / independiente	<p>Una vez que todos los alumnos finalizan la lectura del capítulo, D les proporciona la actividad de ordenación de fragmentos cortos y explica cómo resolverla. Ningún alumno pregunta cómo realizar la actividad. Al cabo de aproximadamente 4 minutos, cuando todos los alumnos han resuelto el ejercicio, se procede a la corrección grupal. D pide a los alumnos que al realizar la corrección no borren las respuestas incorrectas sino que las marquen con una cruz. D selecciona As para leer las respuestas, Luego As entregan las hojas a la docente.</p> <p>D entrega a As copias del ejercicio de emparejamiento de imágenes con oraciones. D explica cómo realizar la actividad, aclarando que hay una imagen extra. As hacen comentarios sobre las imágenes y realizan el ejercicio en aproximadamente 5 minutos sin pedir a D que aclare cómo resolver la actividad. Se registran comentarios: “ya me acuerdo cómo se hace esto”, “esto ya lo hicimos”.</p> <p>Una vez que todos los As resuelven el ejercicio, se realiza la corrección grupal. Nuevamente D selecciona alumnos de entre los voluntarios que levantan sus manos. As entregan sus copias a D sin que ella lo solicite.</p>
Conclusión	<p>D los felicita a As por su trabajo. Explica que el próximo jueves seguirán con la lectura del cuento. D permite a As la salida al recreo 5 minutos antes por haber terminado las actividades de lectura.</p>
Observaciones	<p>D explica las consignas de los ejercicios en LE y luego en L1. Existe un buen clima de trabajo en el aula. Los alumnos se muestran bien predispuestos y entusiasmados en ocasiones para realizar las actividades.</p> <p>As se manejan con soltura tanto en la confección del librito como en la realización de los ejercicios.</p>

### **Relación entre docente y alumnos**

Se mantiene el respeto y confianza entre D y As y el clima ameno de la clase. D trata de otorgar oportunidades de participación a todos los alumnos que expresan deseos de contribuir con la actividad. Asimismo, D invita a participar a aquellos alumnos que no demuestran intenciones de hacerlo.

<b>Habilidades de comprensión lectora evaluadas</b>	<b>Método</b>
Anticipar la temática del cuento Inferir el significado de palabras en contexto Reconocer la secuencia de eventos Comprender información explícita	Preguntas abiertas Preguntas abiertas Ordenación de oraciones Emparejamiento de oraciones con dibujos

## Registro de observación

Clase N°: 5

Fecha: 18/10/12

Cantidad de alumnos presentes: 14

### Descripción general del ambiente físico del aula

Disposición de asientos	En 3 filas de 5 asientos
Elementos visuales	Es salón está decorado con láminas que ilustran ítems de vocabulario y ejemplifican estructuras gramaticales.
Observaciones	<p>Cuando D entra al salón, 13 alumnos se encuentran presentes. 1 A llega 5 minutos más tarde cargando una torta para celebrar su cumpleaños. Los alumnos entonan la canción "Happy Birthday". D pide al alumno que lleve la torta a la cocina hasta el momento del recreo. La clase comienza formalmente a las 16:40.</p> <p>D distribuye entre los alumnos las copias correspondientes al segundo capítulo del cuento, les proporciona plasticola para la confección de sus libritos. Los alumnos lo hacen con soltura. Un alumno observa que el cuento con el que se encuentran trabajando tiene más ilustraciones que el anterior.</p>

### Desarrollo de la clase

Cuento	The Emperor's new clothes.
Presentación	<p>Previamente a la lectura del segundo capítulo, D realiza preguntas para indagar sobre lo que As recuerdan del capítulo anterior. La mayoría de los alumnos desea participar por lo que levantan la mano y varios hablan al mismo tiempo. D selecciona alumnos al azar para que hagan sus contribuciones. Se observa que As recuerdan los aspectos más relevantes de lo sucedido en la primera parte del cuento.</p> <p>La lectura del segundo capítulo del cuento la llevan a cabo los alumnos. Nuevamente se ofrecen voluntarios y D aclara que todos los presentes leerán un fragmento del texto. Dos alumnos no desean leer, pero D insiste y acuerdan leer solamente una oración cada uno.</p>
Desarrollo	<p>As leen el segundo capítulo del cuento por turnos designados por la docente. D corrige pronunciación y responde algunas preguntas aclaratorias realizadas por los alumnos sobre los significados de algunas palabras.</p> <p>Al finalizar la lectura, D pide a As que releen el texto en silencio,</p>

	<p>As lo hacen en pocos minutos, al cabo de los cuales se lleva a cabo la siguiente actividad.</p> <p>D pide a As que relaten con sus palabras lo ocurrido en esta parte del cuento. La mayoría de los alumnos se ofrecieron como voluntarios para la actividad. D seleccionó los turnos. Dos alumnos no deseaban participar. D les pide que hagan un esfuerzo. Uno de ellos añade un dato no mencionado hasta el momento. El otro sostiene que los demás alumnos “ya dijeron todo” por lo que D da por terminada la actividad.</p> <p>Para la siguiente actividad, D pide a As que mencionen a los personajes principales del cuento. La totalidad de los alumnos nombran como personaje principal al emperador. Como personajes secundarios aparecen los estafadores y los sirvientes del emperador. Cuando la docente indaga sobre las intenciones de los personajes, no se registran desacuerdos entre As. El emperador y sus sirvientes son descritos como “personas tontas”, pero no por el hecho de que no podían ver la tela, sino porque los estafadores los estaban engañando. Un alumno agrega que el emperador y sus sirvientes son orgullosos porque no quieren admitir que no pueden ver la tela.</p>
Práctica guiada / independiente	<p>D distribuye copias del ejercicio tipo maze. No se registran preguntas aclaratorias por parte de los alumnos sobre cómo realizar el ejercicio. D explica de todas maneras cómo realizarlo ante el comentario de un alumno: “ya sabemos cómo se hace teacher”.</p> <p>Algunos As preguntan a D el significado de ciertas palabras. As resuelven el ejercicio rápidamente y se preparan para la corrección grupal pidiendo a D que los seleccione para la lectura de las oraciones. Una vez que todos los As realizan la actividad, D selecciona 6 As para leer las oraciones y de esta manera corregir el ejercicio de manera grupal. D recuerda a los As que no deben borrar sus respuestas incorrectas sino marcarlas con una x. Se observa un clima de alegría durante la corrección del ejercicio ya que la mayoría de los alumnos logra buenos resultados. D pide a alumnos que le entreguen sus copias de la actividad.</p> <p>A continuación, D distribuye el ejercicio de selección múltiple. Nuevamente se observa que los As ya saben cómo resolverlo. D explica la actividad, As la completan en aproximadamente 3 minutos. Se vuelve a realizar una puesta en común. D selecciona otros 6 alumnos para leer las respuestas mientras todos marcan en sus copias sus respuestas correctas e incorrectas. Al finalizar la corrección, algunos alumnos hacen comentarios sobre sus resultados, pudiéndose observar que en general, los As no tuvieron dificultades en la resolución del ejercicio.</p>
Conclusión	<p>D comenta que la clase siguiente será la última correspondiente al trabajo con los cuentos. Les recuerda a As que traigan sus libritos para incorporarle la última parte. D anuncia que el alumno homenajeado puede ir hasta la cocina a traer la torta para festejar su cumpleaños.</p>
Observaciones	<p>Se mantiene en los alumnos el interés por el relato. Se muestran entusiasmados con conocer el final de la historia. Trabajan en un clima de armonía y no se observan discusiones ni discrepancias como con el cuento anterior.</p>

<b>Habilidades de comprensión lectora evaluadas</b>	<b>Método</b>
Identificar atributos/ intenciones de los personajes Reconstruir el texto leído asignándole un significado coherente de carácter global Identificar el hilo conductor del texto Reconocer relaciones de causa consecuencia	Preguntas abiertas n Protocolo de recuerdo f Prueba tipo <i>maze</i> Selección múltiple

## Registro de observación

Clase N°: 6

Fecha: 25/10/12

Cantidad de alumnos presentes: 15

### Descripción general del ambiente físico del aula

Disposición de asientos	En 3 filas de 5 asientos
Elementos visuales	Es salón está decorado con láminas que ilustran ítems de vocabulario y ejemplifican estructuras gramaticales.
Observaciones	<p>La clase comienza a las 16:30. Doce alumnos se encuentran presentes. 1 A llega a las 16:32 y 2 As llegan juntos a las 16:35.</p> <p>D saluda a As. Algunos alumnos demandan saber si van a terminar de leer el cuento en clase del día. D responde afirmativamente.</p> <p>D pide a As que relaten lo que recordaban de los capítulos anteriores del cuento. As hablan al mismo tiempo. D selecciona As para contar lo que recuerdan.</p>

### Desarrollo de la clase

Cuento	The Emperor's new clothes
Presentación	<p>D distribuye las copias correspondientes al último capítulo del cuento. Algunos As se muestran sorprendidos y comentan que el capítulo es más corto que los anteriores. Otros alumnos comentan la ilustración final y se ríen de que el emperador está desnudo y todo el pueblo lo ve. 1 A opina que este cuento tiene más ilustraciones que el anterior, lo cual es de su agrado. As toman pocos minutos en el armado del librito, aparentemente recordando el procedimiento del librito anterior.</p> <p>D recuerda a As que escucharán un CD relatando la última parte del cuento. No se registran quejas por parte de As.</p>
Desarrollo	<p>D reproduce el CD sin interrupciones. La totalidad de los alumnos participa en la actividad, la mayoría con interés y concentración. Al acercarse al final de la historia, algunos alumnos comienzan a reír. Al finalizar la lectura todos se ríen y hacen comentarios sobre el final del relato. 1 A comenta "este cuento es gracioso", otros alumnos manifiestan estar de acuerdo. Se escucha el comentario: "este está más bueno que el otro", expresando su preferencia de este cuento sobre el Patito feo.</p>

<p>Práctica guiada / independiente</p>	<p>D anuncia que leerá el capítulo en voz alta y pide a As que sigan la lectura en sus libritos. Algunos As preguntan si ellos pueden leer, a lo que D responde que esta vez lo hará ella. 1 A se muestra frustrado por ello. D detiene la lectura después de determinadas palabras referenciales y pregunta a As a qué se refiere cada palabra. La mayoría de los alumnos se muestra deseosa de participar, D permite que todos expresen sus opiniones. As llevan a cabo la actividad con éxito, demostrando que no tienen dificultades en encontrar el referente. 2 As permanecen en silencio.</p> <p>Al finalizar la lectura del 3er capítulo, D proporciona hojas de papel a As y les pide que escriban en español la respuesta a la pregunta: “¿de qué se trata el cuento?”. As realizan la actividad con rapidez, en menos de 3 minutos. D selecciona 3 alumnos para leer en voz alta lo que han escrito. Los demás As comentan que escribieron oraciones muy parecidas o iguales. D reúne las producciones de As.</p> <p>D escribe en el pizarrón las palabras CUANDO? y DONDE? D explica a As que deben identificar cuándo sucedieron los hechos narrados en el relato y en dónde. As lo hacen en español mostrándose deseosos de participar. En cuanto al tiempo de la narración, As comentan: “no hay fechas, pero como es un castillo seguro que hace cientos de años”. 1 A demuestra estar de acuerdo: “en la época de los reyes”, pero es corregido por un compañero quien clara que el cuento se trata de un “emperador”, no de un “rey”, a lo que otros alumnos añaden que “son lo mismo”. Finalmente, el grupo en general concuerda que los hechos suceden hace mucho tiempo en un reino lejano “en Europa”.</p> <p>Luego, D distribuye un ejercicio de ordenación en el que los alumnos deben ordenar oraciones que representan diferentes momentos del cuento. As se muestran predispuestos. 1 A pregunta “¿esta es la última actividad, no?” a lo que D responde afirmativamente. As completan el ejercicio en pocos minutos y se procede a la corrección grupal. D selecciona As al azar para leer las oraciones en orden. D recuerda a As que no deben borrar lo que han escrito sino marcar con una x las respuestas correctas. Se observan buenos resultados en general, y comentarios de satisfacción por parte de los alumnos con respuestas correctas. D pide a As que entreguen sus copias del ejercicio resuelto.</p> <p>D pide a As que relaten en español lo sucedido en el cuento, a modo de resumen. Solamente 3 As no levantan la mano para ofrecerse como voluntarios. D realiza preguntas abiertas y selecciona alumnos para responderlas. As muestran gran interés por participar. Se observan buenos resultados en la actividad.</p>
<p>Conclusión</p>	<p>D anuncia que han terminado de trabajar con los cuentos. Felicita a As por su desempeño y participación. As se muestran alegres y preguntan si pueden salir al recreo. D los autoriza.</p>

Observaciones	<p>Se observó mayor predisposición por parte de los As para el trabajo con este cuento. Se registraron también comentarios expresando la preferencia del grupo de este cuento sobre el anterior.</p> <p>El relato seleccionado resultó apropiado en cuanto a complejidad gramatical y de vocabulario. Aparentemente el argumento del cuento resultó más atractivo para los alumnos que el anterior. Se observó mayor interés por conocer como seguía la historia, probablemente debido a que pocos alumnos conocían el cuento.</p>
---------------	--

<b>Habilidades de comprensión lectora evaluadas</b>	<b>Método</b>
<p>Inferir referencias anafóricas</p> <p>Identificar el argumento del cuento</p> <p>Identificar el escenario</p> <p>Reconocer el tema, nudo y desenlace del cuento</p>	<p>Preguntas abiertas – Pensamiento en voz alta</p> <p>Protocolo de Recuerdo</p> <p>Protocolo de Recuerdo</p> <p>Ordenación - Preguntas abiertas</p>

**ANEXO 5**

**Cuento: El patito feo**

**Inglés**

**Español**

# THE UGLY DUCKLING



by Hans Andersen

A duck sat on her eggs in the woods. She sat there for a long time. Then the eggs opened and some ducklings came out.

The ducklings put their heads outside the eggs. "Tchick, tchick!" they said.

"Quack, quack!" answered the mother duck. She stood up. "They aren't all here," she thought. "The largest egg isn't open. Do I have to sit here all day?" She sat down again.

An hour later, the big egg opened. But oh! It was very big and ugly! The duck looked at it. "That's a very big duckling!" she said. "It's very strange."

The next day the mother duck took the ducklings down to the river. She jumped into the water. "Quack, quack!" she cried, and the ducklings jumped into the water, too. The water went over their heads, but the ducklings started to swim. The ugly duckling jumped into the water, too.

"He can swim. He's a clever duckling," the mother duck thought. "He's quite pretty now, in the water." She called to her duckling: "Quack, quack! Come with me! We're going to see the other ducks. But stay near me – and don't go near the cat!"

So they went into the garden, and the ducklings stayed near their mother. But the other ducks looked at them and said, "Now there are too many ducks in this garden. And that big duckling is very ugly. We don't want him here."

One of the ducks started to push him away.

"Leave him," the mother duck said. "He won't hurt you."

"He's big and ugly, so we don't want him near us" the ducks said.

"He isn't beautiful, but he's a very good child," the mother duck told the other ducks. "He's clever and he swims very well. He stayed in his egg for a long time, so he's different from the other ducklings."

But the ducks and hens were unkind to the poor duckling. "He's so big!" they all said.

The duckling was very unhappy. "They don't like me because I'm ugly," he thought.

Nobody spoke to him or went near him. His brothers and sisters were unkind too. "We want the cat to catch you, you ugly duckling!" they cried.

After the first day, the mother duck said sadly, "I want you to go away!"

The ugly duckling ran out of the garden. The little birds in the trees were afraid. "They are afraid of me because I'm ugly," the duckling thought.

He ran and ran. Then he came to a big field. Some wild ducks lived there. He stayed in the field all night.

In the morning the wild ducks saw the duckling. "Who are you?" they asked. The ugly duckling could not answer. "Poor thing!" He was very sad.

He stayed in the field for two days. Then two wild ducks talked to him. "You're ugly, but we like you," they said kindly. "Come with us and be a wild bird".

BANG! It was the sound of a gun. The two wild ducks fell down dead on the ground. BANG! A lot of wild ducks flew up into the sky. BANG!

There were men with guns everywhere. First they killed the wild ducks. Then their dogs ran through the fields to the river. The duckling was afraid and closed his eyes.

A big dog came near him. When he saw the duckling, he opened his big mouth. Then he looked at the duckling again and ran away.

“The dog doesn’t want to eat me because I’m ugly!” the duckling thought.

All day he heard the sound of the guns. He waited a long time before he left the river. Then he ran very quickly across the fields.

The duckling came to a small house. An old woman lived in the house with her cat and her hen. The next morning the cat and the hen saw the duckling and made a lot of noise.

“What is it?” the old woman asked. “Oh! It’s a fat duck!” she said, “now I’ll have duck’s eggs.” The old woman, the cat and the hen waited for a long time, but there were no eggs.

“Where are your eggs?” asked the hen. “I haven’t got any eggs,” the duckling answered.

“Then go away!” the cat and the hen told him.

So the duckling went to the river and jumped into the water. But nobody spoke to him because he was so ugly.

It was winter. The days were very cold and it started to snow. "I'm going to die," the poor duckling thought.

One night, when it was nearly dark, some large, white birds flew near him. "They're very beautiful birds," he thought. They were swans. They flew up and up in the sky. They were on their way to a warm country across the sea. The ugly duckling watched them for a long time.

"Ah! I'll always remember those beautiful birds. What are they? Where are they going?" he thought. He loved them more than anything. "I don't want to be as beautiful as those birds. I know that isn't possible. But why can't I live with the other ducks in the garden? Then I'll be happy."

The river was so cold! The duckling could not stay in the water because it was too cold. One night, he fell down in the snow.

In the morning a man came to the river. He saw the duckling and he took the little bird home to his wife.

The man's children wanted to play with him, but the duckling was afraid. When he tried to run away, he fell into some milk. The man's wife shouted, and the duckling was more afraid. He jumped onto some food and ran everywhere.

The woman shouted again and hit him. The children tried to catch him and they shouted. The door was open, so the duckling ran out into the snow.

The poor duckling walked through the fields and the woods. Sometimes he wanted to sit down in the snow and die. But he lived through the winter and one day he saw the sun again.

The duckling stood up. He was bigger now and he could fly high up in the sky. Up, up he flew!

He came down in a large garden by a river. There were a lot of beautiful trees in the garden. Oh! Everything was so lovely!

Three beautiful white swans flew down from the sky to the river and sat on the water. The duckling remembered them. "I was those birds before," he thought. "I'll go and talk to them. They'll kill me because I'm ugly. But I'll try."

He ran to the water and swam to the beautiful swans.

"Kill me," said the poor duckling. He put his head down near the water, and he saw... What did he see in the water? He saw a swan! He was not a fat, ugly duckling, he was a swan! He was born from a swan's egg!

The other swans were happy to see him. Then some little children ran into the garden. They threw bread into the water, and the youngest child cried, "There's a new swan!"

The other children looked at him. "The new bird's very young and beautiful," they said. "He's the most beautiful swan in the world!"

The young swan was very happy! "Nobody liked me before," he thought, "but now I'm beautiful. And I'm the happiest swan in the world!"

THE END

# EL PATITO FEO



por Hans Andersen

Una mamá pato estaba sentada sobre sus huevos en el bosque. Estuvo mucho tiempo. Luego los huevos se abrieron y unos patitos salieron.

Los patitos asomaron sus cabezas. “chick, chick!” decían.

“Quack, quack!” respondía mamá pato. Ella se levantó. “No están todos aquí,” pensó. “El huevo más grande no se ha abierto. ¿Tengo que quedarme sentada todo el día?” Mamá pato se sentó de nuevo.

Una hora después, el huevo grande se abrió. Pero oh! ¡El patito era muy grande y feo! Mamá pato lo miró. “¡Este sí que es un patito grande!” dijo. “Qué extraño.”

Al día siguiente, mamá pato llevó a sus patitos al río. Saltó al agua. “Quack, quack!” gritaba, y los patitos saltaron al agua también. El agua les llegaba hasta sus cabezas, pero los patitos comenzaron a nadar. El patito feo también saltó al agua.

“Sabe nadar. Es un patito inteligente,” pensó mamá pato. “Es bastante lindo aquí, en el agua.” Mamá pato llamó a sus patitos: “Quack, quack! ¡Vengan conmigo! Vamos a ver a los otros patos. Pero quédense cerca mío – ¡y no se acerquen al gato!”

Entonces fueron al jardín, y los patitos se quedaron cerca de su madre. Pero los otros patos los miraban y decían: “Ahora hay demasiados patos en el jardín. Y este patito grande es muy feo. No lo queremos aquí.”

Uno de los patos comenzó a empujarlo.

“Déjenlo,” dijo mamá pato. “El no va a lastimarlos.”

“Es grande y feo, no lo queremos cerca nuestro” decían los patos.

“No es hermoso, pero es un buen chico,” mamá pato les dijo a los otros patos. “Es inteligente y nada muy bien. Estuvo mucho tiempo en el huevo, por eso es diferente a los otros patitos.”

Pero los patos y las gallinas no eran Buenos con el patito feo. “¡Es tan grande!” todos decían.

El patito estaba muy triste. “No me quieren porque soy feo,” pensaba.

Nadie le hablaba ni se le acercaba. Sus hermanos y hermanas eran malos también. “Queremos que el gato te atrape, ¡patito feo!” gritaban.

Luego del primer día, mamá pato dijo con tristeza, “¡Quiero que te vayas!”

El patito feo corrió fuera del jardín. Los pajaritos en los árboles tenían miedo. “Me tienen miedo porque soy feo,” pensó el patito.

Corrió y corrió. Entonces llegó a un campo. Unos patos salvajes vivían allí. El patito se quedó allí toda la noche.

Por la mañana los patos salvajes vieron al patito feo. “¿Quién eres?” le preguntaron. El patito feo no pudo responder. “¡Pobrecito!” Estaba muy triste.

Se quedó en el campo por dos días. Entonces dos patos salvajes le hablaron. “Eres feo, pero te queremos,” le dijeron amablemente. “Ven con nosotros y sé un pato salvaje”.

BANG! Fue el sonido de un arma. Los dos patos cayeron muertos al suelo. BANG! Muchos patos salvajes huyeron volando. BANG!

Habñia hombres con armas por todos lados. Primero mataron a los patos salvajes. Luego sus perros corrieron por el campo hasta el río. El patito estaba asustado y cerró sus ojos.

Un perro grande se le acercó. Cuando vió al patito, abrió su boca enorme. Entonces miró al patito de Nuevo y salió corriendo.

“¡El perro no me quiere comer porque soy feo!” pensó el patito.

Todo el día se escuchó el ruido de las armas. El patito esperó mucho tiempo antes de dejar el río. Luego corrió rapidamente a través del campo.

El patito llegó a una pequeña casa. Allí vivía una anciana con su gato y su gallina. A la mañana siguiente el gato y la gallina descubrieron al patito y comenzaron a hacer mucho ruido.

“¿Qué es eso?” preguntó la anciana. “Oh! ¡es un pato gordo!” dijo, “ahora tendré huevos de pato.” La anciana, el gato y la gallina esperaron largo tiempo, pero no había huevos.

“¿Dónde están tus huevos?” preguntó la gallina. “no tengo huevos,” respondió el patito.

“¡Entonces vete!” le dijeron el gato y la gallina.

Entonces el patito fue hasta el río y saltó al agua. Pero nadie le hablaba porque era muy feo.

Era invierno. Los días eran fríos y comenzó a nevar. “voy a morir,” pensaba el pobre patito.

Un atardecer, varias aves blancas y grandes volaron cerca suyo. “son aves hermosas,” pensó el patito. Eran cisnes. Volaron muy alto en el cielo. Estaban en camino a un país más cálido para pasar el invierno. El patito los observó por largo tiempo.

“Ah! Siempre recordaré a esas hermosas aves. ¿Qué son? ¿A dónde van?” pensó. Las amaba más que a nada. “No quiero ser tan bello como esas aves. Sé que eso no es posible. Pero ¿por qué no puedo vivir con los otros patos en el jardín? Así sería feliz.”

¡El río estaba tan frío! El patito no se podía quedar en el agua porque estaba muy fría. Una noche, el patito cayó en la nieve.

Por la mañana un hombre llegó al río. Vio al pobre patito y lo llevó a su esposa.

Los hijos del hombre querían jugar con él, pero el patito tenía miedo. Cuando trató de correr, cayó sobre un poco de leche. La esposa comenzó a gritar, y el patito tuvo más miedo aun. Saltó sobre la comida y corrió por toda la casa.

La esposa volvió a gritar y le pegó. Los niños trataban de atraparlo y gritaban también. La puerta estaba abierta, el patito corrió hacia la nieve.

El pobre patito caminó por los campos y los bosques. De vez en cuando quería sentarse en la nieve y morir. Pero sobrevivió al invierno y un día volvió a salir el sol.

El patito se levantó. Ahora era más grande y podía volar alto en el cielo.  
¡Volaba muy alto!

Llegó a un enorme jardín cerca del río. Había muchos árboles en el jardín. ¡Oh! ¡Todo era tan bello!

Tres hermosos cisnes blancos volaron desde el cielo hasta el río y se posaron sobre el agua. El patito los recordó. “Ya he visto a esas aves,” pensó. “Iré a hablarles. Me matarán porque soy feo. Pero lo intentaré.”

Corrió hasta el agua y nadó hacia los hermosos cisnes.

“Mátenme, dijo el pobre patito. Agachó su cabeza hacia el agua, y vió... ¿Qué vio en el agua? ¡Él era un cisne! No era un patito feo y gordo, ¡era un cisne! ¡Había nacido de un huevo de cisne!

Los otros cisnes estaban felices de verlo. Entonces unos niños corrieron hacia el jardín. Tiraban migas de pan en el agua, y el niño más pequeño gritó, “¡Hay un cisne nuevo!”

Los otros niños lo miraron. “El ave nuevo es joven y hermoso,” decían. “¡Es el cisne más hermoso del mundo!”

¡El joven cisne estaba muy feliz! “Nadie me quería antes,” pensaba, “pero ahora soy hermoso. ¡Y soy el cisne más feliz del mundo!”

**ANEXO 6**

**Cuento: El traje nuevo del emperador**

**Inglés**

**Español**

# THE EMPEROR'S NEW CLOTHES



by Hans Andersen

This is a story about an emperor. He loved new clothes, and he had different clothes for every hour of the day.

One day two men visited him. They liked money, but they did not want to work for it.

“We can make wonderful cloth,” they said. “It’s very beautiful cloth, so only clever people can see it.”

“I like it,” the emperor thought. “Make this cloth – then make me some clothes,” he said to the men. “Some people won’t see them, but they’re stupid people!” He gave a lot of money to the two men.

Every day the men asked the king for more money. “We’re working hard,” they said. But they did not make any cloth.



The emperor waited and waited. He wanted his new cloth, but he did not want to visit the two men. And he was afraid. “Perhaps I won’t see the cloth,” he thought. “Then everybody will know that I’m not a clever man.”

He called a servant. “Go and look at the new cloth. Ask them: ‘When will it be ready?’”

The servant went to the men’s house, but what did he see? Nothing! There was no cloth. “What are they doing?” the servant thought.

“Come nearer,” one of the men said. “Do you like our cloth? Isn’t it beautiful?”

The servant looked and looked, but he saw nothing. “I don’t understand,” he thought. “Am I stupid? I can’t tell anybody about this.” He spoke to the men: “Oh, it’s very good – very good,” he said. “The cloth is beautiful. I’ll tell the emperor.”



## II

The emperor waited for two more weeks. Then he called another servant. "When will the cloth be ready?" he cried. "Find those two men. Ask them!"

This servant went to the two men. They showed him the cloth, but he couldn't see anything.

"Isn't the cloth beautiful?" one of the bad men said. "The other servant liked it."

The man thought, "I can't see the cloth! I'm stupid! But I don't want anybody to know." He went back to the emperor and said, "The cloth is wonderful!"

After two or three days, the people in the city started to talk about the beautiful cloth. "It's very beautiful, but stupid people can't see it," they said.



Now the emperor really wanted to see the cloth. He took his servants with him and went to the men's house.

"Isn't the cloth beautiful?" said the two men. "Please look at it. Isn't it pretty? Touch it." And they put out their hands and showed him.

"I can see nothing," the emperor thought. "This is very, very bad. Am I stupid? A stupid man can't be emperor."

He looked at the men's hands and said to his servants, "Oh, the cloth is beautiful. I like it."

The servants looked and looked. But they saw nothing. "Beautiful! Lovely! Very pretty!" they said. "The men will make some clothes from this cloth now."

The emperor happily gave the two men more money.

That night the two men did not go to bed. There were lights in every room of the house.

"The emperor and his people think we're working," they thought.

Next morning they went to the palace. "The emperor's new clothes are ready," they cried.



### III

The emperor went to the men's house with his servants. The two bad men put out their arms.

"Here are your clothes," the men said. "Put them on."

"Yes, yes!" said the servants. But they could not see the clothes.

The emperor took off his old shirt and trousers. The two men walked around him and touched his arms and legs.

"We can't see any clothes," the servants thought. But they said nothing.

"You look wonderful in your new clothes!" everybody cried. "They are clothes for an emperor!"

"I am ready now. I will walk through the streets," the emperor said. He looked at his arms and legs. "These new clothes feel very good. They aren't too big or too small."

He walked to the streets with his servants and the great men of the country. People stood outside their houses or looked out of the windows. "Oh, our emperor's new clothes are very beautiful!" they cried. But they thought: "We can't see any clothes. Are we stupid?"

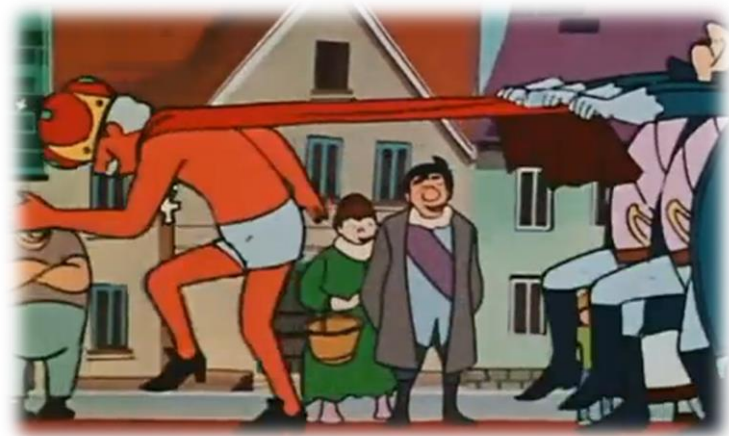
Then a little child spoke: "The emperor has no clothes!"

"Be quiet!" his father said. But it was too late.

“The emperor has no clothes!” a man near the child repeated to the woman next to him. She told her friend: “The emperor has no clothes!”

“The emperor has no clothes!” the people cried. And they started to laugh.

The emperor was angry. “The people are right,” he thought. “But I have to walk through the streets.” He walked and walked. His servant and great men followed him, but they knew, too. The emperor had no clothes!



**THE END**

# EL TRAJE NUEVO DEL EMPERADOR



por Hans Andersen

# I

Esta es una historia sobre un emperador. Le encantaban las ropas nuevas, y tenía ropas diferentes para cada hora del día.

Un día, lo visitaron dos hombres. Les gustaba el dinero, pero no querían trabajar para conseguirlo.

“Podemos tejer una tela maravillosa,” dijeron. “Es tan hermosa que sólo las personas inteligentes pueden verla.”

“Me gusta,” pensó el emperador. “Tejan esa tela – y luego háganme un traje con ella,” el emperador dijo a los hombres. “algunas personas no la verán, ¡pero son personas estúpidas!” El emperador dio mucho dinero a los dos hombres.

Cada día, los hombres pedían al emperador más dinero. “Estamos trabajando muy duro,” decían. Pero no tejían la tela.



El emperador esperó y esperó. Quería su tela nueva, pero no quería visitar a los dos hombres. Y tenía miedo. “Tal vez YO no pueda ver la tela,” pensaba. “Entonces todos sabrán que no soy un hombre inteligente.”

El emperador llamó a un sirviente. “Ve y mira la tela nueva. Pregúntales: ‘¿Cuándo estará lista?’”

El sirviente fue a la casa de los dos hombres, pero ¿qué vio? ¡Nada! No había tela “¿Qué están haciendo?” pensó el sirviente.

“Acérquese,” dijo uno de los hombres. “¿Le gusta la tela? ¿No es hermosa?”

El sirviente miraba y miraba, pero no veía la tela. “No entiendo,” pensó. “¿Soy estúpido? No puedo decir esto a nadie.” El sirviente dijo a los hombres: “Oh, es muy linda – muy linda.” “La tela es hermosa. Le diré al emperador.”



## II

El emperador esperó dos semanas más. Luego llamó a otro sirviente. “¿Cuándo estará lista la tela?” preguntó. “¡Encuentra a esos dos hombres. Pregúntales!”

El sirviente fue a visitar a los dos hombres. Le mostraron la tela, pero no pudo verla.

“¿No es hermosa la tela?” preguntó uno de los hombres. “Al otro sirviente le gustó.”

El sirviente pensó, “¡No puedo ver la tela! ¡Soy estúpido! Pero no quiero que los demás lo sepan.” Volvió donde el emperador y dijo, “¡La tela es maravillosa!”

Luego de tres días, las personas en la ciudad comenzaron a hablar de la hermosa tela. “Es muy hermosa, pero la gente estúpida no puede verla,” decían.



Ahora el emperador realmente quería ver la tela. Llevó a sus sirvientes con él y fue a la casa de los dos hombres.

“¿No es hermosa la tela?” dijeron los hombres. “Por favor mírela. ¿No es linda? Tóquela.” Y extendieron sus manos y le mostraron.

“No veo nada,” pensó el emperador. “Esto es muy, muy malo. ¿Soy estúpido? Un hombre estúpido no puede ser emperador.”

Miró las manos de los hombres y dijo a sus sirvientes, “Oh, la tela es hermosa, me gusta.”

Los sirvientes miraban y miraban. Pero no veían la tela. “¡Hermosa! ¡Adorable! ¡Muy linda!” decían. “Ahora los hombres harán un traje con esta tela.”

El emperador, muy contento, dio más dinero a los hombres.

Esa noche los dos hombres no durmieron. Había luces en cada habitación de la casa.

“El emperador y su gente creen que estamos trabajando,” pensaban.

A la mañana siguiente fueron al palacio. “El traje Nuevo del emperador está listo,” anunciaron.



### III

El emperador fue con sus sirvientes a la casa de los dos hombres. Los hombres malvados extendieron sus brazos.

“Aquí está su traje,” dijeron. “Póngaselo.”

“¡Sí, sí!” dijeron los sirvientes. Pero no podían ver el traje.

El emperador se sacó su camisa y pantalones viejos. Los dos hombres caminaban a su alrededor tocando los brazos y piernas del emperador.

“No podemos ver el traje,” pensaban los sirvientes. Pero callaron.

“¡Luce esplendido en su nuevo traje!” todos decían. “¡Es un traje digno de un emperador!”

“Ya estoy listo. Caminaré por las calles,” dijo el emperador. Miró sus brazos y piernas. “Este traje me sienta bien. No es muy grande ni muy pequeño.”

El emperador caminó por las calles con los hombres importantes del país. La gente salía de sus casas o miraba por las ventanas. “¡Oh, el traje nuevo de nuestro emperador es hermoso!” decían. Pero pensaban: “No podemos ver el traje. ¿Somos estúpidos?”

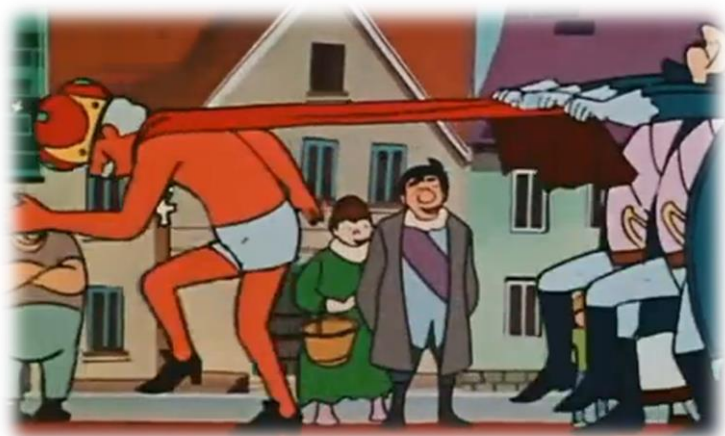
Entonces un niño dijo: “¡El emperador no lleva ropa!”

“¡Silencio!” dijo su padre. Pero fue demasiado tarde.

“¡El emperador no lleva ropa!” repitió un hombre que estaba cerca del niño. Una mujer dijo a su amiga: “¡El emperador no lleva ropa!”

“¡El emperador no lleva ropa!” la gente gritaba. Y comenzaron a reír.

El emperador estaba enojado. “La gente tiene razón,” pensó. “Pero debo caminar por las calles.” Caminó y caminó. Sus sirvientes y los hombres importantes lo seguían, pero ellos también sabían. ¡El emperador no llevaba ropa!



**FIN**