



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN**



UNIDAD UPN 281-VICTORIA

TESIS

**METODO PQRST PARA MEJORAR LA
COMPRENSIÓN LECTORA DEL IDIOMA INGLÉS EN
ALUMNOS DE COLEGIO BILINGÜE**

Que para obtener el título de Maestra en Educación Básica

PRESENTA

JULIA MARIA YADO GUTIÉRREZ

CD.VICTORIA, TAM.

DICIEMBRE DE 2015

DICTAMEN DE TESIS PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

Cd. Victoria, Tam., a 16 de diciembre del 2015

C.
JULIA MARÍA YADO GUTIERREZ
P R E S E N T E.-

En mi calidad de Presidente del Comité de Posgrado e Investigación de esta Unidad y como resultado del análisis a su trabajo titulado: “ El método PQRST para mejorar la comprensión lectora del idioma inglés en alumnos del colegio bilingüe ”; opción: Tesis, a propuesta del tutor la C. Dra. Rosa María González Isasi, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen para la obtención del Grado de Maestra en Educación Básica.



ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
Y SUPERIOR

DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN

PROFESIONAL DE DOCENTES

SUBDIRECCIÓN DE FORMACIÓN DE DOCENTES

DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN

CD. VICTORIA, TAM.

PROFR. PEDRO JAVIER VARGAS GARCIA
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE POSGRADO E INVESTIGACION



TODOS POR
TAMAULIPAS

Secretaría de Educación
Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior
Dirección de Formación y Superación Profesional de los Docentes
Subdirección de Formación Docente
Departamento de Unidades de UPN
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 281
Felipe de la Garza No.1234 Fracc. Las Palmas C. P.87050
Tel: (834) 31-6-70-92 Cd. Victoria, Tam.

***Cada vez que se le enseña prematuramente a un niño,
algo que hubiera podido descubrir solo, se le impide
a ese niño inventarlo y en consecuencia
entenderlo completamente***

Jean Piaget

Resumen

El inglés es sin duda la lengua global que es utilizada a diario por millones de personas en contextos diferentes. En Tamaulipas, ha tomado gran importancia la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. La investigación de corte cualitativo que aquí se reporte, fue desarrollada en un grupo de 5° grado de educación primaria de un colegio bilingüe. El propósito fue promover la comprensión lectora en el idioma inglés al favorecer la habilidad lecto-escritora mediante el método PQRST y analizar su efecto. Se desarrollaron diversos medios y recursos: a) la técnica *Cloze*, b) la lectura global, c) la lectura por párrafos, d) la representación de lo leído en esquemas gráficos, e) la nemotécnica y f) la observación directa e indirecta. Se recopilaron datos a través de registros de observación, entrevista y *kardex* de los alumnos.

Se identificó que los alumnos fueron capaces de desarrollar la idea principal de un texto, así como a elaborar sus propios diálogos para realizar obras teatrales y teatros guiñol. Por ello, se concluyó que el método PQRST incidió de forma positiva en la comprensión lectora de los alumnos, ya que se promovió su participación y su meta-cognición, además de su creatividad y reflexión en los temas abordados. Con ello, se promovió la reducción de la transferencia negativa léxica, debido al uso y reconocimiento de palabras clave y la forma en la cual definió los significados de aquellas palabras que les causaban dificultad, evitando traducir a su lengua materna. Por ello, se reconoce ésta técnica como muy útil en contextos bilingües debido a que en todo momento el alumno está en contacto con el idioma.

Palabras clave: Idioma inglés, método PQRST, comprensión lectora.

Tabla de contenido

Capítulo I. Introducción.....	6
Planteamiento del Problema.....	11
Propósito del Estudio.....	18
Justificación	19
Importancia para la audiencia.....	23
Capítulo 2. Marco teórico.....	24
Importancia del dominio del idioma inglés como segunda lengua	25
La enseñanza del idioma inglés en escuelas bilingües	26
El método PQIRST	27
La comprensión lectora	28
El papel de la lectura en el desarrollo de la comprensión lectora	29
Capítulo 3. Metodología.....	33
Instrumentos.....	33
Técnica de observación.....	34
Registro de observación.....	34
Diario de campo.	36
Técnica de encuesta: entrevista	36
Documentos de archivo fuentes primarias de información	37
Procedimiento.....	37
Procedimiento de la etapa diagnóstica	37
Procedimiento de la etapa de intervención.....	38
Análisis de datos	43
Aspectos éticos	43

Capítulo 4. Resultados	45
Resultados de la etapa diagnóstica	45
Resultados de la etapa de intervención.....	47
Actitud ante el trabajo.....	47
Actitud ante el trabajo en equipo.	48
Actitud ante el trabajo individual.	52
Interpretación de textos	54
Comunicación en el idioma inglés	61
Comunicación eficaz en el idioma inglés.....	62
Desarrollo de la habilidad de escritura.	64
Conclusiones	69
Impacto de las estrategias didácticas desarrolladas con el método PQRST en la habilidad de lectura y escritura del idioma inglés.....	73
Contribución del método PQRST en la reducción de la transferencia negativa léxica en un contexto bilingüe.....	74
Referencias	76
Apéndices	83
Apéndice A. Guía y registro de observación	84
Apéndice B. Gráficos de actividades del proyecto.....	91
Apéndice C. Diario de campo	92
Apéndice D. Entrevista	94
Apéndice E. Plan de trabajo	102

Índice de tablas

Tabla. Comparación del método PQRST con otros métodos.	16
---	----

Índice de gráficos

Gráfico 1. Expansión del idioma Inglés en millones de usuarios	7
Gráfico 2. Clasificación de habilidades en la producción del idioma inglés.	10
Gráfico 3. Características del Método PQRST.	15
Gráfico 4. Pasos del Método PQRST Preview, Question, Read, State, Test.	17
Gráfico 5. Avances del aprendizaje de los alumnos.	46
Gráfico 6. Uso e identificación de palabras claves o keywords y difficult words. Para la creación de mapas mentales.	56
Gráfico 7. Producción de textos.....	66
Gráfico 8. Corrección de textos	67
Gráfico 9. <i>Scrapbook</i> : Vivencias personales	68

Capítulo I. Introducción

En la actualidad la educación está en un momento de transición, es un tiempo en el que se espera que la especie humana nazca sin tener que luchar por la igualdad y las minorías; sin embargo las minorías de razas, el estatus que la situación económica o contexto en el que cada individuo se desenvuelve, brinda en la mayoría de los casos, una oportunidad de mejora en su aprendizaje. Ante esto, la educación en México, en la búsqueda de ésta mejora, ha establecido la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB) del país, ofreciendo mayores herramientas, reduciendo la desigualdad entre géneros, y sobre todo ofrecer a los individuos habilidades que les permitan competir sin importar su contexto o nivel socio económico, género o raza.

Dentro de esas herramientas, se encuentran las competencias tecnológicas, matemáticas, de lectura, convivencia y entre estas las del idioma inglés. Con la inclusión de este idioma a la curricula, se ofrece a los estudiantes, la oportunidad de competir a nivel global, mediante su uso, para poderse incorporar más tarde a diferentes contextos sociales y laborales no sólo en México, sino en otros países del mundo. Esto, porque como algunos autores (Crystal, 2004; Dalby citado por Matsuda, 2012; Kachru, 1992), señalaron que el idioma inglés es por mucho el lenguaje más utilizado a nivel mundial ya que ha tenido una amplia expansión expresada en millones de sujetos parlantes (ver Gráfico 1), ya sea en negocios, aeropuertos, medios de comunicación, entre otros. Las cifras incluidas en la figura, son las máximas postuladas por Kachru, para los nativos en el círculo interior como idioma nacional (ENL por sus siglas en inglés de *English as a National Language*), en aquellos que su lengua nativa

no es el inglés pero que por razones históricas forma parte de las instituciones de la nación se encuentran en el círculo exterior como segunda lengua (ESL por sus siglas en inglés de *English as a Second Language*) y cuando el habla inglés no juega un rol histórico o gubernamental pero que se usa como idioma extranjero o lengua franca (EFL por sus siglas en inglés de *English as a Foreign Language*), se encuentran en el círculo expansivo. Sin embargo debido al crecimiento de la población global y la expansión mundial del idioma inglés debido a la omnipresencia cultural de los Estados Unidos de América y a la anterior colonización de Inglaterra, los estimados son bastante modestos, pues según Fernández Vítóres (2009) gracias al Internet se aceleró su uso en las últimas décadas, pues entre el 70 y 80% de las páginas Web están en inglés.

Esta expansión tan amplia de uso del idioma inglés en el mundo ha propiciado que los gobiernos se preocupen para que, desde los niveles básicos de educación, los alumnos aprendan ese idioma. Así, el gobierno de México optó por introducir su enseñanza dentro de sus actuales planes de estudio, desde el nivel básico, hasta el nivel universitario.

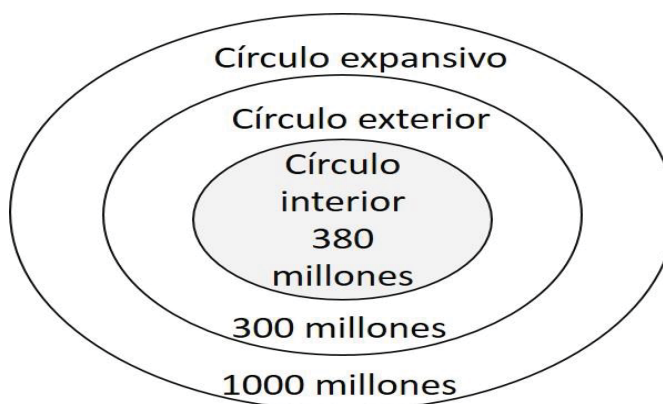


Gráfico 1. Expansión del idioma Inglés en millones de usuarios

Tomado de Kachru, 1992.

En Tamaulipas, al igual que en otros estados de la República Mexicana, diversas instituciones buscan introducir a sus estudiantes en el aprendizaje y dominio del idioma inglés, para ello se desarrollan periódicamente procesos de capacitación a profesores en la enseñanza del idioma inglés, con el fin de que desarrollen un proceso eficaz, donde “los alumnos obtengan los conocimientos necesarios para participar en prácticas sociales del lenguaje orales y escritas con hablantes nativos y no nativos del inglés mediante competencias específicas” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p.22). Con ello, se podrá satisfacer sus necesidades de comunicación y se propiciará que generen conciencia y valoración positiva ante otras culturas.

De esta forma, las escuelas privadas, como en la que se desarrolló el presente proyecto, quienes venían integrando en forma interna en sus programas la enseñanza del inglés como segunda lengua (ESL por sus siglas en inglés), ahora lo hacen como parte del currículo oficial que la Secretaría de Educación Pública (SEP) establece. Esto sin embargo, con programas cuyo enfoque y contenidos difieren al oficial, pues se integra con un enfoque bilingüe.

Las escuelas bilingües implementan una planeación en la cual, uno de los objetivos primordiales, es el de formar alumnos capaces de desenvolverse ampliamente en un contexto social de habla inglesa, y proveerles además con los conocimientos de las diversas asignaturas que cualquier escuela incorporada a la SEP tiene, con la diferencia de que en una escuela bilingüe, la importancia del aprendizaje de una segunda lengua es equiparable a la de su lengua materna. Con ello, se busca que el alumno se desenvuelva naturalmente mediante el uso de ambos lenguajes dentro de su contexto real, empleando sus

habilidades auditivas, cognitivas, orales y lecto-escritoras, habilidades que el dominio de una segunda lengua (L2) demanda; es decir, que el alumno adquiriera, aprenda y domine ambas lenguas desde una edad temprana y las use en el contexto ofrecido por la institución, donde la adquisición se torna parte del aprendizaje del idioma inglés y lo complementa a éste.

La adquisición de una lengua bajo las condiciones sociales de un nativo, constituye un proceso espontáneo de la interiorización de reglas que resulta del uso natural de este lenguaje, mientras el aprendizaje consiste en el desarrollo del conocimiento consciente de una segunda lengua a través de un estudio formal, Krashen, (citado en Goitia, Govea, y Carrasquero, 2009). Al respecto Pozo (2006) señaló que “las concepciones espontáneas tienen su origen en la actividad cotidiana de las personas” (p. 242); por lo que en este caso el contexto ofrecido por la institución o en este caso el profesor dentro del aula, propicia o limita en gran medida la adquisición que el alumno realiza diariamente en cuanto al desarrollo de sus habilidades en el aprendizaje del idioma inglés.

En el caso particular de la escuela de estudio, se orienta en el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua. Para ello se busca generar un contexto bilingüe, con el que se pueda desarrollar una inmersión total a ese lenguaje en los espacios temporales que la organización del programa escolar lo señale.

Así, en la educación primaria de una institución católica, donde se realizó el proyecto y en donde la investigadora fungía como docente, la importancia del inglés se torna aún más trascendente, debido a que desde las etapas de educación inicial a educación secundaria, se sientan las bases necesarias para fortalecer las cuatro habilidades del idioma inglés, que el alumno de nivel

preparatoria necesita tener para obtener la certificación a través del *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), examen de evaluación del dominio del idioma inglés reconocido a nivel internacional. A los alumnos se les demanda la obtención de 550 puntos que los certifican en el dominio de las cuatro habilidades básicas de esta lengua: (a) comprensión auditiva [*listening*], (b) expresión y desarrollo oral [*speaking*], (c) expresión y desarrollo escrito [*writing*] y (d) la comprensión de textos [*reading*].

Por ello, dentro de cada nivel educativo y cada grado escolar, se busca que los alumnos logren tener las habilidades suficientes para poder desenvolverse de manera autónoma y eficiente en el idioma inglés dentro de un contexto real. En ese sentido, en el grupo de quinto grado de educación primaria en donde se desarrolló el presente proyecto, se da amplia importancia a la producción, tanto oral como escrita, que los alumnos llevan a cabo dentro de sus grados escolares mediante el uso de sus cuatro habilidades básicas. Estas cuatro habilidades, se ven ligadas ante el hecho de que cada una de ellas por separado impacta a otra, clasificando entonces a estas cuatro habilidades en receptivas y productivas, como se muestra en el Gráfico 2.

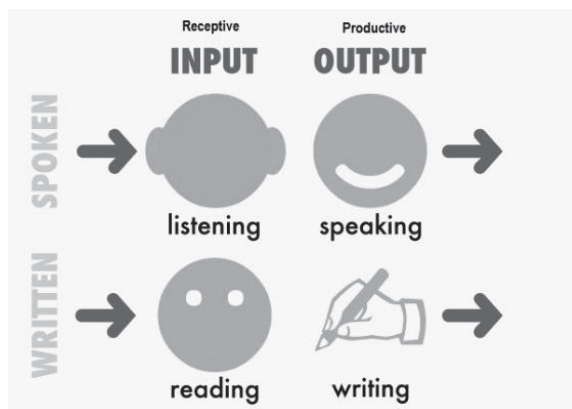


Gráfico 2. Clasificación de habilidades en la producción del idioma inglés.

Como señalaron Richards y Rodgers (2003) “en la práctica esto significa que aunque la competencia oral es lo equivalente a la rapidez, pronunciación y coherencia con la que los alumnos responden, la enseñanza de la comprensión auditiva, la gramática y el vocabulario, son elementos que mejoraran la fluidez de la habilidad oral” (p. 153).

Por otro lado, como señaló Howarth (citado en Castner, 1990, p. 14) “la lectura involucra un proceso en el cual los lectores trabajan para decodificar significados y mensajes ya contruidos, donde entonces la habilidad productiva de la escritura hace uso de estos recursos para generar y expresar significados o mensajes”. De allí que la competencia del lenguaje inglés, según Chomsky (2000), implica que los maestros logren que el alumno no solo manipule y haga uso de las estructuras del idioma, sino que además, pueda seleccionar entre las palabras más apropiadas y pueda desenvolverse de forma fluida, tal como lo haría un nativo del idioma, en este caso el idioma inglés, donde el dominio de las cuatro habilidades es inherente a su uso eficaz, por lo que sí el maestro enfoca el propósito de su pedagogía sólo en una de las habilidades, deberá recordar que sus resultados impactarán en otras habilidades, por ejemplo la lectura impacta de forma positiva en el *writing*.

Planteamiento del Problema

Una de las principales ventajas proporcionadas por el contexto de enseñanza del idioma Inglés a alumnos del quinto grado de primaria en un colegio bilingüe de Tamaulipas, es el uso del método directo para la enseñanza de esta segunda lengua en el que como lo planteó Brown (2007, p. 266) “simula la forma natural en la cual, los alumnos aprenden en su primera lengua”. Es

decir, se busca que el alumno aprenda su segunda lengua de forma espontánea mediante interacción oral y únicamente bajo el uso del lenguaje meta, en este caso el inglés, evitando la traducción a la lengua materna mejor conocida como transferencia negativa léxica. A su vez, se hace uso del método *Content Based Instruction* [La instrucción basada en el contenido], el cual se enfoca en “lo substancial o en el significado del contenido que se está enseñando y permite al alumno relacionarse con los contenidos de la materia, generando motivación hacia su propio aprendizaje” (Restrepo, 2007, p. 180).

Otra característica del contexto actual en el que se enseña a los alumnos de quinto grado del grupo de estudio, es promover además el objetivo de los nuevos programas propuestos por la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que con el Acuerdo 592 (Secretaría de Educación Pública, 2011b) se planteó que la asignatura del Inglés se impartiera desde tercero de preescolar, con el propósito de propiciar el contacto y la familiarización de los niños con este idioma, así como en la educación primaria y secundaria, el inglés se consolida mediante el aprendizaje en situaciones formales y concretas que fortalecen el intercambio oral y textual de los alumnos de forma colaborativa. Los propósitos de la RIEB se centran en atender los retos que enfrenta el país, mediante la formación de ciudadanos íntegros, que puedan, además de competir laboralmente, contribuir al crecimiento económico y social del país, en este contexto el inglés forma parte primordial en la búsqueda de la realización de estos objetivos (Secretaría de Educación Pública, 2011c).

Ésta es la razón por la cual la curricula de la institución en la que se realizó esta investigación, ha cambiado y se ha implementado la enseñanza del

idioma inglés como parte inherente de la educación básica. Esta incorporación de la enseñanza del idioma inglés en la educación básica, les proporciona a los estudiantes una herramienta más, ante un mundo totalmente globalizado, junto con otras competencias para la vida, así como aptitudes que les aporta elementos a su formación de ciudadanos integrales desde su etapa temprana. Así, dentro de la asignatura de inglés, los alumnos deberán desarrollar sus habilidades en esta lengua, mediante el aprendizaje de las materias de *Grammar* y *Science*; en la primera, se aborda la estructura gramatical de la lengua inglesa en sus cuatro campos: *Listening, Speaking, Writing, Reading*. En la segunda, se abordan temas relativos a las ciencias, en ambas se busca lograr la comprensión lectora del alumno.

Sin embargo, su dominio no es inmediato, deben desarrollarse diversas acciones para cambiar las condiciones de desarrollo de la práctica docente. Dentro de la institución bilingüe donde se realizó el presente proyecto, mediante un examen diagnóstico al inicio del año escolar, los primeros exámenes mensuales del alumno y algunas lecturas previstas, se detectó en la asignatura de inglés la dificultad que presentaban los alumnos para interpretar los textos leídos en idioma inglés.

Se identificó que los alumnos interpretaban la mayor parte del tiempo los textos y palabras que escuchaban de acuerdo a la asociación fonológica que estos conceptos o términos les ofrecen, estos pierden el sentido al querer traducirlos primero a su lengua materna; al querer estructurar sus nuevos conceptos, desarrollar una actividad o en el caso de su habilidad lectora, la comprensión de cualquier texto. Esta forma de leer traía consigo una

transferencia negativa dentro del léxico, como señaló Weinreich (citado en Galindo Merino, 2009, p. 435) “la transferencia negativa o interferenciales más evidente y frecuente en los ámbitos más estructurados de lengua, como los son el sistema fonético, morfológico y sintáctico y algunas áreas léxicas”, es decir, mientras más diferencias existan entre una lengua y otra, mayor será la posibilidad de la realización de interferencias.

En el grupo de estudio, esta transferencia dificultaba que los alumnos lograran un proceso eficaz en la lectura de textos en idioma inglés que en las asignaturas de su grado escolar requieren. Sumado a esto, se encontró el hecho de que los alumnos traían consigo información distorsionada de diversos temas, obtenida de diversos medios masivos de comunicación y de la interacción que con otras personas realizaban diariamente, lo que propiciaba que construyeran significados erróneos a los contenidos de los textos.

Ese proceso de construcción a partir de las experiencias cotidianas lo explicó Piaget (citado en Pozo, 2006) con la teoría de asimilación en la que planteó que “el sujeto interpreta la información del medio, en función de sus esquemas o estructuras conceptuales disponibles” (p.12). De allí que los estudiantes relacionan lo que aprenden con los conocimientos que ya poseen, e interpretan lo que aprenden en el contexto donde se desenvuelven y sus esquemas previos.

Por otro lado, se identificó una resistencia en los estudiantes a leer textos extensos, lo cual debilita la culminación exitosa de los objetivos de la habilidad lectora en este grado. Esto se reflejó en el hecho de que dejaban sin contestar o contestaban al azar las preguntas y actividades de estudio, sólo leían parte del

texto y comprendían erróneamente las instrucciones e ideas. De allí que se consideró que habría que apoyar a los alumnos en el desarrollo de la competencia de lenguaje y comunicación del idioma inglés, con la cual se demuestra un desempeño comunicativo integral de las cuatro habilidades del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir. Por ello se consideró importante cambiar la estrategia de trabajo, de tal forma que se propiciará una mayor reflexión al alumno en el momento de leer textos en inglés, comprendiendo mensajes o recibiendo de un modo interactivo.

Así, se identificó que el Método PQRST (*Preview, Question, Read, Summarize, and Test*) o Staton (2011, p. 7), “se trata de un procedimiento de estudio que se ha preparado para obtener el máximo provecho de los factores que ayudan al aprendizaje” (ver Gráfico 3).

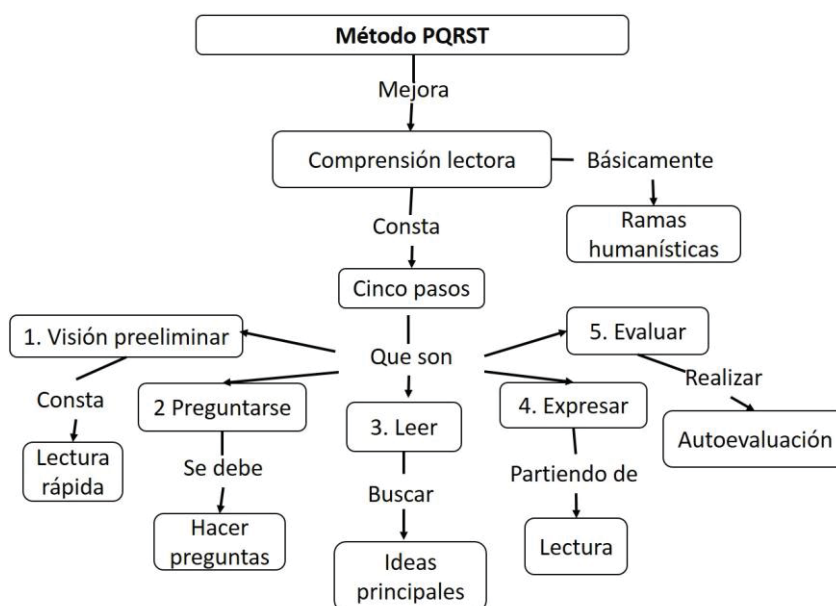


Gráfico 3. Características del Método PQRST.

Este método ha demostrado ser eficaz para mejorar la lectura-comprensión de los textos en el idioma inglés y el cual fue preconizado en la

década de los ochenta en los Estados Unidos de América como un procedimiento para el análisis y estudio de la materias particularmente difíciles y en países como España en el año 2005 (Blanco, 2007) como una forma efectiva de analizar y estudiar, ya que ayuda a que el alumno analice instrucciones, después localice palabras clave y deseche las palabras que no le sean de utilidad, y ya identificada la información de utilidad construya un significado y lo exprese de forma oral o escrita.

Diversos estudios han demostrado mediante datos y opiniones que la enseñanza de una asignatura en inglés mediante el método PQRST, no solo se obtienen resultados satisfactorios sino que son mayoritariamente aceptados por los alumnos (ver Tabla).Y así como lo señalaron Miqawati y Sulisty (2014), la estrategia PQRST fue eficaz en la enseñanza de la comprensión lectora en los alumnos y lograron mejores puntuaciones.

Tabla. Comparación del método PQRST con otros métodos.

	Traditional method PQRST)	PQRST (Not Method taught in Spanish	PQRST Method taught in English
Academic year	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Passing grades for students who took final exam	60%	80%	78%
Average grade	3.8	4.6	5.0

La diferencia de este método es que enseña a aprovechar con más eficiencia la mente de los estudiantes, ayudándolos a lograr el máximo grado posible de aprendizaje en cada uno de los momentos que dediquen al estudio o lectura. Las técnicas que enseña no son complejas ni pesadas, por el contrario, son sencillas y accesibles a cualquier mentalidad y aplicables a todos los campos y niveles de estudio. Para aplicar esta técnica es importante señalar que la lectura y la meditación deben ir unidas para poder aprender y recordar fácilmente, empleando un tiempo completo en torno al objeto de conocimiento.



Gráfico 4. Pasos del Método PQRST Preview, Question, Read, State, Test.

De allí que impactó en los alumnos en la comprensión lectora, siendo una estrategia instruccional que motiva a los alumnos a mejorar sus conocimientos en los conceptos fundamentales a través de un examen preliminar [fase P del término en inglés Preview], así como ayuda a los alumnos a profundizar en su comprensión a través del estudio reflexivo [en las fases Q y R por los términos

en inglés *Question* y *Read*] y fomentar el desarrollo de un aprendizaje autónomo en los estudiantes principalmente durante las dos últimas etapas [S y T por los términos en inglés *Self-recite* y *Test*] (ver Gráfico 4).

En otras palabras el método PQRST ha mostrado ser efectivo para mejorar el entendimiento en los lectores y su capacidad para retomar información en donde el lector aprende más y más (Miqawati y Sulisty, 2014). Por ello se planteó la pregunta principal y las preguntas secundarias:

¿Cómo el Método PQRST influye en la mejora de la comprensión lectora en inglés en alumnos de 5° grado de educación primaria?

1. ¿Cómo las estrategias didácticas desarrolladas mediante el método PQRST, propician el desarrollo de la habilidad de lectura y escritura de forma que el alumno logre plasmar de forma escrita y expresar de forma oral sus opiniones y puntos de vista sobre textos leídos?
2. ¿Cómo el método PQRST promueve la reducción de la transferencia negativa léxica en los alumnos del 5° grado de inglés de un contexto bilingüe?

Propósito del Estudio

Como propósito primordial de la presente investigación cualitativa se buscó promover el dominio de la competencia de lenguaje y comunicación del idioma inglés, al favorecer la habilidad lecto-escritura de los alumnos de quinto grado de primaria mediante el método PQRST, ya que además, se buscó identificar el efecto que el método PQRST tiene en la comprensión lectora del idioma inglés de los alumnos y propiciar el desarrollo de la habilidad lectora mediante diversas actividades que favorezcan el uso de las habilidades escritas,

auditivas y orales de los alumnos.

Justificación

La enseñanza del idioma inglés como segundo idioma dentro de la RIEB, busca formar individuos integrales y capaces de desenvolverse ante un contexto de competencias globales (Secretaría de Educación Pública, 2011c). Esta enseñanza no está aislada de otros aspectos relevantes para la formación del individuo, sino que enlazan valores tendientes a la formación de individuos que desde su etapa básica sean capaces de desarrollarse positiva y empáticamente dentro del contexto en el cual se desenvuelven. También está ligada a los propósitos de la asignatura de español, en los que se plantea que el estudiante debe ser capaz de inferir por sí mismo la idea principal de un texto, realizar síntesis de textos, y ofrecer su opinión personal de la lectura, esto claro, tomando en cuenta su etapa cognitiva. Razones por las cuales se busca que posean y desarrollen estas mismas habilidades dentro de su aprendizaje del idioma inglés.

Existe evidencia literaria acerca de que algunos individuos tienen una aptitud excepcional hacia el aprendizaje de un segundo idioma, Obler y Gjerlow (2001), por ejemplo, encontraron que un hombre al cual llamaron "CJ", especializado en la habilidad de aprender más de un idioma, siendo nativo del idioma inglés y crecido en un hogar inglés. Su primera experiencia con otro lenguaje fue a la edad de los 15 años, en una clase formal de francés, también estudió alemán, español y latín durante su etapa secundaria y fue entonces que para la edad de veinte años, dominaba a la perfección estos idiomas. Tal vez habrá pocos individuos como "CJ" pero, esto deja ver que la aptitud hacia el

aprendizaje del idioma existe y puede ser adquirido por los alumnos por medio de la actitud que estos demuestran hacia su propio aprendizaje y la personalidad que cada uno posee, además de los apoyos que para ello reciban.

Derivado de esto último, puede señalarse que, es de suma importancia que dentro del contexto en el cual la práctica docente se realiza, se logren agilizar los procesos de aprendizaje y desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de quinto grado, problema que actualmente retrasa el logro de los objetivos que la asignatura tiene dentro de ese grado escolar además de adquirir los conocimientos que le permitan desenvolverse exitosamente dentro del siguiente grado escolar y alcanzar los resultados y propósitos que este nuevo grado le demande. Ese retraso limita al alumno a alcanzar en su total dominio las habilidades que se requiere que tenga al término de la etapa de la educación primaria bilingüe.

Resultados de algunos estudios (Cohen, citado en Millán, 2005; Ellis, 2003; Weinreich, 1974) en los que se analizaron los obstáculos que se tienen en la enseñanza del idioma inglés como segundo idioma, sugieren que antes de analizar una situación educativa de este tipo, debe establecerse la diferencia entre la enseñanza en una escuela bilingüe y otro tipo de instituciones. A ese respecto, coinciden en señalar que dentro de la escuela bilingüe, la enseñanza de una segunda lengua se debe desarrollar a la par de la enseñanza de la lengua materna de los alumnos. Cohen (citado en Millán, 2005) señaló “no es lo mismo enseñar dos lenguas que enseñar en dos lenguas” (p. 481). En ese sentido, la educación bilingüe se caracteriza por enseñar entonces mediante el uso de dos lenguas distintas.

En relación a esto, surgen algunos problemas, sobre todo respecto al desarrollo de la comprensión lectora, ya que para un individuo que se desarrolla en un contexto real mediante el uso del idioma español, es en ocasiones difícil reconocer las diferencias léxicas y gramaticales que pudiesen surgir u omitir las interferencias que su primera lengua ocasiona en el aprendizaje de una segunda, sobre todo el análisis de la gramática a edad temprana. En relación a esto, Ellis (2003) señaló, que:

ninguna teoría del aprendizaje puede descartar la acción de la transferencia de formas de la primera lengua a la segunda lengua, pero esta transferencia puede ser visible tanto de forma positiva como negativa, esto variando según la proximidad de la lengua, en este caso la transferencia se presenta de forma negativa, llamándose entonces interferencia negativa léxica (p. 299).

Estas interferencias son más evidentes y frecuentes en los ámbitos más estructurados de lengua como lo son el sistema fonético, morfológico y sintáctico y algunas áreas léxicas, cómo lo señaló Weinreich (1974). De allí que, mientras más diferencias existan entre una lengua y otra, mayor será la posibilidad de la realización de interferencias.

Ahora bien, si se toma en cuenta que el resultado del dominio de una lengua se conocerá hasta que el alumno sea capaz de expresarse ya sea de forma oral o escrita, se podría decir entonces que, es de suma importancia desarrollar como docente de una segunda lengua, actividades que promuevan el uso de la habilidad auditiva en la búsqueda y dominio de la habilidad oral, y actividades que promuevan el uso y práctica de la habilidad lectora en la

búsqueda del uso y dominio de la habilidad escrita, ya que es la adquisición de la escritura en los diversos procesos del aprendizaje, la que mejora o plasma de una forma sustentable nuestro nivel de conocimiento. Esto es, como lo esbozó Krashen (citado en Romero Loaiza, 2004) quien consideró la hipótesis de comprensión, en la que se planteó que la alfabetización y el aprendizaje de un idioma, ocurre en general de sólo una manera: cuando se entienden los mensajes. Esto significa que la comprensión y el aprendizaje son la misma cosa. Pero para que ello suceda, se deben proveer al estudiante textos interesantes, comprensibles y que el trabajo del maestro es ayudar a los niños a leer estos textos, es decir, la ayuda los hace comprensibles, es decir que, “nosotros adquirimos el idioma cuando entendemos los mensajes, es decir, cuando se entiende lo que se oye o lo que se lee” (p. 5).

Respecto al tema de una comprensión lectora eficaz, en la teoría de Aprendizaje y Error de Thorndike (Anderson y Pearson, 1984), se planteó que al no comprender el sujeto las instrucciones para desarrollar alguna actividad, está limitado desde el principio a la resolución de todo un ejercicio. De allí la importancia de implementar estrategias que permitan al alumno desarrollar un proceso de lectura exitoso desde el principio. También Harvey y Goudvis (2007) señalaron después de diez años de estudio y práctica en la comprensión lectora que la *“comprehension instruction is not just one more thing. In fact, when it comes to reading, it’s the most important thing”* (p.13). Esto es, que la comprensión de una instrucción es la parte primordial en el desarrollo de la misma. Por ello es necesario llevar a cabo un proceso educativo, en el cual el profesor se asegure primero de que las instrucciones requeridas han sido

comprendidas correctamente por el alumno, para después poder continuar con la implementación de cualquier estrategia o proceso de enseñanza, así como estrategias de intervención dentro de la búsqueda del desarrollo exitoso de la comprensión lectora.

Importancia para la audiencia

Al lograr implementar estrategias que logren que el alumno desarrolle sus habilidades lecto-escritoras del idioma inglés de manera eficaz, el presente estudio permitirá reducir los obstáculos aquí mencionados y beneficiará a profesores, padres de familia y sobre todo a los alumnos de quinto grado de educación primaria de la escuela bilingüe en donde se desarrolló el estudio, para que logren la inferencia, deducción de conclusiones y sobre todo la comprensión lectora de los textos en el idioma inglés. Estrategia que incluye actividades motivadoras y atractivas para que los alumnos desarrollen la lectura y el análisis de los textos extensos, identificar información que le presente utilidad y reducir la interferencia que la lengua materna propicia en el aprendizaje de una segunda lengua, en este caso el idioma inglés.

Capítulo 2. Marco teórico

En el contexto actual de la enseñanza de un segundo idioma en la educación básica en México, se busca promover una educación integral, donde los alumnos sean capaces de desarrollarse socialmente de forma eficaz y los maestros capaces de desarrollar una enseñanza que promueva el aprendizaje de sus alumnos de forma autónoma y reflexiva, dentro de estos procesos, juega un papel muy importante la lectura de comprensión. Por ello, en exámenes diversos, se han utilizado diferentes instrumentos para medir la calidad en la educación de cualquier país, como los exámenes de Enlace y la prueba Pisa, entre otros, han apostado por darle prioridad a la forma en la que el alumno aprende, y por ello a la habilidad de lecto-escritura, la capacidad de inferir y hacer uso del pensamiento crítico, para darle prioridad a lo que aprende y sigue aprendiendo, de allí que estas habilidades que se tornen de suma importancia para cualquier proceso educativo.

Así, para desarrollar la habilidad lectora dentro de la práctica docente, en la búsqueda de la solución a los obstáculos que en el aprendizaje del idioma inglés con la aplicación del método de estudio PQRSST, definido por Staton (2011), constituye una alternativa que ha sido utilizada como método de estudio, en el cual los alumnos hacen uso de sus diferentes habilidades del pensamiento para aprender. Así mismo, incluir actividades de elaboración de organizadores gráficos, como el del mapa mental propuesto por Buzan (1996) y el uso de organizadores de información propuestos por Anderson y Pearson (1984), pueden mejorar la comprensión lectora de los alumnos a partir de una planeación sistemática del proceso de mediación pedagógica, como sugirieron

Simatupang y Sihombing (2012), que los maestros de Inglés traten de utilizar el método PQIRST como una estrategia de enseñanza aplicada en su clase.

Así, los alumnos pueden comprender el texto fácilmente con una estrategia didáctica enfocada en promover un proceso que les permita movilizar los saberes previos y con ello lograr las competencias que la asignatura pretende. Esto posibilitará que alcancen la comprensión de los contenidos de la asignatura, primero, reflexionando y recordando sus saberes previos, después identificando ideas y palabras claves por párrafos, hasta llegar a inferir en textos, dar su propia opinión respecto a lo leído y con ello llegar a elaborar síntesis. Proceso en el cual, descartan las palabras e información que en un texto no les es útil para encontrar la idea principal.

Importancia del dominio del idioma inglés como segunda lengua

En la búsqueda de la calidad educativa en la educación actual en México y el mundo, se han implementado una serie de actividades detalladas por el docente, entre las que se encuentran las actividades lúdicas. Esto, con el fin de que los alumnos desarrollen “las competencias o enseñanzas para la vida que promuevan hacia la formación de ciudadanos integrales desde su etapa temprana” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 47).

Con ese fin, en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se busca atender los retos que enfrentan sus individuos dentro y fuera del país, además de poder competir laboralmente para contribuir al crecimiento económico y social del país. Por lo que es significativo, al respecto preguntarse sobre la importancia de incluir la enseñanza del idioma inglés en el currículo de la educación Básica en México. Algunos autores sustentan, en relación a eso,

que el idioma “inglés constituye por mucho la lengua con mayor impacto en el mundo” (Kachru, 1992, p. 356), además es utilizado como el lenguaje oficial para negocios, aeropuertos, hoteles y diversos medios masivos y que, como lo señaló Crystal (2004, p. 27) “el idioma inglés ha sido un importante medio de expresión para la prensa desde hace casi 400 años”.

Sin embargo, para que este lenguaje pueda ser utilizado de manera eficiente, es necesario que el individuo alcance el dominio de las cuatro habilidades primordiales en el inglés; oral, escrita, lectora y auditiva. Por lo cual es necesario desarrollar estrategias que promuevan el desarrollo de estas habilidades de forma que se propicie el alcance del dominio del idioma inglés como segunda lengua.

La enseñanza del idioma inglés en escuelas bilingües

Con base en la importancia del idioma inglés, las escuelas bilingües en la enseñanza de la educación básica, a diferencia de las escuelas públicas, buscan que el alumno se desenvuelvan naturalmente mediante el uso de dos idiomas dentro de un contexto real y aplicando sus habilidades auditivas, cognitivas y orales. En tanto que el profesor utiliza los recursos que la institución ofrece para generar un ambiente que propicie el uso del idioma inglés, contexto en el cual se hace de la adquisición del idioma inglés, parte de un aprendizaje lo más natural posible, dado que, “la adquisición es aquel proceso espontáneo de interiorización de reglas que resulta del uso natural de un lenguaje, mientras que el aprendizaje es el desarrollo del conocimiento consciente de una segunda lengua a través de un estudio formal” (Krashen, 1988, p. 60). Al respecto Pozo (2006) señaló que “las concepciones espontaneas tienen su origen en la actividad cotidiana de las

personas” (p. 242), por lo que el contexto ofrecido por la institución o por el profesor dentro del aula, propicia o limita en gran medida el desarrollo de sus habilidades en el aprendizaje del idioma inglés. Para la institución, esto representa un reto.

De allí que uno de los objetivos primordiales a lograr en este contexto, tanto de la materia de español, como la de inglés, es que los alumnos puedan comunicarse adecuadamente, por lo que con las estrategias que se utilicen, como la señalada anteriormente del método PQRST, puede tenerse una amplia seguridad de que alcancen el dominio de la competencia de lenguaje y comunicación dentro de la asignatura de inglés (Krashen, 1988).

Con ello se ayudará a resolver la gran dificultad que en el desarrollo de esta habilidad presentan los alumnos al desenvolverse en un contexto social de un idioma diferente al que están aprendiendo. Esta ayuda se podrá dar a través de estrategias que promuevan el dominio de la competencia de lenguaje y comunicación. Dentro de ellas, las orientadas a lograr la comprensión lectora de un segundo idioma, como en las que se hace uso de, “la identificación de palabras clave, que ayuden al alumno a entender, o decodificar un mensaje contenido en un texto” (Nutall, 2005, p.4).

El método PQRST

El método PQRST (por sus siglas del inglés *Preview, Question, Read, State, Test*), como señaló Staton (2011), busca lograr que el alumno priorice información y deseche aquella que no le sea de utilidad, a partir de la detección de datos que le son inútiles en la búsqueda de ideas claves en la formación de una idea principal de los textos que lee y sobre todo reduciendo su interferencia

negativa léxica. Este método, al hacer uso de la inferencia y deducción, brinda al alumno un proceso detallado paso a paso con el cual será capaz de ofrecer, al término del mismo, su propia opinión respecto al tema leído, ya sea de forma oral o escrita. Unos recursos que pueden permitirlo son el mapa mental que permiten organizar las ideas, analizar y sintetizar procesos y establecer nuevas conexiones mentales desarrollando la creatividad (Ontoria, Gómez y De Luque, 2003) y el organizador gráfico de información que combina el componente lingüístico con el no lingüístico (DiCecco y Gleason, 2002). Ambos pueden ser utilizados de forma conjunta y en ocasiones simultánea durante un período de dos a seis meses. De esta forma, al término del curso escolar, el alumno podrá movilizar sus aprendizajes y alcanzar la comprensión correcta de los contenidos de la asignatura; secuenciando datos, así como dando utilidad a la priorización y selección de información que el primer método ofrece.

La comprensión lectora

La comprensión lectora, siempre ha sido considerada como un medio en la adquisición de conocimientos y es diferente la forma en la cual esta habilidad se adquiere en un idioma o en otro, en este caso el idioma español e inglés. La habilidad lectora tiene como ventaja el impacto sobre la habilidad escrita, debido a que implica, como lo planteó Alderson (2000, p. 1) “procesos cognitivos y habilidades del lenguaje, donde además se hace uso de la memoria”. La lectura en lengua extranjera juega un papel primordial en la mejora de la comprensión de textos y en la ampliación de vocabulario, ya que los alumnos repasan los sonidos y la grafía, el vocabulario y la gramática, fijan la ortografía y el significado de palabras y frases, en general, mejoran su competencia

comunicativa en la lengua extranjera. La habilidad lectora implica definir antes los niveles de comprensión que el lector tiene sobre los textos, Kintcsch y Yarbrough, (citados en Alderson, 2000), conceptualizaron los niveles de comprensión como “la posibilidad de comprender palabras, el significado de estas palabras por si solas y no solo la organización de las oraciones o párrafos dentro de un texto” (p. 9). En relación a esto, es necesario que el lector pueda primero comprender correctamente las palabras dentro de sus textos, en el caso de los niños, dibujar o identificar una palabra clave que les permita reducir la interferencia que el significado de una palabra pudiera causar, para asegurar la asimilación de la palabra por sí sola, y al final conectar las ideas presentadas en el texto, para seguir la estructura u orden presentado en el contenido del texto.

El papel de la lectura en el desarrollo de la comprensión lectora

En el papel que actualmente tiene el aprendizaje del idioma inglés en la educación en México, es la lectura-comprensión la que representa un reto para que alumnos y profesores logren el objetivo que se requiere. Tal como lo señaló Tapia (1992, p. 12) “la comprensión del lenguaje escrito es equivalente al reconocimiento visual de las palabras más la comprensión del lenguaje oral”. De allí que resulte necesario asegurarse como profesores, que el alumno sea capaz, antes de iniciar cualquier proceso, de reconocer las instrucciones requeridas por el profesor y utilizar un lenguaje que sea entendido por el alumno, sobre todo en el caso de darle al alumno un texto escrito y pedirle que lo analice y conteste preguntas relativas a este. Por otro lado, Tapia también planteó que el análisis de la información del texto es jerárquico y unidimensional, es decir, que el alumno debe ser capaz de analizar primeramente los datos o letras, asignarles

un significado y darle coherencia a lo leído.

La lectura forma parte de un proceso interactivo, en el cual la comprensión del texto depende de los datos proporcionados al lector, los conocimientos que este previamente posee del tema, así como las actividades que realiza durante la lectura. En ese proceso, el docente debe primeramente guiar al alumno para después dejarlo solo en este proceso hasta que logre asimilar la información por sí mismo.

Según Nutall (2005), existen diversas estrategias que podrían ser implementadas para mejorar la comprensión lectora en el aprendizaje del idioma inglés, pero enfatiza en una de ellas, la creación de ambientes de aprendizaje que permitan al alumno valorar lo que aprende y darle importancia al dominio de esta habilidad. Por otro lado, Anderson y Pearson (1984) hicieron una clara diferencia entre lo que es un lector y un lector experto. Además, concuerdan con Thorndike en muchas de sus ideas respecto al proceso cognitivo que debe establecerse en el desarrollo de la habilidad lectora, particularmente en cómo, para alcanzar el éxito en este proceso es necesario asegurarse antes de que los lectores, en este caso los alumnos, conozcan el significado correcto de las palabras, dentro y fuera del contexto presentado. Asimismo, es necesario que el lector, siga la lectura correctamente, es decir, jerarquice la información de forma que le permita dar secuencia a los hechos y logre identificar la idea principal. Para ello hay que plantearles una serie de preguntas respecto al tema que les apoyen en la lectura, que logren inferir por sí mismos y dar su propia opinión y también, que aseguren al docente que el tema fue comprendido.

Dentro de la enseñanza de esta habilidad, como en cualquier otra, es

necesario tomar en cuenta la etapa en la que el alumno se encuentra en su desarrollo, para que el apoyo que se le ofrezca sea eficaz y completo. También, es necesario desarrollar estrategias que promuevan el aprendizaje de acuerdo a los diversos estilos de aprendizaje que cada alumno posee, en este proyecto en alumnos de quinto grado, con edades entre los 10 y 11 años.

Piaget y Inhelder (1981), en su Teoría del Desarrollo Cognitivo, dividió el desarrollo cognitivo de los niños en cuatro períodos importantes. A los niños de entre 8 y 11 años los ubicó en el período de operaciones concretas. Las características que identificó son entre otras: a) su lógica depende de referentes concretos y b) tiene mejor comprensión de conceptos espaciales, causas, categorización y razonamiento deductivo, considerando además que es necesario involucrar a los padres de familia como parte importante en la enseñanza de los hijos ya que esto ayudará a que se desarrollen y relacionen de manera positiva con su entorno.

En cuanto al profesor, estos planteamientos requieren que realice un cambio de mentalidad, que conciba que la evaluación deba realizarse también de los procesos y no solo de los productos y que deba realizar un papel de mediador, no solo del aprendizaje, sino también de la evaluación. Un mediador entre lo que el alumno necesita aprender, la institución busca enseñar y la misma asignatura y enseñanza del profesor, requiere lograr la formación de un individuo integral, en la que considere el contexto social en el cual el alumno se desenvuelve.

En ese sentido, es de suma importancia, que la enseñanza adquiera un enfoque socio-formativo, donde ya no se enseñe solo por enseñar, si no que se

integren todos aquellos saberes necesarios en la formación de ciudadanos integrales. Además, buscar la forma de que los alumnos pongan en práctica lo aprendido y dar seguimiento a los avances que dentro del proceso educativo se van teniendo, con la finalidad de que al concluir se logren las metas y que la forma de seguir realizándolo sea exitosa, sustentando siempre con evidencias reales.

Capítulo 3. Metodología

Durante el proyecto de intervención que se llevó a cabo, dentro de una institución privada bilingüe urbana, con la finalidad de mejorar el desarrollo de las habilidades de lecto-escritura en alumnos de quinto grado de primaria de la materia de inglés, se realizó una investigación del tipo cualitativa, ya que como señaló Creswell (2011) este tipo de investigación extrae información a partir de observaciones mediante el uso de diversos instrumentos que ofrecen después un registro amplio de hechos, mismos que se proporcionan al investigador. Posteriormente, son un sustento en la toma de decisiones y mejora de la problemática presentada en el contexto o sujetos de estudio. En ese proceso de investigación se hizo uso del método de estudio de caso, ya que se estudió u observó una problemática presentada en un contexto real en tiempo real.

Instrumentos

Como señaló Creswell (2011), el estudio de caso requiere del registro y una descripción detallada del escenario, sujetos de estudio en tiempo real. Información que después fue analizada para comprender los hechos registrados. Para ello, se utilizaron diversos instrumentos en el proceso de investigación y así contar con diferentes perspectivas o ángulos de un mismo sujeto de estudio e identificar cualquier situación.

Se utilizaron los instrumentos que se consideraron podían permitir la obtención de información pertinente para identificar aspectos de la problemática y la solución que se implementó. Se emplearon instrumentos de tres técnicas: (a) observación, (b) encuesta y (c) documentos de archivo. De la técnica de

observación se utilizó el registro de observación y diario de campo. De la técnica de encuesta se utilizó la entrevista. De los documentos de archivo se utilizó el *kardex* de los alumnos.

Técnica de observación

Para obtener datos que dieran cuenta de lo que sucedió en la intervención, se hizo uso de la técnica de observación. Técnica que, según Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999), es un procedimiento útil en la recolección de datos para obtener información de una situación en el momento en el cual suceden los hechos.

Se seleccionó esta técnica porque, como señaló Creswell (2011), mediante él, el investigador tiene la ventaja de contar con la experiencia de primera mano y puede guardar la información de las interacciones, tal como van sucediendo. Además de recabar aspectos inusuales que permitirán analizar situaciones desde una perspectiva externa y analítica. La observación buscó entonces, proporcionar un referente en cuanto a la toma de decisiones que más tarde tendrían que hacerse, respecto a si el proyecto de intervención tuvo los resultados esperados o no. De esta técnica se utilizaron dos tipos de instrumentos: (a) el registro de observación y (b) el diario de campo.

Registro de observación.

Para realizar la observación se desarrollaron unas guías de observación (ver Apéndice A) que permitieron al investigador una observación sustancial y sobre todo, saturar de forma correcta la información recabada, para favorecer: (a) la identificación de palabras clave en una lectura, (b) la creación de mapas mentales, para la identificación de la idea principal de un texto o síntesis y (c) la

lectura por detalles, contestando a diversas preguntas planteadas en instrumentos diseñados por el profesor.

Se realizaron registros de observación (ver Apéndice A) grabados en video de cada una de las dos sesiones semanales durante el tiempo en que se desarrolló la estrategia. Según Priestley (2011), el registro de grabación provee al investigador la oportunidad de observar más tarde, los eventos acontecidos durante el proceso de intervención de la estrategia y verlos una y otra vez para evitar dejar pasar algún detalle que pudiese favorecer la investigación. Los instrumentos de observación fueron del tipo descriptivo, narrativo y tecnológicos, clasificado así por Everton y Green (citados por Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999) ya que, los sistemas descriptivos registran conductas, mediante notas de campo, que permiten recordar la observación de manera que se pueda reflexionar acerca de los detalles sucedidos en el momento de la intervención, además, los narrativos, permiten describir de forma detallada los hechos, señalando las particularidades del contexto. A este respecto, Ander-Egg, (2000) señaló que “los hechos se captan tal cómo se van presentando” (p.163). En cuanto a los sistemas tecnológicos, permiten registrar de manera permanente los hechos, para después darles una o varias revisiones, con el fin de acceder a esta información cuando así se requiera.

Con estos registros se buscó obtener datos que permitieran analizar la forma en la cual los alumnos interactuaron y desarrollaron las actividades propuestas por la estrategia (ver Apéndice B), la cual estuvo orientada a propiciar el desarrollo de la habilidad lectora en el idioma inglés y el uso de esta habilidad en las actividades que se incluyeron en la estrategia en la que se

emplearon diversos recursos materiales.

Diario de campo.

El diario de campo es un instrumento que ha sido utilizado como una herramienta de reflexión que permite sistematizar las experiencias y plasmar el aprendizaje de maestros-alumnos y con ello realizar un análisis de lo vivido y de lo que queda pendiente por aprender y como lo señaló Restrepo (2007, p. 144) “registros reflexivos de experiencias a lo largo de un período de tiempo. Registran observaciones, analizan experiencias y reflejan e interpretan sus prácticas en el tiempo. Los diarios reflejan el proceso de investigación”.

El diario de campo (ver Apéndice C), se utilizó para llevar notas sobre aspectos de la implementación de la estrategia, desde el inicio hasta el final de la investigación.

Técnica de encuesta: entrevista

De la técnica de encuesta se utilizó exclusivamente la entrevista (ver Apéndice D). Tal como lo señaló Creswell (2011), la entrevista es una estrategia de recopilación de datos de la cual el o los participantes expresan sus experiencias libremente.

Se utilizó la entrevista a profundidad, que como señaló Spradley (citado por Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999), es una conversación libre en la que el investigador introduce poco a poco nuevos elementos que ayudan al entrevistado a situarse en el tema que interesa al investigador, proporcionándole así la información que éste requiere conocer. Para ello, fue necesario establecer antes un ambiente de cordialidad y confianza, entre entrevistador y entrevistado, en este caso fuera del contexto donde la

investigación se realizaba, e informando antes al entrevistado el propósito de la entrevista, y que sus respuestas permanecerían bajo anonimato, y de forma confidencial. Para esto además se hizo uso de una grabadora, evitando así hacer pausas para tomar notas y detener con ello la fluidez de las respuestas del entrevistado.

Documentos de archivo fuentes primarias de información

Los documentos de archivo que se utilizaron fueron los *kardex*¹ de los alumnos. Con ellos, durante la etapa de intervención, se recopilaron los resultados de los exámenes mensuales, que sirvieron para comparar los avances de los alumnos desde el inicio, transcurso y finalización del grado, mediante el método y actividades realizadas. Se buscó con ellos identificar cómo en esos períodos de tiempo, se dieron los avances en los alumnos y retomaron los aprendizajes previos.

Procedimiento

El proyecto se desarrolló en dos etapas: (a) diagnóstica y (b) de intervención.

Procedimiento de la etapa diagnóstica

Esta etapa se realizó al inicio del curso escolar con el fin de identificar las áreas de oportunidad de la práctica docente en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua. Además, se aplicó a los alumnos un examen diagnóstico al iniciar el año escolar para conocer y ubicar los conocimientos que el alumno poseía. Así mismo se realizaron entrevistas a profesoras del sexto grado, grado posterior al que se aplicó la estrategia de

¹ No se incluyó ejemplo en apéndice porque la normatividad de la escuela de estudio no lo permite.

intervención, para conocer la forma de trabajo de la profesora, contrastarla con lo que se hacía en quinto grado y considerarlo en la estrategia a fin de que los alumnos no tuvieran muchas dificultades para trabajar en el siguiente grado. Los resultados obtenidos fueron de gran ayuda para identificar la problemática y con ello establecer un punto de inicio y una meta clara hacia donde se pretendía llegar con el proyecto de intervención.

Procedimiento de la etapa de intervención

Se seleccionó el método PQIRST para implementar la estrategia de intervención, definiéndose además un plan de trabajo (ver Apéndice E), que permitió delimitar las actividades que se realizarían, además de modificarlas en base a las observaciones que mediante el uso de video y grabaciones en clase, así como reconocer los obstáculos que durante su grado se presentaron.

En la consideración de que la etapa cognitiva en la que se encontraban los alumnos de quinto grado de educación primaria, es la de operaciones concretas (Piaget y Inhelder, 1981) y que se desea lograr aprendizajes significativos, se consideró necesario desarrollar ambientes que promovieran dichos aprendizajes y en donde hicieran uso de los conocimientos previos, para vincular la información y ofrecerle sentido y utilidad a lo que el alumno aprende. Para ello, se propuso identificar los intereses de los niños de esa edad, pues con esa información resultaría más fácil que relacionaran lo aprendido en la clase con su vida diaria. Así, se buscó brindar ejemplos que permitieran asociar los aprendizajes con su realidad, al ofrecerle al alumno información que para relacionar lo leído con su entorno real y ofrecerle una herramienta más en el dominio de su habilidad lectora.

Se utilizaron organizadores mentales, con los que se buscó que los alumnos fueran capaces de inferir, clasificar información, ofrecer síntesis e ideas principales respecto a un tema leído en inglés, al igual que lo haría en su lengua materna. Se cuidó que en las actividades en las que se incluyeron, se respetara la etapa cognitiva en la que los alumnos se encontraban así como los diversos estilos de aprendizaje y contextos, en los que los alumnos se desarrollaban.

Con ello se planteó un procedimiento de estudio preparado para obtener el máximo aprovechamiento de los factores que ayudaran al aprendizaje, en el cual el alumno al término del mismo, estuvieran en condiciones de: (a) investigar que conocimientos han adquirido, (b) expresarse de forma oral y escrita, (c) adquirir información mediante textos, (d) descartar la información que no le representa utilidad y (e) elaborar síntesis e identificar la idea principal de un texto.

Al utilizar el método PQRSST durante el curso escolar, se consideró que con la identificación a los obstáculos que la comprensión lectora en la asignatura de inglés se presentaba, el profesor podría además reconocer limitaciones y reorientar sus estrategias, para después medir los avances y recolectar la información necesaria, con la finalidad de ofrecer un sustento que permitiera obtener los mejores resultados.

La intervención de esta estrategia, se realizó dentro del aula de clase y en ocasiones en la biblioteca escolar. Para hacer más atractivo el proceso también se desarrolló en ocasiones en los patios de la escuela, donde se buscó que el alumno estuviese relajado en el proceso de la lectura.

Siempre fue importante que el alumno participara y se relacionara con

otros alumnos, es decir, una clase interactiva, como la identificó Moll Morell (2004) como aquella en la que se fomenta la participación de los alumnos, tanto en forma grupal, como entre pares. Esto se hizo bajo la consideración de que el lenguaje como habilidad comunicativa, se desarrolla de forma más eficaz al interactuar entre pares, pues la interacción consiste en un proceso de colaboración entre estudiantes y profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, es una actividad combinada. De allí que se podría señalar que las actividades de meta-cognición, al término de cada etapa propuesta en el desarrollo de la estrategia, estarían encaminadas a reducir, con la participación colaborativa del grupo de alumnos, los obstáculos o rezago que durante el proceso pudieran surgir.

Otro aspecto que se consideró, fue delimitar de qué forma evaluar la comprensión lectora, qué instrumentos se utilizarían, dentro de este proceso, dar a conocer a los alumnos y padres de familia y las normas de trabajo que prevalecerían en el aula, durante el transcurso del año escolar. En relación a esto la Secretaría de Educación Pública (2013) señaló la importancia de que el docente tenga en claro qué y para qué se va a evaluar. Además, que dé a conocer al alumno, desde el inicio de su proceso de enseñanza- aprendizaje, los criterios de esta evaluación, los instrumentos a utilizar y las características que estos poseen. Así mismo, detallar en forma colaborativa con los alumnos, las normas bajo las que se trabajará dentro del aula, para llegar a un común acuerdo.

Recursos utilizados. Dentro de ellos estuvieron: (a) libros, (b) artículos, (c) gráficos y (d) herramientas tecnológicas del centro de cómputo de la materia de

inglés. Los libros fueron: (a) libros de texto de *Science* y *Grammar*, (b) libros de la biblioteca escolar y (c) libros de las bibliotecas de los alumnos que el niño cuenta. Los artículos fueron: (a) extractos de obras literarias y (b) de páginas de internet enfocadas en la lectura comprensión. Los gráficos fueron seleccionados por la investigadora y colocados en cartulinas. Las herramientas tecnológicas fueron: (a) proyectos y (b) computadora.

Así, mediante esta estrategia del uso del método PQIRST en el presente proyecto, que incluyó el desarrollo de actividades dónde el alumno pudiera poner en práctica los aprendizajes obtenidos en la asignatura de inglés, para con ello alcanzar el nivel de competencia comunicativa esperado al término de su grado escolar y que desarrollara por si solo un proceso autónomo de lectura-comprensión, comprendiera y asimilara sus conocimientos para ser aplicados en otras asignaturas.

Evaluación. Esta se realizó de forma cualitativa al monitorear la comprensión y actitud del alumno. De forma cuantitativa se evaluó la expresión oral, expresión escrita, ya fuera en párrafos o síntesis mediante formatos realizados por el docente. Así mismo, en la revisión de conclusiones escritas, proyectos orales, exámenes mensuales y elaboración de diagramas, entre otros. Para ello se hizo uso además de rúbricas para evaluar la expresión oral y listas de cotejo que permitieran asignar un valor a sus participaciones escritas.

Algunas de las técnicas que se utilizaron fueron: (a) la técnica *Cloze* (Condemarín y Milicic, 2004), que consiste en adivinar y buscar palabras faltantes, (b) la lectura global para vincular su contenido con saberes previos, (c) la lectura por párrafos para reconocer ideas principales, predecir secuencias,

identificar y marcar palabras claves, (d) la representación de lo leído y realización de esquemas gráficos a través de mapas mentales, posters y collages que permitan explicar lo entendido, (e) la nemotécnica, que consiste en representar mediante imágenes los contenidos, (f) observación directa e indirecta, para aprender en base a lo que ve y escucha de otros, suprimir palabras y usar dibujos para complementar y que el alumno logre asociar con lo aprendido para complementar las palabras faltantes.

También se incluyeron algunas de las actividades relacionadas a estas técnicas, para ser desarrolladas durante las fases de la estrategia, como: (a) leerle al alumno en voz alta y realizar preguntas para obtener ideas generales de la lectura, (b) hablar del tema en clase a través de juegos y otras actividades participativas, (c) uso de juegos como; *Jeopardy game*, *play the role*, *guess the character*, *make their own stories*, *complete the sentences*, entre otras, d) uso de los conocimientos previos, realizando también organizadores previos, e) plantear preguntas como: ¿Que sabía? ¿Qué quiero saber? ¿Que aprendí? y f) dibujar y escribir conclusiones.

Así mismo, se desarrollaron actividades de: (a) completar palabras de un texto, (b) adivinar palabras faltantes, (c) asociar ejemplos con su realidad, (d) escuchar diferentes opiniones o artículos de diferentes autores respecto a un mismo tema, (e) promover la lectura continua y regular del niño en proyectos de lectura mensuales, (f) utilizar el contexto para adivinar el significado de la palabra, (g) hacer uso de premios al final de los proyectos para seguirlos motivando hacia la lectura, (h) complementar los temas de libros de diferentes autores con apoyo visual e (i) uso de acrósticos para aprender vocabulario

nuevo. Además de todo ello, se realizaron actividades en las que se integró a los padres en el aprendizaje del alumno al realizar lecturas en familia y trabajo entre padres y profesores, con el fin de buscar la superación de los obstáculos que durante este proceso se presentaron.

En este transcurso, el profesor tuvo el papel de facilitador, ya que promovió en el alumno el logro y obtención de las habilidades y competencias que debe desarrollar, promoviendo en ellos la construcción de conocimientos que podrán ser utilizados en otras áreas de su vida y otras asignaturas.

Análisis de datos

Para el análisis de datos de la etapa de intervención se optó por triangular los que se obtuvieron de diversas fuentes de datos, que como mencionó Kemmis (citado por Pérez Serrano, 1999) es conocido como triangulación metodológica. Estas fuentes fueron: (a) entrevistas, (b) registros de observación grabados en video y (c) diario de campo.

En este proceso de análisis de la información, se construyeron categorías, que como planteó Creswell (2011), consisten en: (a) organizar, preparar y transcribir, los datos recogidos con los instrumentos, (b) leer la información , reflexionando acerca de ella, para obtener una idea general y (c) codificar los datos, segmentando la información para darle un significado.

El análisis se efectuó con el apoyo del software Qualrus, con el que se hizo la categorización de la información. Posteriormente se realizó una descripción narrativa de cada una de las categorías la cual permitió la interpretación de la información.

Aspectos éticos

Con el fin de proteger a los informantes, se resguardó la información para destruir los archivos una vez que se cumpla su objetivo de análisis y presentación de los resultados, con el fin de evitar el uso inadecuado por personas externas a esta investigación. Para cuidar el anonimato de los informantes se construyó un código de identificación en el que se utilizaron letras y números. El primer segmento correspondió al nombre del instrumento, el segundo segmento al rol del sujeto o de los sujetos y el tercer segmento al número ordinal asignado al sujeto de análisis. Los códigos quedaron de la siguiente forma:

D. Cp.: Diario de Campo.

CLR: Registro de Observación

Al: Alumnos (subsecuentemente se anexa un número para guardar confidencialidad de nombres)

Do: Docente

EnDo1: Entrevista a Docente 1

En Do2: Entrevista a Docente 2

Capítulo 4. Resultados

A fin de lograr los objetivos planteados al iniciar la presente investigación, se recopilaron una serie de datos que se sistematizaron y se construyeron categorías. Esta información se presenta en este capítulo organizada por cada una de las dos etapas: (a) diagnóstica y (b) de intervención.

Resultados de la etapa diagnóstica

En el análisis realizado de los datos obtenidos en esta etapa, se pudieron identificar algunos aspectos relacionados con la habilidad lectora de los alumnos y la consolidación de las demás habilidades necesarias en el dominio del idioma inglés, tales como escritura, conversación y comprensión. Ya que se observó que la mayoría de los alumnos al inicio del año escolar, al aplicarse el examen de diagnóstico y su primer examen parcial, presentaron un déficit en cuanto a la comprensión de textos en inglés, y al transcurrir de los días, al término del ciclo escolar, el número de alumnos con problemas dentro del uso de esta habilidad disminuyó.

Por lo que, se presentó un avance significativo al inicio de la etapa diagnóstica y los resultados del 8º y 10º examen, donde se muestra que el 57% de los alumnos obtuvo en el diagnóstico una evaluación de 5 a 6 como se aprecia en la tabla, representado por 16 alumnos de 28 que comprende la totalidad del grupo, y al concluir el ciclo escolar es un cambio importante que va del 57% al 61% con evaluación de 9 a 10, de 16 a 17 alumnos, que como se distingue en el Gráfico 5, resultó un efecto positivo en el desarrollo de la competencia lectora en inglés.

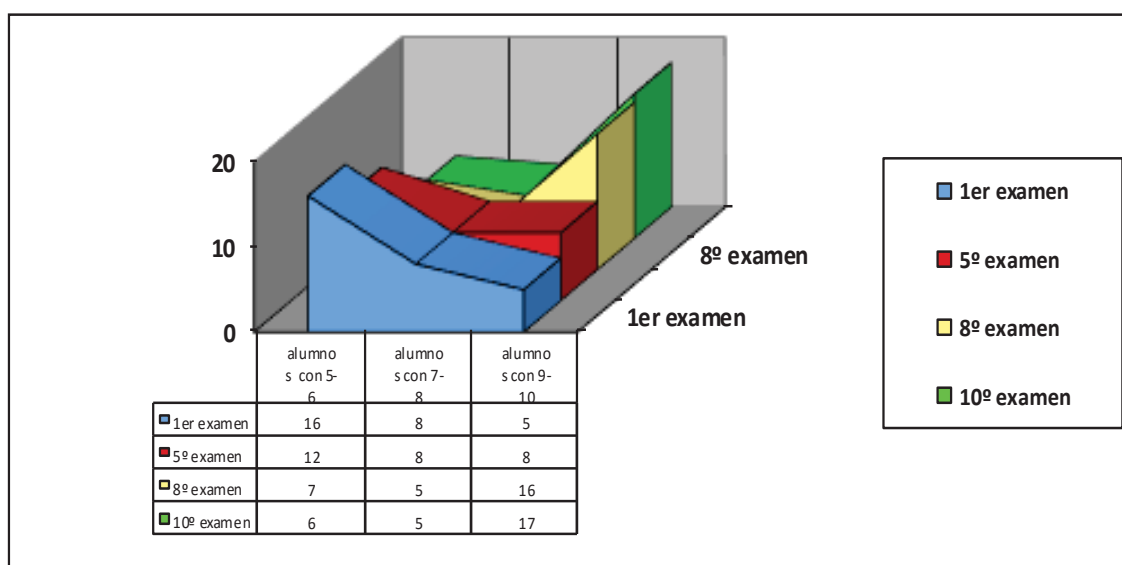


Gráfico 5. Avances del aprendizaje de los alumnos.

Como ya se señaló, la lectura es una de las habilidades básicas para aprender y desarrollar el dominio de una lengua extranjera, como lo es el idioma Inglés para los alumnos en México, aunque las otras habilidades aporten beneficios para el proceso de aprendizaje de ese idioma. En este caso se trata del idioma inglés, ya que la lectura permite al lector de una forma objetiva y efectiva, ampliar su vocabulario, con ello la comprensión lectora y de forma inherente aportar beneficios a la habilidad escrita, la narración de textos, descripción de opiniones, entre otros.

Por esta razón, después de valorar y establecer hacia donde se pretendía llegar se eligió el método PQRST ya que se consideró que con la implementación de varias estrategias o actividades, adaptadas a este método, y que mediante la producción de textos, *comics*, *posters*, presentaciones orales personales y en equipo, así como la presentación de resúmenes y mapas

conceptuales, los alumnos lograrían la selección y discriminación de la información contenida en sus textos, para permitirle entonces identificar la idea principal, aportar opiniones, hacer uso de la información que leyeran y con ello lograr la comprensión lectora, herramientas que se espera, puedan ser utilizadas por los alumnos en otras materias o áreas de su vida.

Resultados de la etapa de intervención

Al implementar la estrategia de intervención en la que se aplicó el método PQRSST en la práctica diaria, se pudieron detectar algunos elementos que fueron organizados para su análisis en categorías que dieron cuenta de los resultados de la aplicación de la estrategia: (a) actitud ante el trabajo, (b) interpretación de textos y (c) comunicación en idioma inglés

Actitud ante el trabajo

Con frecuencia los profesores hablan de la motivación o falta de ella de nuestros alumnos y todos reconocen que las actitudes que los alumnos tienen influyen de manera decisiva en su aprendizaje.

Normalmente, cuando se corrige un error en un ejercicio a los alumnos no solo se limita a indicar dónde está la equivocación, sino también se le indica la manera de hacerlo bien. En el caso de las actitudes es más importante todavía, no limitar al identificar la conducta que entorpece el aprendizaje y ofrecer siempre una postura o disposición alternativa, para que el alumno se sienta confiado y seguro en un ambiente propicio para un exitoso y significativo proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como lo señaló Vaello (2011, p. 3): “El secreto de enseñar no es tanto transmitir conocimiento como contagiar ganas, especialmente a los que no las tienen”. En relación a ese importante papel del

profesor, Vigotsky (1985) señaló que “en la escuela, el niño no aprende a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo, sino a hacer lo que es todavía incapaz de realizar, pero que está a su alcance en colaboración con el profesor y bajo su dirección con el resto de sus compañeros” (p. 93). En el análisis de la información de esta categoría se identificaron dos sub-categorías: (a) actitud ante el trabajo en equipo y (b) actitud ante el trabajo en forma individual.

Actitud ante el trabajo en equipo.

Se caracteriza por la comunicación entre los alumnos cuando desarrollan una actividad y en la que se espera que se produzca el aprendizaje a partir de productos conjuntos en donde las relaciones estén basadas en la confianza y el apoyo mutuo. En ese proceso la aptitud y la actitud, juegan un papel muy importante, así como las características de cada individuo, las cuales como señalaron Lightbown y Spada (2006, p.38) “afectan o no el aprendizaje de un segundo idioma, ya sea inhibiéndolo o permitiéndole desenvolverse de forma eficaz y fluida mediante el uso del idioma meta”.

Es entonces que, para que el aprendizaje de cualquier idioma se lleve a cabo con éxito, es necesaria una actitud positiva ante la necesidad de crecimiento y la ampliación de conocimiento. Para que el profesor pueda estar en condiciones de buscar esa actitud en los alumnos, necesita establecer normas donde el respeto y la tolerancia hacia otros prevalezcan en todo el tiempo en que se desarrollan las actividades. Como plantearon Ortega de Pérez y Sánchez Carreño (2006, p. 64) “se requiere crear espacios significativos que factibilicen relaciones de convivencia entre los niños y las niñas y que estén signadas por el respeto a las diferencias individuales”. Además, una de las

competencias primordiales para los alumnos hoy en día, es la de la convivencia, para la cual es necesario que estos aprendan a conducirse adecuadamente en el grupo para posteriormente hacerlo en la sociedad. Para ello es importante que se diseñen actividades que lo posibiliten, siempre bajo la coordinación del profesor, pues “muchas de las actividades entre pares provocan conductas cooperativas hacia un fin común” (Ausubel y Sullivan, 1989, p.102). Puede señalarse entonces que la participación colaborativa bajo un ambiente de aprendizaje eficaz, podría tener un efecto positivo en el desarrollo de esta estrategia y mucho mejor en los alumnos con mayor rezago.

En los alumnos participantes, se pudo ver una actitud positiva en las actividades grupales. Que prevalecen sobre actitudes de negación a trabajar con algunos compañeros de grupo, como puede verse en el siguiente ejemplo:

Los alumnos conforman sus grupos de trabajo. Dos de los alumnos se muestran incómodos por sus compañeros de equipo. A lo que se acercan a la docente y le pregunta uno de ellos:

Al3: *Teacher* yo no quiero trabajar con él, platica cosas de YouTube, a veces me harta.

Do: Nena, es necesario que aprendas a trabajar con todo tipo de personalidades y además tal vez esa información no te resulte útil por el momento, pero no te niegues a aprender algo nuevo (CLR1).

También se pudo notar, que los alumnos demostraron poca tolerancia hacia trabajar con otros, pero al hablar la profesora con ellos, cambiaron de actitud y lograron aprovechar las potencialidades que cada uno puede ofrecer para el equipo.

Do: Recuerden que la empatía es importante. Debemos aprender a trabajar con diferentes personalidades y ver el trabajo como un reto. Tratar de ponernos en el lugar del otro para entender cómo se sienten las personas al reaccionar con una cara o actitud negativa. Además, es importante recordar que en la vida no siempre trabajaremos o interactuaremos con personas de nuestro agrado. Encuentren el lado positivo, ambos son excelentes lectores. AI1: Esta bien *teacher*, de hecho ella es muy inteligente (CLR1).

No solo en el trabajo en equipo es necesaria una actitud de tolerancia y respeto, es además de importancia que el alumno logre manejar su propia frustración, sensibilizarlos hacia su propio aprendizaje, que logren además encontrarle utilidad a lo que aprenden y movilizar cada una de sus habilidades y uso del pensamiento crítico. Como señaló Priestley (2011, p.15) “para enseñar a los alumnos a pensar, es necesario antes enseñarlos a analizar la información, y sobre todo a aplicar estrategias en las que se utilicen y promuevan todas sus habilidades del pensamiento”. De allí que se requiere que el alumno se sienta capaz y positivo hacia su propio aprendizaje, razone y cuestione lo que aprende y ponga en práctica lo que diariamente aprende, para además darle utilidad en otras materias.

Un ejemplo de estas situaciones, fue al ofrecer al alumno la herramienta del mapa conceptual:

Do: ¿No les parece esta herramienta una forma fácil de sintetizar las lecturas amplias? Alumnos: Si, mucho. AI3: *Teacher* ¿y eso lo podemos usar para español? O ¿por ejemplo para historia?"

Do: Si, claro que sí, incluso en sus temas de historia, como método de estudio (CLR3).

Es entonces que el alumno al encontrar utilidad a lo que aprende, anexa esta información a sus propios conocimientos, para utilizar así, lo aprendido en cualquier otra situación o problemática que se le presente.

El trabajo en equipo no es útil si cada uno no lo prepara, está presente, participa activamente y escucha a los otros así como confrontar el punto de vista de cada miembro del grupo, debatir sobre los temas expuestos en torno a las soluciones propuestas con base al problema y organizar eficazmente el trabajo: repartir tareas, poner en común los resultados. De allí que, que la actitud será la disposición que el alumno tenga con respecto a la segunda lengua.

Y como lo planteó Vaello (2011) también da mucha importancia a la educación socio-emocional para conseguir un buen clima en el aula, aunque no solo se centra en las relaciones sociales, sino también en la metodología y gestión del aula por parte del docente.

A este respecto se puede señalar que a mayor motivación el alumno presentará mejores actitudes o disposición para el aprendizaje de la lengua extranjera, pero por el contrario el alumno que presenta una pobre motivación presentará a su vez poca disposición de aprendizaje. Por eso es importante considerar la personalidad de los alumnos para la elección de las actividades, como en este caso que los textos o libros seleccionados fueron elegidos por ellos mismos para que prevaleciera la motivación y lograr el éxito con la participación de todos, sobre todo al momento de intercambiar los libros seleccionados por sus compañeros, ya que no solo era el libro, sino la

recomendación del porque deberían de leerlo. Con esto, en el aula fue creado un ambiente sociable y de mucha interacción, para que allí desarrollaran la comunicación en el idioma inglés sobre todo en el trabajo grupal, donde el alumno debe sentirse entusiasmado e interesado por la lectura.

Actitud ante el trabajo individual.

La comprensión lectora siempre ha sido considerada como un medio en la adquisición de conocimientos y una de las necesidades más importantes en el logro de esta habilidad sobre todo en el aprendizaje del inglés es la motivación que el alumno logre, propiciada por su interés y el ejercicio docente del profesor, ya que, en el trabajo individual de los alumnos, ayuda a la transición de la jornadas escolares diariamente y les permite repasar lo que han aprendido en las lecciones anteriores como al finalizar un proyecto o trabajo de clase. El trabajo individual es de beneficio para mejorar la capacidad de escucha en los alumnos, ya que aprenden a seguir las instrucciones para saber qué hacer y lograr concluir sus tareas, como puede observarse en el siguiente ejemplo:

Do: Pregunta a los alumnos dudas acerca de la explicación previa e instrucciones. Algunos alumnos preguntaron a la docente si podían desarrollar otro tipo de organizador para destacar la idea principal del texto.

Al1: *Teacher* ¿podemos hacer un organizador para secuenciar eventos y al final solo escribir la idea principal?

Do: Si, si se puede, ¿te resulta más fácil? O ¿encontraste más hechos y fechas?

AL2: No, *Teacher* lo que pasa es que el mapa mental para buscar

personajes, acciones y eso se me hace más difícil.

Do: Ok, háganlo así, pero al final explican bien, ya que eligieron una lectura amplia y harán un organizador de eventos gráfico, secuenciando hechos (CLR4).

Es importante señalar que, en este caso, cada uno de los alumnos lo realizó por si solo y es la forma de trabajo que la mayoría de secuencias de enseñanza/aprendizaje plantea en uno u otro momento. Pero cuando los contenidos son de carácter factual, las actividades de aprendizaje consisten en ejercicios que ayudan a recordar. Estas son actividades bastante sencillas y cada alumno las puede realizar sin más ayuda que la motivación para llevarlas a cabo.

En cambio, no es lo mismo con los conceptos y los principios. En este caso, no se puede dejar solo al alumno en la fase de estudio, ya que si no ha entendido el concepto, difícilmente podrá resolver las dificultades de comprensión por sí solo. Como en el siguiente caso:

Do: Por favor, realicen un “*mind map*” donde incluyan lo más importante del tema del funcionamiento del cerebro.

Al1: *Teacher? ¿Qué era el “mind map”? ¿Que incluía?*

Do: Ok, alumnos, ¿recuerdan que contenía un “*mind map*”?

AL3: Título, conectores, como líneas.

AL4: En las líneas podemos usar palabras que conecten el siguiente tema.

AL3: Sí, y el título va centrado, y antes de eso, hay que buscar los “true facts” del texto o ideas cortas, para ir dividiendo los temas.

AL5: ¿Puede quedar pequeño *teacher*?

Do: Si niños, puede ser pequeño, a cada quien le quedará diferente, pero será lo que cada quien entendió del tema, y después podemos hacer uno en grupo en el pizarrón.

AL1: Ya me acordé *teacher*, como quiera me puede ir ayudando si se me olvida?

Do: sí, claro que sí, empiecen y voy pasando por sus lugares (CLR5).

El trabajo individual será eficaz cuando, una vez comprendido el concepto, se realicen las actividades y ejercicios que permitan al alumno ampliar, recordar y reforzar lo aprendido, ya que los objetivos deben ser alcanzados.

Interpretación de textos

El vocabulario puede ser clasificado como receptivo; palabras que se entienden cuando otros las usan, como ejemplo en un libro. También como productivas; las que se usan para comunicarse, ya sea para expresarse o cuando se escucha a otra persona, ya sea en forma oral o escrita. Y como lo planteó Ellis (2003), a través de las actividades los alumnos tienen la oportunidad de ampliar su vocabulario ya sea en la lectura o hablantes del idioma inglés, donde la interpretación de textos es beneficiosa y los alumnos adquieren con mayor facilidad una segunda lengua predominantemente.

Y es en el método PQRST o Staton donde el alumno, en la identificación de palabras clave en la lectura, transmite o descubre el significado completo del texto. Para ello, se buscó que el alumno conociera la forma adecuada de interpretar los textos, mediante la clasificación de *keywords* o palabras clave y *difficult words* o palabras difíciles en un texto, como se muestra en el siguiente

ejemplo:

La docente (Do) inicia la clase preguntando que son las *keywords*, algunos alumnos levantan la mano.

Al1: Son frases que te ayudan a entender un texto

Do: Muy bien, en efecto, son las palabras más importantes en un texto. ¿Recuerdan que al principio del año escolar hicimos una pequeña lectura donde destacábamos las palabras más importantes de la lectura?

Al2: Si, para que dejáramos de traducir, y también nos dijo, que había palabras que no necesitábamos saber el significado, pero otras, que sin esas palabras no podíamos entender el contexto.

Do: Muy bien Gaby, entonces, en esta ocasión, antes de leer el tema *Healthy Die* de Tony Buzan, harán dos columnas: una para las *Keywords* y otra para las *Difficult words*, recordando que son dos cosas diferentes, alguien que me diga ¿qué son las *Difficult words*?

Al3: Son las palabras que no conocemos. Y las *Keywords*, son las importantes, pero que si conocemos.

Al4: *Teacher* y pueden las *difficult words*, ser también *Keywords*?

Do: Si, claro que si, por eso es necesario buscar su significado antes de seguir. Recuerden, no pueden traducir el significado al español, entonces sólo escribirán su significado en inglés en la columna o escribirán alguna pista u oración, dibujo o pequeña nota que les ayude a visualizar el significado y trabajando en pareja lograrán encontrar pronto el significado de estas palabras (CLR6).

Con esta actividad los alumnos identificarían primero las palabras que les

presentaran importancia. Para este proceso, se requiere entonces, solo la identificación de palabras claves y palabras nuevas que para ellos resultan difíciles al no conocer su significado y asimilarlo solo en inglés, por medio de la vinculación o relación con imágenes o sinónimos, que ellos mismos eligen para explicar dicho significado, esto para evitar la traducción a su lengua materna y después al inglés, como venían haciendo en años escolares anteriores. Además, esta estrategia permite al alumno, leer detalladamente el texto, evitando bloqueos por desconocer palabras, y enfocarse únicamente en aquellas que le presentan utilidad, permitiendo entonces la inferencia y la comprensión del texto, para después llegar a la interpretación de textos y su producción oral o escrita (ver Gráfico 6).

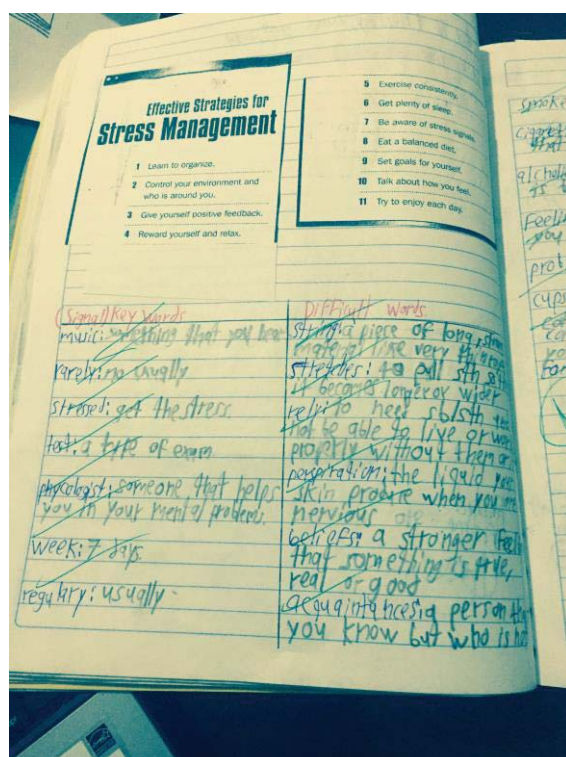


Gráfico 6. Uso e identificación de palabras claves o keywords y difficult words.

Para la creación de mapas mentales.

También en la interpretación de textos, se pudo identificar que, las actividades de lectura, la producción de un mapa conceptual o mental, proporcionan al alumno herramientas para la interpretación del texto en inglés, reduciendo la traducción a su lengua materna, ya que le da una idea general del contexto y vincula de forma automática las ideas contenidas en el texto; infiere el contexto de los textos que está leyendo, sin necesidad de traducir.

Inferir es una habilidad necesaria para la comprensión lectora la cual implica varios procesos que tienen lugar simultáneamente mientras el alumno lee, a veces también llamado "leer entre líneas" y los buenos lectores infieren sin darse cuenta porque leen a menudo y se vuelven hábiles con la práctica. Inferir ayuda a la comprensión, provocando que el lector haga preguntas mientras lee y utilice claves de contexto para determinar el objetivo del autor y el significado del libro completo. Educadores como Dewey (2007) han argumentado que los estudiantes necesitan aprender a utilizar el pensamiento crítico; cuestionar y sopesar evidencias a medida que aprenden. Esto puede hacerse cuando se leen libros y con el método PQRST utilizado en este proyecto, se propició que el alumno después de leer se enfocara en la información clave.

La búsqueda del significado es la característica más importante del proceso de lectura ya que es construido mientras se lee, pero también reconstruido ya que durante la lectura se acomoda nueva información y como lo señaló Goodman (citado en Ferreiro y Gómez Palacios, 2002, p. 24) "los lectores utilizan todos sus esquemas conceptuales cuando tratan de comprender".

En el proceso de aprendizaje de una lengua frecuentemente se observa que los alumnos atraviesan por ciertas dificultades, por ejemplo, la producción de

fallas [equivocaciones de producción] o errores [equivocaciones de conocimiento de la lengua meta]. La transferencia es definida e interpretada por diferentes autores, como Ellis (citado en Salazar, 2006) que la especificó como la influencia que resulta de las similitudes [transferencia positiva] y diferencias [transferencia negativa] entre la primera lengua y la segunda lengua, en este caso el idioma inglés, y como también lo planteó Odlin 1989 (citado en Ellis 2003) “*Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously and perhaps imperfectly acquired*” [la transferencia es la influencia resultante de las similitudes y diferencias entre el idioma materno y otra lengua que ha sido adquirida previamente y tal vez de manera imperfecta] (p.301)

Esto puede notarse claramente en el siguiente ejemplo:

Do: Ok, comencemos haciendo dos columnas en el pizarrón, ¿pueden decirme algunas palabras clave? Y ¿porque consideran es una palabra clave? Y después vamos uniando todo en un mapa mental, para vincular todos los temas e ideas dentro de la lectura (CLR7).

Uno a uno los alumnos fueron complementando la lista de palabras de la lectura, cuando alguno decía una palabra que ellos tenían como palabra clave, otros complementaban, o en su caso, corregían, cuando creían que no era una palabra clave. Por ejemplo, cuando se identificó la expresión *healthy diet* con la función de palabras clave, uno de los alumnos comentó:

Al6: No es una palabra clave, porque para nuestro grado, esa palabra la conocemos desde hace mucho tiempo, y es casi ilógico que no la conozcamos, y las lecturas son adecuadas para quinto grado, entonces

una palabra clave por ejemplo podría ser *improve*, que por estar en quinto es más comprensible que al no conocerla entendamos la lectura y además la acabamos de aprender.

AI7: Si, pero a ver. Entonces, ¿qué significa *healthy diet* según la lectura?

AI8: Ay ¡pues dieta saludable!, o sea comer verduras, y esas cosas.

AI6: Otra vez, ¡ni leíste nada!, la lectura está hablando de más cosas, eso es solo el título.

AI2: Es cierto, habla de cómo controlar el peso.

AI3: Los factores que te hacen engordar.

AI8: Ok entonces ahí podemos poner lo del stress

A10: Entonces como manejar el stress, ¿queda?

AI9: Pues podemos poner una categoría que salga después del stress, pero ¿no creen que falta algo?

AI3: Si, que es el stress (CLR6).

Una a una fue enlazando las ideas, hasta que logró hacer un mapa englobando y enlazando todas las ideas del texto. Además, dejó de lado la traducción, para asegurarse primero del significado de la palabra.

Al dejar de lado la transferencia negativa léxica o traducción, el alumno encuentra más fácil asociar todas las ideas de un texto y por lo tanto asegura su comprensión. A continuación se ejemplifica esto:

Do: ¿No les parece una forma fácil de sintetizar las lecturas amplias?

Alumnos: Si, mucho.

AI3: *Teacher* y esto de las *keywords* ¿lo podemos usar para español?

¿Por ejemplo para historia?

Do: Si, a ver, denme un tema de historia.

Al7: El Porfiriato!

Do: jaja, ok, ¿cómo empiezo?

Al3: Pues el título al centro, y le pone de que se trató.

Al7: anotar quien fue el personaje principal de esa historia.

Do: Ok, pueden complementar con características o factores que contribuyeron al Porfiriato, etc.

Al3: Pues *teacher*, se me hace mucho más fácil eso que el que nos pone de buscar el *Who, Where, Why, When*, ese se me hace muy enredado.

Do: Bueno pues ya tienen más opciones para buscar la idea principal de un texto, sintetizar y hasta estudiar temas extensos. ¿No creen? Si se dan cuenta, las ideas que me proporcionaron para hacer el mapa las obtuvieron de la lista de *keywords* que me dieron al principio.

Al5: Si, hasta es más fácil de terminar todo o de saber que escribir o que sigue.

Alumnos: Si!!!, pero ya ¡guardando! Ya van a timbrar (CLR6).

El identificar palabras clave y palabras difíciles, engloba una tarea en la cual el alumno debe evitar traducir en todo momento, por lo que al realizar las columnas sugeridas por la docente, ellos pueden dibujar, realizar un enunciado o proporcionar un sinónimo, que les permita asociar su palabra en inglés, con su significado correcto. Esto entonces, permitió que el alumno pensara en inglés, como lo haría con su lengua materna y lograra la inferencia de textos, dejando de lado la traducción que solo le traía confusión en la comprensión y la producción de resultados, emisión de respuestas u expresión oral de acuerdo a

los textos que leía dentro y fuera de clase en idioma inglés. Este proceso fue logrado por la mayoría de los alumnos, pero a quienes más se le dificultó concluirla fue a los alumnos con mayor rezago escolar; aquellos que de verdad presentan un nivel muy bajo en cuanto a la comprensión del inglés.

Comunicación en el idioma inglés

Todo maestro en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua, está preocupado porque sus alumnos desarrollen la competencia de la comunicación en el idioma y con ella ofrecer mejores condiciones e instrucciones para que la comunicación se produzca de manera adecuada. Sin embargo no todas las estrategias pueden ser utilizadas, ya que deben de adaptarse a las características del alumno y del contexto para garantizar el aprendizaje y con ello aumentar la conciencia de los alumnos sobre las estrategias de comunicación ayuda a centrar su atención en el proceso de aprendizaje, en mejorar la comprensión, en el almacenamiento de la adquisición, en la recuperación y en el uso del material de aprendizaje y, finalmente, en mejorar el aprendizaje del idioma (Oxford, 1990, p. 163).

Por esta razón, con la enseñanza de las estrategias de comunicación se puede lograr que los estudiantes sean más conscientes de por qué están haciendo una tarea de aprendizaje en particular. Además, como señaló García (2008), para que el alumno no tenga miedo de hacer el ridículo frente a sus compañeros [inhibición], el maestro debe elegir las actividades, en este caso basadas en la lectura de textos, para desarrollar la comprensión lectora y fomentar la competencia comunicativa y crear un ambiente de confianza, con el fin de que los alumnos se sientan en un ambiente sociable y siempre dispuestos

a participar, con lo que se podrá lograr que desarrollen la comunicación en el idioma inglés como segunda lengua.

En esta categoría se identificaron dos sub-categorías: (a) comunicación eficaz en idioma inglés y (b) desarrollo de la habilidad de escritura.

Comunicación eficaz en el idioma inglés

Según Lightbown y Spada (2006), una característica implícita en la comunicación eficaz de cualquier idioma es la articulación de varias oraciones al mismo tiempo. En análisis realizado sobre la comunicación en el idioma inglés, se observó que dentro del mismo salón de clases, algunos alumnos progresaron rápidamente, desde sus primeras etapas, mientras que otros no lograron un avance notorio.

Esto, según Ortega (2008) está relacionado con la aptitud, pues algunos estudiantes poseen una instintiva, un grado de aptitud natural para el aprendizaje de lenguas por lo cual presentan un panorama mucho más accesible a adquirirlo, pues “cuando alguien posee altos niveles de aptitud, esa persona aprende una lengua segunda o extranjera con más rapidez, menos esfuerzo, y mejores resultados finales que la mayoría de otros individuos en un entorno y coyuntura comparables” (p. 28).

Con el propósito de medir esa aptitud, se han desarrollado diversos test, entre ellos el *MLAT Modern Language Aptitude Test* y el *Pimsleur Language Aptitude Battery*, que miden características como (a) la habilidad de memorizar e identificar nuevos sonidos, (b) la habilidad de entender como algunas palabras funcionan gramaticalmente en oraciones, (c) la habilidad de comprender las reglas gramaticales en algunos ejemplos del lenguaje y (d) la memorización de nuevas palabras. Son estas características las que promueven hacia un

aprendizaje exitoso de un nuevo idioma.

Algunos estudios han analizado la influencia de la personalidad en el aprendizaje de una segunda lengua, sin embargo, como señalaron Lightbown y Spada, (2006, p.38) “la personalidad tal vez no sea en si un factor que por sí solo promueva al éxito o no de la comunicación eficaz en el idioma inglés, pero sumado a otros factores, puede ser determinante”. Sin embargo, lo que han identificado que tiene una fuerte influencia es la motivación, pues como planteó Gardner (citado por Lightbown y Spada, 2006, p.38), “la motivación y las actitudes que el alumno demuestra dentro del aprendizaje de un segundo idioma son dos factores más relacionados al éxito del aprendizaje de un segundo idioma”.

Dörnyei y Csizer (2005) identificaron que la imagen que los sujetos tienen de sí mismos, está fuertemente relacionado con la motivación que presentan en el aprendizaje de un segundo idioma y que aquellos que por diversas razones gozan de una motivación ideal son individuos que se han formado una imagen en la que se perciben como hablantes futuros de esa lengua. Es decir, la motivación se encuentra ligada a la forma en la cual el individuo se percibe a si mismo dentro de un contexto, en este caso, la seguridad que el alumno proyecta al aprender y desenvolverse dentro de su salón de clase, lo cual contribuirá a su forma de aprender.

En este estudio, se identificó que los alumnos del quinto grado de inglés, se desenvolvían de forma segura dentro de su contexto, debido a que están en contacto con la lengua desde su etapa temprana, y siguen en contacto con ella debido al método de enseñanza que la institución emplea. Así, son pocos los

alumnos que habitualmente presentan problemas en este aprendizaje, y los que se ubican en él, generalmente son detectados a tiempo y apoyados para su regularización. En el caso particular de los alumnos de nuevo ingreso, son situados previamente en su nivel de conocimiento por un examen de ubicación. Estos resultados permiten tener claridad que es necesario entonces, fortalecer la autoestima de los alumnos para apoyar su aprendizaje y desarrollo dentro de su contexto escolar y familiar.

Al hablar de factores como aptitud, personalidad y motivación, no se puede dejar de lado el tipo de aprendizaje que cada individuo tiene, ya que al reconocer los estilos de aprendizaje de los alumnos, el docente es capaz de formular y planificar actividades que favorezcan no solo el aprendizaje de los alumnos, sino el ambiente en el cual este proceso se realiza.

Durante las actividades realizadas en el curso escolar, desde la perspectiva docente se pudo observar cómo la aptitud para aprender una segunda lengua no define el éxito de su aprendizaje. Es la actitud que los alumnos presentan hacia éste, sus ganas de aprender, la motivación que ellos mismos sienten, la que impacta mayormente en su aprendizaje; desde el entrar a su salón de clases, la seguridad con la que se desenvuelven, la empatía desarrollada entre el alumno y su profesor. Esto resulta claro, ya que sin estos factores, probablemente el alumno sentiría aversión a la materia y hasta un bloqueo que no le permitiría desarrollar cada una de sus habilidades tanto personales como académicas.

Desarrollo de la habilidad de escritura.

Un efecto implícito en la lectura eficaz es el desarrollo de la habilidad

escrita, ya que el alumno expresa mediante el uso de párrafos, los textos leídos y por lo tanto la comprensión de estos. Conseguir un buen dominio de la escritura no es fácil, ni siquiera en la lengua materna ya que la escritura es una destreza lingüística difícil de adquirir, más si se trata de una segunda lengua. En una sociedad industrial como la nuestra, la lectura es una destreza de supervivencia que nos permite reaccionar ante una serie de demandas sociales.

Es importante considerar el acto de escribir como un arte de la reproducción, ya que cada escrito es un producto que da paso a un aspecto más dinámico como el considerar la escritura como un proceso de construcción del conocimiento. Según Leki (citado en Matías, Valdés y Almeida, 2012, p. 8),

la escritura es la expresión natural de la reflexión que hacen los estudiantes sobre sus experiencias auditivas, orales y de lectura en una segunda lengua. Cuando los estudiantes escriben libremente, sin centrar su atención en los errores gramaticales que puedan cometer, desarrollan más confianza y sentido de poder en ese idioma. Esto causa un efecto que ninguna otra habilidad puede producir hasta que están bien entrenados en sus estudios de idiomas.

Algunos ejemplos de lo que lograron realizar a ese respecto los alumnos quedaron plasmados en los productos en clase, como los mapas conceptuales que el alumno fue capaz de realizar a partir de lecturas elegidas por la profesora, en estos mapas conceptuales, el alumno aprendió a seleccionar palabras claves que le fueron de utilidad para conectar ideas y sintetizar un tema, después ofrecer una opinión del texto leído. Y tal como lo señala Vigotsky (1985, p. 60), “el lenguaje escrito es una función verbal muy particular. Es el álgebra del

lenguaje. Permite al niño acceder al plano abstracto más elevado del lenguaje, reorganizando el sistema psíquico anterior al lenguaje oral”.

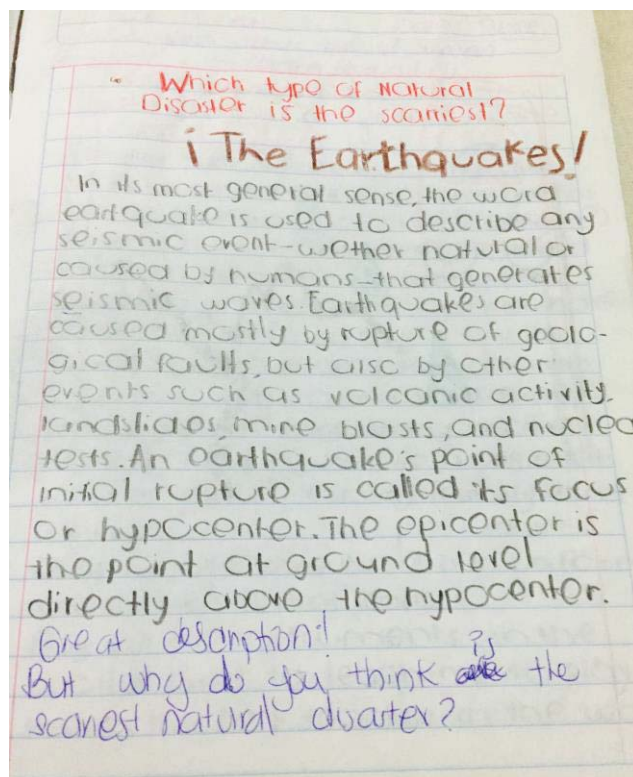


Gráfico 7. Producción de textos.

Otro ejemplo de la producción escrita de los alumnos se pudo constatar en sus “*journal for composition*” donde se les solicitó leyera de un tema y después expresaran su opinión de forma escrita acerca de este, haciendo uso de sus propios conocimientos y explotando su creatividad al máximo. Actividad muy exitosa porque los alumnos compartieron con el grupo y facilitó el trabajo de profesor-alumnos en el aula, ya que los alumnos expresaron en todo momento su motivación a seguir realizando esta actividad (ver Gráfico 7).

Además mediante el uso de esta herramienta, el alumno recibió una retroalimentación y su texto corregido mediante el uso de códigos de corrección de escritura por parte del docente, esto, para que el alumno pudiese auto

corregir su texto como tarea posterior e ir mejorando su habilidad escrita (ver Gráfico 8).

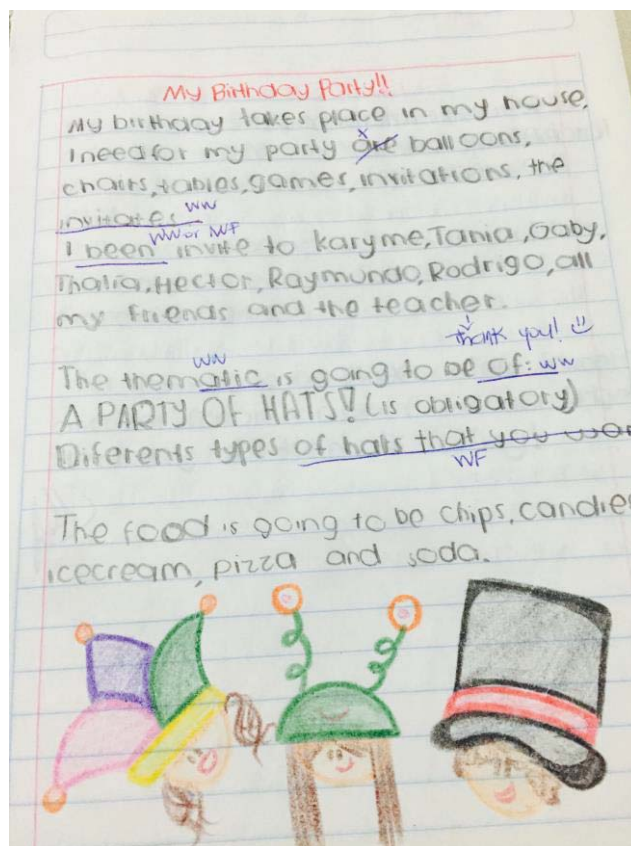


Gráfico 8. Corrección de textos

En relación a este tema además, los alumnos escribieron sus vivencias personales en “scrapbooks” donde el alumno hizo uso de varias estructuras gramaticales durante sus vacaciones, enfocados en la degustación de sus comidas favoritas y su convivencia familiar, las recetas mostradas dentro de este “scrapbook”, fueron presentadas además de forma oral a diferentes grupos de otros grados y profesores, a quienes se les explicó su preparación mediante el uso del idioma inglés (ver Gráfico 9). Los alumnos se dieron cuenta que para escribir mejor, tienen que leer porque viene la asimilación de ideas propias.



Gráfico 9. Scrapbook: Vivencias personales.

De allí que, para lograr una escritura eficaz, los alumnos deben ser capaces de: (a) identificar el propósito de lo que escriben o acerca de que o quien escriben, (b) realizar una lluvia de ideas y tomar notas de lo leído, (c) organizar las ideas previstas, (d) releer para revisar la coherencia de lo que escriben y (e) corregir sus propios errores,

Conclusiones

El estudio realizado en un grupo de 5° grado de un colegio bilingüe particular, en la enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua, partió de la importancia que tiene el idioma inglés en el mundo y específicamente en el contexto de la educación básica en México que, de acuerdo a la RIEB, pasa a formar parte del currículo oficial y sobre todo en el Estado de Tamaulipas del que se pretende sea un estado bilingüe.

Con la meta de constituirse en un estado bilingüe y en la búsqueda de la mejora en la enseñanza del inglés como segunda lengua, es determinante que los alumnos desarrollen la comprensión lectora y exploten al máximo las habilidades de la lectura en el idioma. En ese proceso, en el estudio realizado, el empezar con textos sencillos a otros más complejos, mediante actividades basados en el método PQRSST o *Staton*, permitió aprovechar con eficiencia las diferentes habilidades de los alumnos. Esto, porque las técnicas por ser sencillas de realizar, promovieron en los alumnos la movilización de los conocimientos que ya poseían en la creación de nuevas habilidades y herramientas para la producción escrita.

Dentro de este trabajo, la motivación fue un factor de mucha importancia, debido a que se reconoció que algunos de los alumnos en ocasiones sentían apatía hacia el aprendizaje del idioma inglés, fue necesario implementar actividades que involucraran los distintos estilos de aprendizaje que cada alumno poseía, estructurar situaciones de aprendizaje propicias y sobre todo, la participación y comunicación por medio del idioma inglés, dejando de lado la inhibición que en muchas de las ocasiones es el factor que más afecta el

desenvolvimiento de los alumnos.

Al seguir la secuencia del método PQRST se pudo examinar a los alumnos y se pasó a la formulación de preguntas para saber de dónde partir con una lectura formal, ya que de acuerdo al conocimiento y gustos de los alumnos, se eligieron los textos y actividades a realizar. Una vez obtenida esta información, mediante la lectura, descubrieron de forma autónoma, una nueva forma de comprender los textos en inglés, esto fue, dejando de traducirlos al español, es decir; entenderlos tal como lo harían en su lengua materna, de forma tal que pudiesen después expresar con fluidez sus respuestas, opiniones y sustento de éstas.

Para lograr todo ello, fue necesario que el alumno alcanzara la inferencia, por lo que se recomienda que antes de iniciar en el 5° grado de educación primaria con la lectura de un tema, primero se reconozca que existen temas que no captan la atención de los alumnos, elementos rescatables de ese tema, que podrían ser atractivos para los alumnos. Para ello, la formulación de tablas con preguntas orientadas a reflexionar sobre el tema que se abordó, como *What do I know?* [¿Qué sé?], *What do I want to know?* [¿Qué quiero saber?] y *What did I learn?*, [¿Qué aprendí?] fueron de mucha utilidad, sobre todo en la materia de *Science*, ya que los alumnos indicaban por ellos mismos al profesor, que el contenido de los textos a desarrollar durante cada unidad, despertaban su interés y sobre todo, permitía al profesor conocer desde donde podía partir en un tema, ya que los alumnos proporcionaban sus conocimientos referentes al mismo antes de iniciar la unidad. Además de ello, formular sus propias preguntas y despertar su curiosidad, para después de desarrollar el tema y expresar de

forma escrita su opinión respecto a lo que habían aprendido del tema.

Otra producción importante de los alumnos, fue el reconocimiento y uso de palabras claves antes de iniciar el tema, por lo que es recomendable preparar lecturas cortas al inicio del programa, donde el profesor orienta a los alumnos para que reconozcan dentro de oraciones cortas, palabras claves o palabras de importancia. Es decir, que el alumno comience a identificar que existen palabras que requiere conocer y otras que no le presentan utilidad para inferir la respuesta o significado de un párrafo o pregunta.

Un aspecto relevante fue que los alumnos leyeran eficientemente, lo cual implicó aprovechar al máximo cada tema o contenido y establecer en cada uno un propósito a lograr, con la flexibilidad adecuada para establecer estrategias que permitieran lograr dichos propósitos en clase, ya sea: (a) desarrollar un resumen, (b) encontrar la idea principal de un tema, (c) elaborar un mapa mental o conceptual, (d) hacer una lluvia de ideas, (e) exponer una opinión, o (f) analizar un tema.

Otro aspecto identificado fue la importancia del vocabulario que adquirieron los alumnos, pues al abordar los contenidos o revisar textos, se requirieron diferentes grados de comprensión; algunos necesitaron mayor análisis y reflexión que otros. Esto ha sido explicado por algunos autores, quienes han reconocido que el factor más relevante en la comprensión de un tema, es el conocimiento de las palabras y su significado. Daneman (1987) por ejemplo sugirió que “de forma separada las palabras son las constructoras de textos y la comprensión de éstos depende del conocimiento correcto del significado de cada palabra entre sí” (p. 45). Así mismo, Yarbrough (citado en

Alderson, 2000) planteó que existen niveles de comprensión debido a que es posible conocer los significados de las palabras e incluso de las oraciones, pero no comprender del todo las oraciones enlazadas en un texto.

Por ello, antes de iniciar el proceso de lectura-comprensión dentro de este grado, se comprobó el valor de iniciar con la explicación a los alumnos, de las diferencias existentes entre las estructuras de los idiomas inglés y español, proporcionarle varios ejemplos y que con esto, ellos mismos, fueran dejando de lado la traducción de oraciones y palabras a su lengua materna. De esta forma, se identificó la pertinencia de comenzar con textos cortos enfocados en el seguimiento de instrucciones y el reconocimiento de palabras claves, así como palabras difíciles para poder iniciar con la lectura global, el *skimming*, la lectura por párrafos, las preguntas abiertas en clase y la exposición de sus opiniones.

Para llegar a la producción escrita, por ejemplo, en productos como los mapas conceptuales, el alumno aprendió a seleccionar aquella información que le presentaba utilidad, y dejaba de lado aquella que le era inútil, subrayando y haciendo uso del reconocimiento de palabras claves, fue capaz de presentar ideas concretas y exponer un tema mediante esta herramienta. En cuanto a la producción escrita y descripción de textos narrativos, los alumnos fueron capaces de leer un tema y expresar sus propias ideas en relación a esto, por lo tanto, también fue necesario proporcionarle antes un sinnúmero de ejemplos y el vocabulario que le proveería de una completa descripción y expresión escrita.

Los alumnos fueron capaces además de por medio de estas estrategias, desarrollar la idea principal de un texto, identificando personajes, fechas de importancia, lugares, hechos y el ¿por qué? de los hechos, además elaborar sus

propios diálogos para realizar obras teatrales y teatros guiñol. Por ello, fue pertinente y dio buenos resultados, presentarle al alumno diversos tipos de lecturas, durante todo el proceso, iniciar siempre preguntando que tanto saben los alumnos de cada tema o de los tipos de lecturas a conocer, dejar que el proceso fluya y establecer un producto para evaluar la comprensión.

Con el análisis de resultados fue posible contestar la pregunta de investigación ¿Cómo el método PQRST incide en la mejora de la comprensión lectora en inglés en alumnos de educación primaria? al contestar las preguntas secundarias: (a) ¿Cómo las estrategias didácticas desarrolladas mediante el método PQRST, propician el desarrollo de la habilidad de lectura y escritura de forma que el alumno logre plasmar de forma escrita y exprese de forma oral sus opiniones y puntos de vista sobre textos leídos? y (b) ¿Cómo el método PQRST promueve la reducción de la transferencia negativa léxica en los alumnos del 5º grado de inglés de un contexto bilingüe?

Impacto de las estrategias didácticas desarrolladas con el método PQRST en la habilidad de lectura y escritura del idioma inglés

Se puede señalar que el método PQRST incidió de forma positiva en la comprensión lectora de los alumnos, debido a que promovió en todo momento su participación y su meta cognición. Así mismo, las estrategias propuestas dentro de su plan de trabajo aseguraron la participación oral y escrita de los alumnos, además de su creatividad y reflexión en cuanto a temas que previamente fueron seleccionados por el maestro con un propósito, además, permitieron conocer el grado de comprensión de los alumnos, debido a que cada uno ofrece de forma separada y dentro de un grupo de trabajo, lo que entendió

de cada texto. Con este método, se le proporcionaron a los alumnos varias herramientas de utilidad para sus otras materias de grado, ya que podrán seleccionar la información que les resulte útil y además relacionar las ideas de un texto para resumir textos extensos o con más de mil seiscientas palabras, lo cual era uno de los propósitos definidos al inicio de la investigación.

El proceso meta cognitivo de la lectura que desarrollaron los alumnos con el método PQRSST, incluye reconocer la información más importante de un texto, ajustar la lectura, dar un escaneo rápido del tema, contextualizar o relacionar lo leído con los conocimientos previos del alumno. Esto les ayudó a desarrollar la capacidad de comprender, expresar una opinión u ofrecer una respuesta, por lo que este método se adecua perfectamente a las necesidades de dicho proceso.

Contribución del método PQRSST en la reducción de la transferencia negativa léxica en un contexto bilingüe

El método PQRSST promovió la reducción de la transferencia negativa léxica, debido al uso y reconocimiento de palabras claves y la forma en la cual definió los significados de aquellas palabras que les causaban dificultad, evitando en todo momento traducir a su lengua materna, inferir los contenidos e ideas de los textos del todo en inglés, y comprenderlos en el idioma inglés.

Este tipo de técnicas es muy útil en contextos bilingües debido a que en todo momento el alumno está en contacto con el idioma, pero podría ser bien utilizado en escuelas públicas, siempre y cuando el maestro se sienta con la capacidad de llevar una clase basada en el uso únicamente del lenguaje meta, aun cuando los tiempos de clase son diferentes en ambos contextos. Al exponer al alumno al idioma inglés en todo momento se promueve al reconocimiento de

sonidos, palabras y pronunciación. Leer claramente envuelve la escritura de un lenguaje, ya que visualmente impulsa a los alumnos al uso de esta habilidad.

Para concluir, es necesario señalar que durante el proceso aquí llevado a cabo, el reconocimiento de los estilos de aprendizaje de los alumnos, sus edades, el juego y su creatividad como parte del proceso llevaron al éxito de este proyecto de intervención. Pero sobre todo, la motivación fue uno de los elementos determinantes.

Referencias

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge, USA.: Cambridge University Press.
- Ander Egg, E. (2000). *Métodos y técnicas de investigación social*. Buenos Aires, Lumen-Humanitas.
- Anderson, R.C. y Pearson, P.D. (1984). A schema-theoric view of basic processes in reading comprehension. En P. D. Pearson (ed.), *Handbook of reading research*, pp. 255-291. Nueva York: Longman.
- Ausubel, D. Sullivan, E. V. (1989). *El desarrollo Infantil*. México. Editorial. Paidós
- Blanco, V.C. (2007). Aplicación del método PQRSST a la enseñanza en inglés de asignaturas tecnológicas complejas. *Tecnología y sociedad. Bit*, 63, 85-88.
Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/4/41/10.pdf>
- Brown, H. (2007). *Teaching by principles: an interactive approach to language Pedagogy* (3rd ed.). New York: Pearson Education.
- Buzan, T. (1996). *The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential*. New York: PLUME
- Castner, H. W. (1990). *Seeking new horizons. A perceptual approach to geographic education*. Buffalo: Mc-Gill Queen's University Press.
- Chomsky, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, D. H. (2000). *Como Aprenden los niños*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Condemarín, M. y Milicic, N. (2004). *Test de Cloze*. 3ª Ed. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

- Creswell, J. W. (2011). *Diseño de Investigación. Enfoques de Métodos Cualitativos, Cuantitativo y Mixto*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Crystal, D. (2004). *La revolución del lenguaje*. Madrid: Alianza. Recuperado de <http://www.textosenlinea.com.ar/libros/Crystal%20-%20La%20revolucion%20del%20lenguaje%20-%202005.pdf>.
- Daneman, M. (1987). Reading and working memory. En J. R. Beech y A.M. Colley (Eds.), *Cognitive Approaches to Reading*. New York: Wiley.
- Dewey, J. (2007). *¿Cómo pensamos?, relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. España. Paidós
- DiCecco, V. M. y Gleason, M. M. (2002). Using Graphic Organizers to Attain Relational Knowledge from Expository Text. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 306-320.
- Dörnyei, Z y Csizer, K. (2005). The effects of intercultural contact on tourism and language attitudes and language learning motivation. *Journal of Language and Social Psychology*, 24, págs. 327-357.
- Ellis, R. (2003). *Second Language Acquisition & Language Pedagogy*. Multilingual Matters Ltd: Oxford, UK.
- Fernández Vitores, D. (2009). El inglés en Europa: Origen y Consolidación de una Lengua Franca. *Odisea*, 10, 57-69.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacios, M. (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Editorial Siglo XXI.
- Galindo Merino, M. M (2009). Análisis contrastivo y enseñanza de idiomas de la gramática a la pragmática intercultural. *Interlingüística*, 18, 428-436.

- García, A. (2008). *Aprender a Aprender. Estrategias para Activar el Pensamiento*. Cambridge: Cambridge University Press
- Goitia, A., Govea Piña, L. y Carrasquero, M. (2009). Nivel de interacción de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Laurus, Revista de educación*, 15(30), 355-370.
- Harvey, S. y Goudvis, A. (2007). *Strategies that work teaching comprehension for understanding and engagement*. 2aEd. United States of America: Stenhouse Publishers.
- Miqawati, A. H. y Sulistyo, G. H. (2014). *The PQIRST strategy, reading comprehension, and learning styles*. Indonesian Journal of Applied Linguistics, 4(1), 123-139.
- Kachru, B. (1992). *Teaching World English. The other tongue. English Across Cultures*. Illinois, USA: University of Illinois Press.
- Krashen, S. D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Recuperado de http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How Languages are learned*, 3rd Ed. United States of America: Oxford University Press.
- Matías, C.R., Valdés M. C. y Almeida, U.A. (2012). La enseñanza de la escritura en inglés con fines médicos. *Revista Cubana Higiene Epidemiología*. 50(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-30032012000200015
- Matsuda, A. (2012). *Principles and practices of teaching English as an international language*. Bristol: Multilingual Matters.

- Miqawati, A. H. y Sulisty, R. (2014). The PQRST strategy, Reading comprehension and learning styles. Faculty of Political and Social Sciences, University of Bondowoso. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 123-139. Recuperado de <http://ejournal.upi.edu/index.php/IJAL/article/view/605/459>
- Millán, G. R. (2005). *Interferencias lingüísticas en el aprendizaje de una segunda lengua*. Facultad de Ciencias de la Educación, Sevilla. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0479.pdf
- Moon, J. (2000). *Children Learning English*, Oxford U.K.: McMillan Books for Teachers.
- Moll Morell, T. (2004). *La interacción en la clase magistral*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad
- Nutall, C. (2005). *Teaching Reading Skills*. Oxford, UK.: Mcmillan Books for Teachers.
- Obler L, y Gjerlow K. (2001). *El lenguaje y el cerebro*. Madrid: Cambridge University Press.
- Ontoria Peña, A., Gómez, J. P. y De Luque, A. (2003). *Aprender con mapas mentales*. Madrid: Narcea.
- Ortega, L. (2008). Agente y prestidigitador: el profesor de lenguas y las diferencias individuales en el aula. *XIX Congreso Internacional de la ASELE*, 25-49. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0025.pdf

- Ortega de Pérez, E. y Sánchez Carreño, J. (2006). Los valores: una mirada desde la educación inicial. *Laurus*, 12(21), 58-69. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76102105.pdf>
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. Whatever teacher should know*. New York, NY: Newbury House.
- Pérez. Serrano. G. (1999). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. España: Narcea.
- Piaget, I. y Inhelder B. (1981). *Psicología del niño*. 17a. ed. Madrid: Morata.
- Pozo, J. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. 9ª ED. Madrid. España: Ed. Morata. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books?id=DpuKJ2NI3P8C&printsec=frontcover&dq=Pozo&hl=es-419&sa=X&ei=cuNPVOOXNc6QigK08ICIDw&ved=0CBgQ6AEwAQ#v=onepage&q=Pozo&f=false>.
- Priestley, M. (2011). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. México, D.F. Editorial: Trillas.
- Restrepo, G. J. (2007). Enseñanza del inglés basada en contenidos: Experiencia de un curso de finanzas. *Educación y Educadores*, 10(1), 179-191. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/684/768>.
- Richard, J.C. y Rodgers, T.S. (2003). La Enseñanza Comunicativa de la Lengua. En Richards, J. C, y Rodgers, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. 2ª Ed. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid: Cambridge University Press.

- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. España.
- Romero Loaiza, F. (2004). Stephen D. Krashen: la lectura y su relación con la escritura. *Revista Electrónica de Educación y psicología*, 1 (2), 1-24.
Recuperado de: <http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/view/5215/2501>
- Salazar, L. (2006). Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Laurus*, 12, 45-72, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Reforma Integral de la Educación Básica*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2011b). *Plan Nacional de Estudios de Educación Básica en México 2011*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2011c). *Programa Nacional de inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Fundamentos Curriculares*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*, 2ª Ed. DGDC. México: Autor.
- Simatupang, J. y Sihombing, L. (2012). The effect if PQRST method on student's reading comprehension of descriptive text. *Journal of English Language Teaching*. 1(2). Recuperado de <http://jurnal.unimed.ac.id/2012/index.php/eltu/article/view/399/206>
- Staton, T. F. (2011). *Como estudiar*. México: Editorial Trillas

- Tapia, A. (1992). *Leer, comprender y pensar: Desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Anderson, R.C. y Pearson, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. Technical report no. 306. University of Illinois at Urbana Champaign. Illinois.
- Vaello O.J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren. Santillana. Madrid*.
- Vigotsky, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris, Ed. Sociales.
- Weinreich, U. (1974). Languages in contact. Findings and Problems, Trad. De Francisco Rivera, *Lenguas en contacto. Descubrimientos y problemas*. Caracas Venezuela: Ediciones de la Biblioteca, Universidad Central de Venezuela.

Apéndices

Apéndice A. Guía y registro de observación

Ejemplo de Guía de Observación: Elaboración de mapa conceptual

Estrategia: Método *PQRST* en la lectura comprensión en inglés en alumnos de 5° grado de primaria en un contexto bilingüe.

Asignatura: Inglés		Grado: 5°	Nivel: Primaria
Actividad: Inferencia del contexto/Elaboración de mapa mental		No. _____	de aplicación: _____
Fecha de aplicación: 4/04/2014			
Lugar: Aula de clase.		Contexto: Escuela Primaria bilingüe en Ciudad Victoria	
Duración: 11: 30 am a 1: 45 pm		Horas de sesión: 8: 30 am a 10: 00 am/ 11:30 a 1:45 pm	
Sujetos de estudio: Alumnos de un grupo de 5° de inglés en educación primaria bilingüe			
Duración de la Observación:	1 hora y media		
Propósito	Identificar cómo el desarrollo de un mapa mental orientado con el uso del método PQRST apoya a los alumnos en la selección de aquella información que le presenta utilidad en la identificación de la idea principal de un texto. Evitar que los alumnos realicen la traducción a su lengua materna en el aprendizaje del idioma inglés.		
Asistentes	Un docente y 27 alumnos.		
Notas/ Obstáculos presentados durante la observación:	Algunos alumnos presentaron dificultad para enfocarse en el tiempo de lectura previa, distrayéndose al inicio de la actividad.		

Preguntas de la observación:	¿Qué estrategias utilizaron los alumnos para elegir la información que les sería útil para su exposición final? ¿Cómo interactuaron los alumnos con sus compañeros de equipo para llegar a mutuo acuerdo, acerca de la información necesaria en sus exposiciones finales? ¿Qué dificultades presentaron al elaborar sus mapas mentales? ¿Qué dificultades presentaron los alumnos para la comprensión de instrucciones solicitadas por el docente? ¿Qué estrategias utilizaron los alumnos para inferir el contexto de la lectura y priorizar información?
------------------------------	---

Ejemplo del registro de observación mostrado anteriormente.

Tiempo de sesión	Descripción de Interacción	Comentarios.
11:30 Los alumnos recibieron instrucciones por parte de la docente.	Los alumnos escuchan atentamente las instrucciones de la docente.	La docente pregunta a los alumnos acerca del lugar donde quieren desarrollar su actividad (biblioteca/ pasillo frente a su salón de clase/ patio escolar)
11: 35 La docente pregunta a los alumnos acerca de sus dudas.	Los alumnos levantan la mano para hablar.	
11: 40 Los alumnos repiten a la docente los pasos contenidos en las instrucciones para asegurarse de haber entendido correctamente.	El resto de los alumnos prepara sus lapiceras, marcadores, colores, pegamento y tijeras, previendo lo que pudieran necesitar durante la actividad.	

Tiempo de sesión	Descripción de Interacción	Comentarios.
11: 42 La docente proporciona los textos y asigna grupos de trabajo.		
11: 45 Los alumnos conforman sus grupos de trabajo.	Cada alumno de los equipos conformados, desarrolla una lectura silenciosa global, por separado, durante algunos minutos.	Algunos alumnos presentaban flojera para iniciar el proceso de lectura, divagando en otras actividades.
11: 50 Los alumnos se sientan en equipos de trabajo en las mesas de la biblioteca.	Los alumnos permanecen interactuando entre ellos, por algunos minutos, seleccionando y subrayando la información que les sería útil para su siguiente actividad.	Algunos alumnos fuera de foco, se distraían jugando.
12: 00 Los alumnos inician la interacción en parejas platicando acerca de lo que cada uno comprendió del tema, complementando información y subrayando detalles.		Algunos alumnos decidieron trabajar en el suelo de la biblioteca. En el interior del equipo, rápidamente uno de los alumnos tomó el papel de líder. Detallando,

Tiempo de sesión	Descripción de Interacción	Comentarios.
12: 10 Al término de este paso, los alumnos, cambiaron su ubicación a un espacio más propicio para la realización de un mapa conceptual. (el pasillo frente a su salón de clases)	Los alumnos delegaron funciones dentro de la formulación del mapa mental.	como realizarían el siguiente paso de la actividad.
12: 15 Los alumnos dispusieron del espacio, para recostarse en el suelo y comenzar a plasmar sus mapas mentales con la información que previamente habían seleccionado.	Cada alumno tomaba turnos para cumplir su tarea, o si era posible, interactuaban dentro de la tarea de sus compañeros, apoyando en la realización de sus mapas mentales.	La interacción entre los alumnos fue de mucho respeto, aunque se tornaban competitivos para terminar la actividad primero.
12: 20 Los alumnos comenzaron a realizar el mapa mental, con la información relevante, respecto a hechos, personajes, tiempo y lugar, mediante el uso	Los alumnos se sentaron en equipo y dialogaron acerca de la información que elegirían como sustento de su presentación oral en clase.	

Tiempo de sesión	Descripción de Interacción	Comentarios.
de preguntas como; Who? , What? Where?, When? Why?, para elaborar al centro la idea principal del texto.	Los alumnos se paraban frente a grupo, pegando su mapa conceptual en el pizarrón, para explicar los detalles que habían formulado en él.	Los alumnos reían y bromeaban mientras seleccionaban imágenes para su presentación de <i>Power Point</i> , algunos platicaban acerca de sus <i>speech</i> y de cómo presentarían su tema.
12:40 Los alumnos cambiaron de ubicación a su salón de cómputo, para realizar su presentación oral, mediante el uso de <i>Power Point</i> e internet.	Los alumnos pedían permiso a las maestras frente a grupo, para mostrar sus presentaciones hechas en <i>Power Point</i> . Explicando con ello los temas a sus compañeros de otros grados.	La mayoría de los alumnos podía contestar ampliamente las dudas de sus compañeros, mientras que otros, no sabían que contestar.
13:00 Los alumnos terminaron su presentación, regresando al salón de clases.		Algunos alumnos
13:05 Los alumnos iniciaron la presentación oral de sus mapas conceptuales. Al final de la presentación, sus compañeros preguntaron acerca de sus temas.	La docente pregunto a los alumnos que les había parecido la actividad, si les había gustado, que podrían mejorar, que sugerencias	

Tiempo de sesión	Descripción de Interacción	Comentarios.
13:20 Los equipos de alumnos, con mayor dominio de la actividad, y ganas de participar, fueron a otros grados, a presentar oralmente sus proyectos.	daban para trabajos futuros, en cuanto a la presentación oral a grados más bajos.	hacían uso de señas o dibujos para explicar algunas de las palabras. Los alumnos de los grados más bajos, permanecían absortos ante las imágenes de las presentaciones, mas no hacia el vocabulario.
13:35 Los alumnos regresaron a su salón de clases, para compartir experiencias.		Los alumnos fueron uno a uno contestando que las actividades les habían gustado mucho, ofrecieron su opinión, respecto a la importancia de los valores, lo agradecidos que se sentían hacia lo que cada uno poseía en casa, el apoyo de su familia, y el gusto que les había dado

Tiempo de sesión	Descripción de Interacción	Comentarios.
		presentar a otros grados sus proyecto. Algunos alumnos sugirieron el uso de sinónimos y palabras adecuadas para los grados más bajos.

Apéndice B. Gráficos de actividades del proyecto



Lectura en clase



Actividades fuera del aula: Trabajando en equipo.

Apéndice C. Diario de campo

Estrategia: Inferencia de contexto para elaborar y exponer una clase y un mapa conceptual, en tríos o pares.

Asignatura: Inglés	Grado: 5°	Nivel: Educación Primaria	No. de aplicación : 2
Fecha: Marzo, 2014			
Lugar: Aula de clase, Biblioteca y canchas escolares.	Hora de inicio: 11: 30 am	Hora final: 1:30 pm	
Tema: “Succeed, <i>how bad you want it? People who inspire others...</i> ”			
Objetivo de la observación: Identificar cómo el desarrollo de un mapa conceptual orientado con el uso del método PQRST apoya a los alumnos en la selección de aquella información que le presenta utilidad en la identificación de la idea principal de un texto. Evitar que los alumnos realicen la traducción a su lengua materna en el aprendizaje del idioma inglés, observar la forma en la que los alumnos interactuaron y sus dificultades al comprender un texto y elaborar una presentación y mapa conceptual destacando la idea principal del texto.			
Participantes: 27 alumnos y 1 docente.			
Actividades	Propósito		
Categoría de actividades:			
Priorizar información:	Elegir la información que presenta utilidad, desechar aquella que no le presenta utilidad.		
Elaborar un mapa conceptual:	Inferir en el texto, e identificar la idea principal de este.		
Sujetos a observar: 27 alumnos conformando equipos de 3 personas o parejas de trabajo.	 Consideraciones de importancia: No todos los alumnos presentan la misma facilidad en cuanto al dominio del idioma, es un grupo mayormente competitivo, por lo que su principal obstáculo durante el año escolar, ha sido el trabajo en equipo.		
Observaciones/ Sugerencias: Los alumnos con mayor dominio del idioma, dieron apoyo a los alumnos con menor dominio, las actividades que realizaron, fueron desarrollando más empatía entre ellos, ya que los equipos de trabajo fueron conformados por el docente. Al final de la observación, los alumnos expresaron su agrado hacia el tema, las actividades y sus equipos de trabajo.			
Obstáculos por categoría :			
Priorizar e inferir en la Información: Desconocimiento de palabras, querer traducir dichas palabras al español, por lo que el docente les recordó en algunas			

ocasiones, que es necesario hacer uso de la identificación de palabras clave. Elaboración del mapa mental: Ninguna, los alumnos expresaban querer hacer uso de otros gráficos para complementar la información a exponer al final. • Elementos extra clase: (obstáculos, interrupciones, desarrollo de actividades, etc.) Interrupciones a la observación: Una, por parte de un directivo, observando el desenvolvimiento de los niños, la realización de los gráficos, y dando sugerencias de la realización de esta actividad para el docente. Un padre de familia, se acercó a preguntar acerca del trabajo que los alumnos realizaban, ya que estaba esperando pasar a una junta previa con un docente de otro de sus hijos. Al inicio de la actividad, los alumnos mostraban algo de molestia por quienes serían sus compañeros durante el trabajo, por lo que se les recordó acerca de los retos de trabajar y aprender a colaborar con todo tipo de personalidades, por lo que los alumnos vieron el desarrollo de las actividades más como un reto, durante la observación, los alumnos, se mostraron muy concentrados en cada una de las actividades, por lo que la mayor parte del tiempo olvidaron la cámara. Algunos de los alumnos saludaban, para después seguir con sus actividades, al final, de la actividad, todos los equipos querían ir y exponer sus trabajos a otros grados menores, por lo que se les envió a tres grados distintos, al regreso de las exposiciones, se mostraban muy contentos, de la respuesta de sus compañeros, y expresaban sugerencias para la comprensión de sus exposiciones en los grados más bajos, como el uso de señas, más imágenes o sinónimos a las palabras que utilizaban, es decir, más acorde a los grados previos. Como docente, me dio mucho gusto al término de la actividad, escuchar la forma en la que se expresaban los alumnos, respecto a la facilidad que habían presentado para entender los textos, y sobre todo para trabajar en equipo.

Apéndice D. Entrevista

Introducción: La finalidad de esta entrevista es conocer sus opiniones e intercambiar información respecto al tema “habilidad en la comprensión lectora de los alumnos de 5° grado”, así como algunas sugerencias al respecto que pudiesen ofrecer una perspectiva más amplia referente a lo que los niños de esta edad requieren tener en la asignatura de inglés del 5° grado en un contexto bilingüe, esta entrevista tiene como objetivo, sustentar un trabajo de investigación de tesis de nivel maestría, donde el principal aporte es desarrollar estrategias que promuevan hacia el uso eficaz de la habilidad lecto- escritora.

Se pretende conocer las estrategias puestas en práctica por la docente de inglés del 6° grado para la habilidad de comprensión lectora en este idioma, sus resultados y conocer la forma en la que se le da continuidad a las actividades realizadas en el 5° grado de la misma materia.

Nota: Los datos aquí recabados serán solo de interés del entrevistador y el entrevistado. Por lo que se ofrece la confidencialidad de los mismos.

Nombre: Maestra de 6° Grado (confidencialidad guardada) (EO)	Puesto/Cargo: Docente de 6° grado de inglés.
Lugar de Trabajo: Colegio de Primaria Bilingüe en Ciudad Victoria.	Nacionalidad: Estadounidense.
Fecha: Abril, 2014	Hora: 5 – 7 pm.
Lugar: Externo al ambiente laboral.	Entrevistador: Maestra de 5° grado de inglés. (ER)

Tema: Comprensión Lectora en alumnos de Primaria 5° y 6° grado

1. ER: ¿Qué entiende por comprensión lectora?

EO: La forma en la que un individuo, en este caso, los niños entienden de

un texto, el análisis que este lleva a cabo de dicha lectura.

2. ER: ¿Realiza usted alguna estrategia para comprender un texto?
¿Cuáles?

EO: Realizo preguntas durante la lectura rápida, que pudieran presentar información útil para la comprensión del texto.

3. ER: ¿Tiene usted algún método para comprender un texto en otro idioma?

EO: Si, Lectura global, subrayando lo más importante.

4. ER: Estando frente a grupo, ¿Cómo sabe si sus alumnos comprendieron un texto?

EO: Mediante el uso de un instrumento de evaluación, un cuestionario, en ocasiones se les pide que realicen un párrafo escrito concentrando la idea principal del texto, o realicen un diagrama (sea un mapa mental o un mapa conceptual)

5. ER: ¿Qué hace cuando sus alumnos no han comprendido un texto?

EO: Al notar que los alumnos no han comprendido el párrafo, o se les dificulta la resolución o elaboración de los instrumentos antes mencionados, se analiza párrafo por párrafo la lectura, realizando preguntas relativas a estos, para encontrar donde ha sido la dificultad de comprensión de los alumnos.

6. ER: ¿Considera usted importante la lectura?, ¿Porqué?

EO: Porque es parte del proceso de comprensión de cualquier materia.

7. ER: ¿Considera usted la lectura como parte del proceso de comprensión, de producción o ambos?

EO: La considero parte del proceso de comprensión, y de producción.

ER: ¿Por qué?

EO: Porque puedo explotar el texto de varias maneras, ya sea mediante instrumentos o cuestionarios enfocados en la comprensión, o pedirles a mis alumnos elaboren productos escritos del texto.

8. ER: ¿Cuánto tiempo al día dedica usted a la lectura? ¿Por qué?

EO: 30 minutos, tengo otras actividades durante el día además de estar frente a grupo por las tardes. Trato de inculcarle a mi hija el hábito de la lectura.

9. ER: ¿Cuánto tiempo considera necesario que el alumno destine en casa al proceso de lectura? ¿Por qué?

EO: 30 minutos diarios, más tiempo podría tornarse para el aburrido, o privarle de otras actividades, claro que si el niño por si solo busca de leer más tiempo, me parece aún más alentador, para su propio desarrollo.

10. ER: ¿Cuánto tiempo considera usted es el necesario para dedicar en clase a la lectura?

EO: 45 minutos a 1 hora distribuida semanalmente, ya que por las demás asignaturas, o materias dentro de la misma asignatura (*grammar, science, vocabulary, listening*) no me es posible darle más tiempo a esta habilidad.

11. ER: Si sus alumnos encuentran dificultad en el léxico, ¿Cómo la resuelven?

EO:

_____ Buscan en el diccionario/ Traducen

___X___ ¿Deducen por contexto?

_____ ¿Deducen por familia de palabras?

_____ ¿Preguntan a alguien?

(En esta pregunta como entrevistador, se buscó acercarse más al propio contexto en la problemática de la investigación)

12. ER: ¿Hacen anticipaciones considerando, el título o la estructura en una primera lectura rápida?

EO: Si, continuamente se trabaja la inferencia.

12. ER: ¿Realiza usted la lectura minuciosa en clase?

EO: Si, cuando se introducen textos nuevos, sobre todo en su materia de Science.

13. ER: ¿Considera usted que los alumnos de 5º y 6º grados son aptos para reconocer palabras o ideas claves en un texto?

EO: ¿Sí? ____ ¿Por qué? No. ____ ¿Por qué?

14. Sus procesos cognitivos lo permiten. Pero meramente por trabajo diario, es decir, al iniciar el año se busca que el niño construya día a día este proceso en el cual por sí mismo pueda identificar las palabras claves en sus textos.

15. ER: Al finalizar la tarea de lectura, ¿Considera usted importante, hacer comentarios sobre el tema? ¿Por qué?

EO: Si para revisar y conocer obstáculos de la enseñanza.

16. ER: ¿Elige usted las lecturas con un propósito en específico? ¿Por qué?

Si EO: No, ¿Por qué? Ya vienen los textos detallados en su libro de texto.

17. ER: ¿Qué actitud toman los alumnos frente a la lectura?

EO: Positiva la mayoría de las veces, es una edad en ocasiones un poco

difícil, debido a los cambios y distractores que mis alumnos presentan o tienen a su alrededor, sus intereses no son los meramente académicos.

18. ¿Ha elegido textos de acuerdo a los intereses de sus alumnos?
¿Por qué?

EO: Si , cuando creo que necesito hablar o reforzar algún tema de valores u orientación propia de su edad, cuando busco que desarrollen un *speaking Project* en clase, o realicen un proyecto de interés social dentro de la escuela.

19. ER: ¿Que actitud toman los alumnos frente a los textos con sus temas de interés?

EO: Una actitud positiva, debido a que en este caso, despiertan su curiosidad y sacian sus dudas.

20. ER: ¿Cuáles considera usted son los obstáculos que más persisten en la comprensión lectora de sus alumnos?

EO: La actitud, por cargas emocionales externas, problemas familiares o situaciones propias de su edad. Razón por la que trato de estrechar lazos o manejar sus inquietudes mediante el uso de un journal.

Descripción de la Entrevista:

Estrategia: Entrevista a colega de otro grado.			
Asignatura: Inglés	Grado: 5°/6°	Nivel: Primaria	No. de aplicación : 1
Fecha: Abril, 2014			
Lugar: Externo al aula. (Café de la localidad)	Hora de inicio: 5: pm		Hora final: 7: pm
Tema: "Habilidad en la comprensión lectora de alumnos de 5° y 6 ° grado"			
Objetivo de la observación: Se pretende conocer las estrategias puestas en			

práctica por la docente de inglés del 6° grado para la habilidad de comprensión lectora en este idioma, sus resultados, y conocer la forma en la que se le da continuidad a las actividades realizadas en el 5° grado de la misma materia	
Participantes: 2 docentes	
Actividades	Propósito
Categoría de actividades:	→
Introducción del propósito de la entrevista	Que el entrevistado conozca el motivo de la entrevista, y pueda ofrecer mayor información acerca del tema.
Sujetos a observar: 1	Consideraciones de importancia: → La entrevistada, tiene alto conocimiento del dominio del inglés, además de su enseñanza frente a distintos grados.
Observaciones/ Sugerencias: Buscar mayor tiempo, para la entrevista, ya que la entrevistada tiene varias actividades alternas durante su semana.	
• Elementos extra: (obstáculos, interrupciones, desarrollo de actividades, etc.) La entrevista aquí detallada se realizó fuera de las instalaciones de la escuela, en un ambiente tranquilo, y se le explicó a la docente entrevistada el motivo de la entrevista, a lo que ella accedió, se le garantizó que sus datos no serían exhibidos, por lo que su nombre no aparecerá dentro del registro o guía. Las preguntas realizadas en un principio, fueron contestadas por la docente de forma rápida y precisa, primeramente detallando lo que ella consideraba como comprensión lectora en los niños, esta docente, menciona	

que para ella es de suma importancia que el alumno entienda y tenga un proceso mental, enfocado en el uso de esta habilidad, que sea trabajado desde inicio del ciclo escolar, tiene plena confianza en que el niño puede realizar este proceso, ya que por su experiencia en la enseñanza de varios grados escolares en primaria y nivel universitario, ha visto la forma en la que el proceso de lectura se convierte en un proceso eficaz, si se trabaja desde un inicio, dándole al niño la seguridad para ello.

La docente comentó el proceso que ella misma lleva para la comprensión de sus textos, donde el subrayado y las preguntas dentro de la lectura para destacar información importante, presentan mucha utilidad. (Dato relevante para la investigación, debido al hecho de que éstas son parte de las técnicas utilizadas dentro de la estrategia de intervención del proyecto de investigación de maestría)

Ahora bien, la docente entrevistada, comenta que es necesario un instrumento de evaluación para conocer la comprensión lectora de los alumnos y sugiere el uso de mapas mentales, cuestionarios y párrafos escritos para ello. Sugiere además al menos destinar 45 minutos al proceso de lectura, semanalmente y 30 minutos en casa. Por lo que podría ser de utilidad solicitar el apoyo de padres de familia en este proceso.

La docente además comenta, que en raras ocasiones sus alumnos presentan dificultad en la comprensión lectora de textos, ya que ella introduce el vocabulario que será utilizado con antelación, durante la unidad, para que los alumnos puedan deducir por contexto. Remitiéndose con esto, únicamente a textos contenidos en sus libros de texto, y menciona además, que cuando sus alumnos llegan a presentar dificultad en la comprensión de texto, recurre a la lectura minuciosa o por párrafos, para encontrar donde se presenta la dificultad para la comprensión.

La actitud dentro de este grupo, respecto a la lectura, comenta la docente, es una actitud positiva, ya que ha sido un hábito que se ha inculcado desde su anterior grado escolar, y menciona que en ocasiones debido a sus cargas emocionales, por factores externos o familiares, los alumnos presentan

actitud de apatía hacia su aprendizaje. Razón por la cual, recurre al uso de un *journal* para conocer las inquietudes de sus alumnos.

Obstáculo Principal: La relación de amistad que existe entre ambas docentes, en ocasiones propiciaba a que se incluyeran otros temas dentro de la entrevista, o se distrajera del punto, por lo que al volver a la entrevista, contestaba de forma rápida.

Apéndice E. Plan de trabajo

Estrategia: Método PQRSST y textos de Pearson para quinto grado, con el fin de incrementar en los alumnos la inferencia lectora y la identificación de palabras e ideas claves en textos, a favor de la comprensión lectora en alumnos de 5° de primaria de una escuela bilingüe. Estrategia desarrollada por (Staton, 1996 y Foresman, 2008)

Actividades a implementar:

Fase 1: Situar y sensibilizar a los alumnos en su contexto, acerca de sus aprendizajes, dudas, metas y propósitos a lograr a corto y largo plazo. / Asegurar la comprensión de instrucciones y diversos tipos de texto.

Tiempo: Primer mes de inicio de clase. 2 sesiones por semana, de 40 minutos cada una. 1 sesión de 1 hora los viernes durante el primer mes.

1er Mes: Se le da una lectura al alumno, respecto a un tema contenido en sus textos.

1. El alumno realiza un pequeño cuadro, contestando las preguntas.
¿Qué sabía del tema? ¿Qué quiero saber? y ¿Qué aprendí?
2. El alumno llena el formato del cuadro con los 2 primeros temas y el maestro pregunta de forma abierta, al azar, para conocer las diferentes respuestas de los alumnos.
3. El alumno comienza el proceso este primer mes, con la lectura de textos cortos enfocados en la comprensión de instrucciones y el tipo de lectura del tema. Realizará lectura global del tema, dónde identificará primero las palabras que conoce del texto y las marcará subrayándolas descartando las que desconoce.

4. El alumno ahora iniciará su lectura por objetivos enfocándose ahora en el propósito de la lectura, identificar qué tipo de lectura es, y el llenado del formato.
5. El maestro realizará preguntas de forma abierta, para conocer la comprensión de las instrucciones en la lectura.
6. El alumno dibujará sus conclusiones de forma que las presentará de forma oral ante la clase.

Fase 2: Reconocer palabras clave en diversas lecturas

Tiempo: Segundo mes de clase. (Tentativamente) 2 sesiones por semana, de 1 hora cada una.

1. El alumno seguirá con el proceso el segundo mes, pero ahora con lecturas con diferente propósito, en este caso, en un texto en particular, el alumno aprenderá a reconocer palabras claves en la lectura.
2. El maestro introducirá el nuevo vocabulario, explicándolo a la clase, haciendo uso de *realía*, *flash cards*, imágenes proyectadas y mímica para reducir la transferencia léxica negativa.
3. El alumno leerá de manera global el texto
4. El alumno subrayará las palabras que conoce, descartando las que no conoce
5. El profesor leerá ahora con el alumno, párrafo por párrafo, para que el alumno, al emplear sus conocimientos previos y los nuevos, deduzca por sí solo las palabras claves de la lectura.
6. El alumno circulará las palabras clave en la lectura.

7. El alumno contestará las preguntas realizadas en la lectura.
8. El profesor realizará preguntas respecto a la lectura para conocer la opinión del alumno de forma oral.
9. El profesor realizará de manera abierta las preguntas de la lectura para conocer la comprensión de las mismas por parte del alumno respecto a lo leído.
10. Una vez que el alumno logre desarrollar este proceso por sí sólo (la identificación de palabras claves). Se eliminarán palabras de lecturas posteriores, donde el alumno en base a lo aprendido, comenzará deduciendo la palabra faltante, en base al contexto de la lectura.
11. El profesor realizará preguntas de forma que el alumno participe de manera abierta.

Fase 3. (Productos) Evidencias de la comprensión lectora a través de productos (escritos/orales)

Realizar *Skimming*, donde además el alumno desarrollará por sí mismo el proceso antes descrito, reconociendo al menos 3 ideas clave en sus lecturas, para comenzar con la elaboración de organizadores gráficos.

Tiempo: Tercer mes. 3 sesiones de 1 hora cada una. Durante un mes.

1. En el tercer mes o 4° mes dependiendo del desenvolvimiento del proceso anterior:
2. El alumno realiza el *skimming* de manera global.
3. El alumno leerá un texto extenso, subrayando las palabras que conoce.
4. El alumno contestará de forma escrita las preguntas de la lectura.

5. El alumno realizará un diagrama dónde escribirá 3 ideas principales del tema.
6. Las lecturas no tendrán título, por lo que el alumno le otorgará un título de acuerdo a sus ideas principales.
7. Los alumnos serán agrupados en equipos por el maestro, para que se retroalimenten de diferentes opiniones y presenten en conjunto en posters sus diagramas a la clase.
8. El grupo aporta y discute porque para ellos esas fueron las ideas principales de la lectura y el título designado.
9. Al término de dos semanas, el alumno comienza a realizar este proceso por sí sólo y ahora inicia a escribir su opinión respecto a una lectura, dando ejemplos de su vida diaria, que se relacionen con el texto.
10. Al término del mes, el alumno leerá lecturas cortas y extensas, pero ahora realizando el proceso por sí solo.
11. Una lectura global del texto (*Preview*)
12. Una lectura revisando las preguntas contenidas en una lectura y las instrucciones de la misma: (*Questions*)
13. El alumno revisará de forma objetiva, buscando encontrar la información que en las preguntas e instrucciones se pide: (*Review*).
14. El alumno aporta conclusiones, opiniones y realiza esquemas para mostrarlas en clase: (*Statement*).
15. El alumno es evaluado, co-evaluado y lo más importante le permite auto evaluarse en base a la observación abierta: (*Test*).

Fase 4. Elaboración de mapas conceptuales / Opiniones y hechos que sustentan a esta/ Interacción Grupal.

Tiempo: Proyecto de Lectura de libro. 1 libro mensualmente, hasta el término del año escolar (ver Apéndice D)

Durante este proceso a partir de este mes, comienza a leer textos más extensos:

1. El alumno leerá el texto.
 2. Identificará ideas principales.
 3. Elaborará un mapa conceptual, contestando las preguntas *Who? What? Why? Where? When?* Eligiendo 5 hechos que puedan contestar estas preguntas.
 4. Elaborará su idea principal respecto a lo leído.
 5. Los alumnos participarán de forma interactiva en el llenado de este organizador gráfico, para después hacerlo de forma grupal, cada uno ofrecerá su propia idea principal del texto, ofreciendo el porqué de su elección.
- Dibujarán sus conclusiones, para almacenar en su portafolio de evidencias.
6. Durante este proceso a su vez leerán libros de texto de su elección.
 7. Diariamente recibirán un tiempo asignado para su lectura.
 8. Llenarán un formato (Anexo D) en el cual darán su opinión del libro de su elección, dificultad, para después interactuar e intercambiar libros y opiniones con sus compañeros.

9. Ofrecerán una pequeña sinopsis de su libro, detallando la idea principal del texto.

10. Dibujarán sus conclusiones y almacenarán en su portafolio de evidencias.

Al final de cada bimestre, los padres de familia escuchan los resúmenes de cada alumno, realizando un cartel en familia dónde plasman la idea principal del niño, mismo que será presentado por el alumno en clase.

Estrategia: Mapa Conceptual

Estrategia que permitirá organizar las ideas principales de un texto para reconocer la más importante del mismo.

Tiempo: 1 hora / 2 veces al mes: Mes de Octubre / Diciembre/ Enero / Marzo / Junio

Actividades:

1. Leer el texto de forma global.
2. Contestar preguntas acerca del texto.
3. Subrayar por sí mismo las palabras que conoce de la lectura.
4. Realizar un mapa conceptual en el cual contestará las preguntas *Who? What? Why? Where? When?* Acerca de personajes, título, lugar de la historia, actividades descritas, el porqué de la realización de los hechos, tiempos, etc.
5. Comentar en pares acerca de sus opiniones.
6. Realizar y sustentar su idea principal.
7. Resumir su idea principal en 3 líneas.
8. Discutir en grupo las diversas opiniones.

9. Escribir un párrafo acerca del tema de la lectura con la opinión del alumno, haciendo uso de sus saberes previos y conocimientos del tema.

10. Anexar sus conclusiones a su portafolio de evidencias.

Recursos alternos: Diversos textos extras proporcionados por el maestro,
Lecturas en línea dentro de su laboratorio de cómputo.

Estrategia: Organizador Gráfico

Estrategia que permitirá organizar eventos proporcionados en diversas lecturas que manejen hechos reales, o fechas.

Tiempo: 1 hora / 2 veces al mes.

Actividades:

1. Leer el texto de forma global.
2. Contestar preguntas acerca del texto.
3. Subrayar por sí mismo las palabras que conoce de la lectura.
4. Ordenar de manera secuencial los hechos.
5. Comparar y contrastar hechos.
6. Discutir en grupo las diversas opiniones.
7. Escribir un párrafo acerca del tema de la lectura con la opinión del alumno, haciendo uso de sus saberes previos y conocimientos del tema.
8. Describir idea principal de la lectura en 3 líneas.
9. Dibujar y escribir las conclusiones.

10. Hacer uso de un organizador gráfico alternativo donde pueda describir los hechos, haciendo uso de la información de personajes, ideas, conflictos, soluciones y predicciones.

11. Anexar sus conclusiones a su portafolio de evidencias.

Recursos alternos: Diversos textos extras proporcionados por el maestro,
Lecturas en línea dentro de su laboratorio de cómputo.