

Influencia de la Lectura Extensiva en la Actitud y Comprensión Crítica de Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera

Lidia Govea Piña
Universidad Francisco de Miranda
Lidea_g18@yahoo.com

Resumen

El propósito principal de este estudio cuasi-experimental fue analizar de qué manera la lectura extensiva influye en la actitud y la comprensión crítica de historias cortas de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Una muestra de 42 estudiantes fue escogida de manera intencional de una población de 63 sujetos estudiantes de ILE en la Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda" en Coro, Estado Falcón, Venezuela. La muestra completó dos cuestionarios, uno acerca de la actitud hacia la lectura en ILE y uno acerca de la comprensión crítica de historias cortas. Posteriormente, el grupo experimental recibió un programa de lectura extensiva por 24 horas, durante el cual cada estudiante debía completar un cuestionario de lectura extensiva luego de cada historia leída; mientras que el grupo control se mantuvo aislado de la variable independiente. Los resultados mostraron que el programa promovió actitudes positivas hacia la lectura en ILE (3,01 vs. 3,66) e incrementó el nivel de comprensión crítica de historias cortas (1,87 vs. 2,18), confirmando la hipótesis experimental. La lectura extensiva es recomendada como una manera productiva de mejorar la actitud y los niveles de comprensión de los estudiantes.

Palabras claves: *lectura extensiva, actitud hacia la lectura, comprensión lectora crítica, historias cortas, inglés como lengua extranjera.*

The Influence of Extensive Reading on The Attitude and Critical Comprehension of English in Foreign Language Students

Abstract

The main purpose of this cuasi-experimental study was to analyze in what way extensive reading influences on the attitude and critical comprehension of short stories in students of English as a foreign language. A sample of 42 students was non randomly chosen out of a population of 63 subjects studying EFL at the Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda" in Coro, Falcon state, Venezuela. The

sample completed two questionnaires, one on attitude towards EFL reading and one on critical comprehension of short stories. Then, the experimental group received a 24 hour program of extensive reading during which each student had to complete a questionnaire on extensive reading after each story read; while the control group was isolated from the independent variable. The results showed that the program promoted positive attitudes towards EFL reading (3,01 vs. 3,66) and increased the critical level of comprehension of short stories (1,87 vs. 2,18), confirming the experimental hypothesis. Extensive reading is recommended as a productive way of improving students' attitude and comprehension levels.

Keywords: extensive reading, attitude towards reading, critical reading comprehension, short stories, English as a foreign language.

Introducción

Los beneficios de la lectura en la enseñanza de inglés como lengua extranjera (ILE) son ampliamente conocidos. Ésta desarrolla el conocimiento de los estudiantes con respecto a la lengua que estudian y el universo que los rodea; asimismo, estimula el desarrollo y consolidación de sus procesos mentales, sus estrategias de lectura y sus saberes lingüísticos, a la vez que le confiere importancia a las experiencias previas del lector (Bernhardt, 1996). Igualmente, Beke (2003) señala que a través de la lectura los estudiantes adquieren y van desarrollando la capacidad de relacionar la información nueva proporcionada por el texto que leen, con la que ya poseen y tienen almacenada en su memoria, producto de sus experiencias y vivencias como miembros de una comunidad y de la sociedad en general, lo cual constituye la base del desarrollo de estrategias de lectura. No obstante, a pesar de todas estas ventajas, se ha observado que con frecuencia los estudiantes de ILE demuestran desinterés por la lectura en inglés. Una de las posibles razones que motivan esa apatía sería que la consideran una actividad difícil, monótona o porque tradicionalmente es el docente quien selecciona los textos a leer y decide las actividades a desarrollar después de haberlos leído, las cuales son generalmente las características de la lectura intensiva, quedando así relegados los verdaderos intereses de lectura de los estudiantes (Cubas, 2007; Ramírez y Chacón, 2007). Lo anterior conlleva al surgimiento de actitudes negativas hacia la lectura que podrían incidir en los niveles de comprensión que los aprendices de inglés alcanzan al leer tales textos. Particularmente en el nivel de comprensión crítica esta problemática se acentúa, dado que es éste el nivel de comprensión más difícil de alcanzar toda vez que requiere que el lector se involucre con mayor profundidad en la lectura, pueda

evaluar el contenido textual y la posición del autor a los efectos de contrastarlos con sus propios conocimientos y visión del mundo y llegar así a emitir juicios y adoptar posturas argumentadas acerca de lo que lee (Serrano de Moreno, 2008; Pérez Zorrilla, 2005).

El Problema objeto de Estudio

Particularmente la situación antes descrita de manera general ha sido evidenciada en La Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda" (UNEFM) por Da Costa (2008) con estudiantes de ILE y por Bravo (2008) y Bracho (2008) en la lengua materna, quienes verificaron que los estudiantes presentan deficiencias a la hora de responder preguntas de comprensión crítica. Esto podría deberse al marcado apego de los docentes a la perspectiva intensiva de lectura, la cual confina a los alumnos a un papel generalmente pasivo tanto en la selección de los temas a leer como en las actividades a realizar después de la lectura. El predominio de esta perspectiva no hace que no se aprovechen las ventajas de la lectura extensiva, enfoque que permitiría a los estudiantes leer por el placer que esta práctica les proporciona y los textos que ellos prefieran, con la posibilidad concomitante de mejorar sus actitudes, destrezas lingüísticas, comprensión global, vocabulario y fluidez al leer (Bell, 2001; Day & Bamford, 2002; Leung, 2002; Raúl, 2005).

Asimismo, en la Universidad antes mencionada, se observan deficiencias en la enseñanza de la lectura en Inglés como Lengua Extranjera (ILE), ya que de acuerdo con Yáñez (2002) a los aprendices de Educación, Mención Inglés como Lengua Extranjera se les adiestra en el análisis cuidadoso de textos que algunas veces están lingüísticamente por encima de su nivel de suficiencia, es decir, que deben leer intensivamente materiales complicados que activan únicamente su nivel literal de comprensión y originan apatía hacia dicha práctica.

Por otro lado, se ha observado en el diseño instruccional del eje curricular de todas las unidades curriculares encargadas de la enseñanza de la lengua (correspondiente a los niveles de inglés del I al V) de la UNEFM, que la lectura está contemplada como una destreza obligatoria a ser desarrollada mediante textos adaptados al

tiempo verbal que se estudie por unidad temática, cuya comprensión se evalúa mediante entrevistas o pruebas escritas (Reyes y Guanipa, 2008).

Ante las consideraciones hasta aquí expuestas, surgieron las siguientes interrogante que orientaron la presente investigación: 1) *¿Cómo es la actitud de los estudiantes de inglés V de la UNEFM hacia la lectura en inglés?* 2) *¿Cuál es el nivel de comprensión crítica de historias cortas en tales estudiantes?* 3) *¿Cómo podría desarrollarse un programa de lectura extensiva de historias cortas en los referidos estudiantes?* 4) *¿Cómo será la actitud de los estudiantes hacia la lectura luego de su participación en el programa de lectura extensiva de historias cortas?* 5) *¿Cuál será el nivel de comprensión crítica de historias cortas de los estudiantes una vez finalizado el tratamiento de lectura?*

A partir de las interrogantes anteriores se formularon los siguientes objetivos

Objetivo general

Analizar de qué manera la lectura extensiva influye en la actitud de los estudiantes de inglés como lengua extranjera hacia la lectura y la comprensión crítica de historias cortas en inglés.

Objetivos específicos

- 1) Identificar la actitud de los estudiantes de inglés como lengua extranjera hacia la lectura en inglés.
- 2) Diagnosticar el nivel de comprensión crítica de historias cortas en estos estudiantes.
- 3) Desarrollar un programa de lectura extensiva de historias cortas en los referidos estudiantes.
- 4) Evaluar la actitud de estos estudiantes luego de su participación en el programa de lectura extensiva de historias cortas.
- 5) Evaluar la comprensión crítica de este tipo de historias en los estudiantes después de llevar a cabo el programa antes señalado.

En resumen, el propósito del presente estudio fue desarrollar un programa de lectura extensiva para verificar de qué manera esta

influye sobre la actitud y el nivel de comprensión crítica de historias cortas en los estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera del Programa de Educación de la Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda" (UNEFM).

Bases Teóricas

La comprensión textual: literal e inferencial

Para que los estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE) puedan adquirir los conocimientos lingüísticos y habilidades previamente referidas, deben ser capaces de comprender los textos a los cuales están expuestos. Para Parodi (1997), la lectura comprensiva es un proceso estratégico basado en interpretaciones textuales del lector, acorde con sus conocimientos previos. Un buen lector debe inferir información implícita para dar coherencia a la unidad textual, y si no se logra ese requisito básico no puede hablarse de comprensión como tal.

De acuerdo con Parodi (1997; 2005), la comprensión se clasifica en dos tipos: literal e inferencial. La primera requiere de los procesos de reconocimiento y repetición de información explícita en el texto. Sólo se necesita saber el significado de las palabras y favorece primordialmente los procesos de memorización del texto. La segunda, por el contrario, amerita que el lector active su conocimiento previo del tema para poder construir una representación mental del texto, llenar vacíos de información, establecer relaciones semánticas importantes, adoptar posiciones, entre otras operaciones. Además, este autor señala que, aunque ambos tipos pueden ser necesarios en ciertos momentos del proceso lector, es la comprensión inferencial la que en verdad demuestra que el aprendiz es capaz de relacionar la información que posee en sus esquemas de conocimiento con la nueva que está adquiriendo por medio del texto que lee. Es por ello que podría afirmarse que la calidad de la comprensión, viene dada por las inferencias que realice el lector (Shiro, 1990).

Es importante destacar que Parodi no contempla el nivel de comprensión crítica como un nivel en sí mismo, sino que lo incluye dentro de la comprensión inferencial. Otros autores, como se verá

a continuación, sí establecen la existencia diferenciada de este importante nivel de comprensión lectora.

La lectura crítica

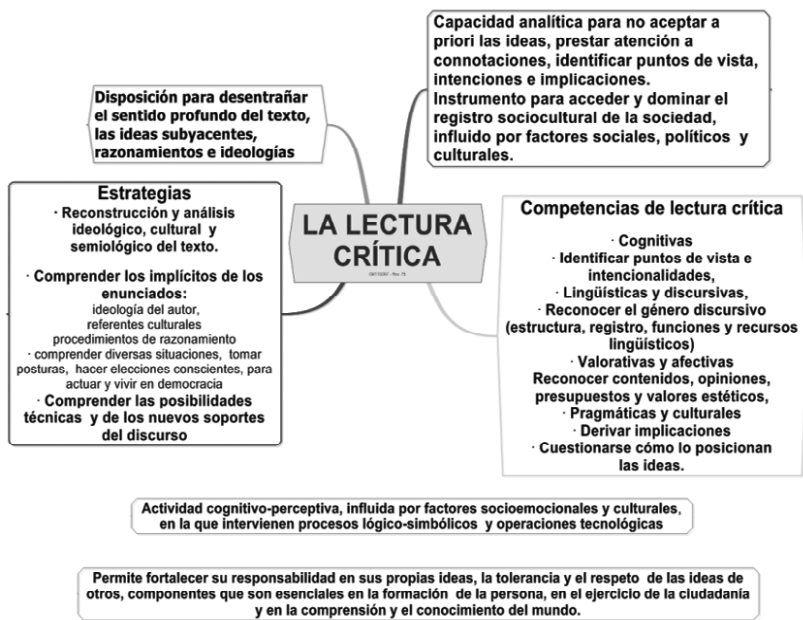
El último peldaño de comprensión que los aprendices deben alcanzar corresponde a la lectura crítica, en la cual los lectores asumen una postura reflexiva frente al contenido del texto (Bracho, 2008). Según Bravo (2008), el razonamiento crítico amerita que el lector emita juicios de valor basados en su interpretación inferencial y literal, por lo que la comprensión crítica es considerada como el nivel más alto en la escala de comprensión. Ésta se caracteriza por la expresión y justificación de opiniones con respecto a la información leída, por el reconocimiento de la intención del autor, por la capacidad de comparar el contenido del texto con otras piezas escritas o con el conocimiento previo, por la utilización de los conocimientos previos de los lectores para evaluar ideas y medir la adecuación del texto en sí, entre otras (Serrano de Moreno, 2008; Bracho, 2008; Bravo, 2008).

Serrano de Moreno (2008) se cuenta entre los autores que señala la importancia de la comprensión crítica, entendida como la capacidad del lector para hacerse consciente de su propia postura sobre el tema leído, de reflexionar y confrontar sus propios razonamientos con el texto escrito.

De acuerdo a Pérez, Insfrán y Cobos (2003), la lectura crítica comprende tres componentes: la postura previa del lector antes de su aproximación al texto; el momento de la confrontación con la pieza escrita que amerita la interpretación, elaboración de juicios, distinción entre los puntos débiles y fuertes de las ideas del autor y la formulación de propuestas alternativas. Finalmente, en la última dimensión, el lector mediante el análisis, la crítica y la reflexión de su experiencia, toma postura frente a lo leído, pudiendo llegar a considerarlo válido, inválido, irrelevante, contundente, etc.

En la Figura 1 se puede observar, a modo de resumen, los componentes, características y estrategias que implica la comprensión crítica; básicamente, disposición, estrategias, competencias y capacidad analítica, los cuales deben ser utilizados por los estudiantes al momento de procesar críticamente el discurso escrito.

Figura 1 La lectura crítica



Fuente: Serrano de Moreno (2008, p. 509)

Factores que influyen en el desarrollo de la motivación y actitudes favorables hacia la lectura

Spolsky (1992) define a la actitud como la predisposición de un sujeto a evaluar de determinado modo a una persona, suceso o situación, y dicha predisposición podría ser positiva, negativa o neutra hacia el objeto en cuestión. Asimismo, Eagly & Chaiken (1993) indican que la actitud es una tendencia psicológica a emitir un juicio evaluativo que puede ser cognitivo, afectivo o conductual. Baron (2005), agrega que las actitudes son apreciaciones que se hacen sobre un hecho, persona o sujeto, las cuales pueden condicionarse por tres componentes: el núcleo cognitivo que está representado por

ideas y creencias, el afectivo, expresado en sentimientos y emociones; y el conductual que se manifiesta a través de la disposición a actuar o a no actuar en determinado sentido.

Baron (2005); Coll et al (1995) y Eagly & Chaiken (1993) explican que las actitudes poseen tres componentes que actúan de manera interrelacionada. Estos son:

a. *El componente cognitivo*: abarca los conocimientos, creencias, inclinaciones, percepciones y estereotipos que se tienen con respecto a un objeto. Se dice que para que exista una actitud, es necesario tener una representación cognitiva hacia el objeto en cuestión.

b. *El componente afectivo*: comprende los sentimientos, preferencias y emociones que acompañan a la actitud. Esto quiere decir que si los sentimientos son positivos la persona estará más propensa a acercarse al objeto o situación y si son negativos se inclinará a evitarlos.

c. *El componente conductual o conativo*: se refiere a la tendencia a actuar o a reaccionar de cierta manera con respecto a un objeto. Abarca acciones manifiestas y declaraciones de intenciones, las acciones y declaraciones verbales que se llevan a cabo hacia el objeto de actitud a partir de la evaluación afectiva realizada.

Morales y Reboloso (1994) apuntan que estos tres componentes de la actitud actúan de manera interrelacionada y tienden a ser ambivalentes, es decir que aunque los sujetos tengan concepciones y sentimientos positivos hacia el objeto de actitud, podrían a la vez presentar conductas desfavorables hacia él.

Por su parte, en cuanto a los aspectos que influyen en la lectura, Delmastro (2007) afirma que los niveles de comprensión no son el único elemento que afecta a la lectura en ILE, sino también varios factores de naturaleza pedagógica, entre los que destacan: los enfoques de instrucción, el interés, relevancia y autenticidad de los textos, las estrategias de enseñanza y actividades utilizadas, entre otros. Dentro de estos factores, se considera que las preferencias y actitudes de los estudiantes deberían jugar un papel importante al momento de iniciarlos en el acto de lectura; especialmente si se toma

en cuenta que en muchos casos los estudiantes perciben el acto de leer como cualquier cosa menos una manera amena de aprender (Castillo y Muñoz, 2001).

En este sentido, Guthrie y Wigfield (en Díaz y Gámez, 2002) señalan la importancia que tiene el fomento de actitudes positivas hacia la lectura, especialmente si se considera que:

La construcción del significado durante la lectura es un acto motivado. Un individuo que interactúa con un texto con el propósito de comprenderlo se comporta intencionalmente. Durante la lectura el individuo actúa deliberadamente y con un propósito [...] Por lo tanto, una explicación en términos motivacionales es crucial para la explicación del acto de leer (p.119)

Lo anterior sugiere que una actitud positiva hacia la lectura favorecería su comprensión, porque involucraría a los estudiantes en ese proceso de una manera más directa, consciente y profunda. Igualmente, la comprensión de la lectura podría contribuir al desarrollo de una actitud positiva hacia la práctica lectora, ya que si no hay comprensión al leer, se desarrollaría un sentimiento de frustración que desmotivaría al lector en su intento de procesar un texto (Alderson, 2000).

Morris (1993) en Struve y Pelekais, (2005) afirma que las actitudes pueden ser positivas (favorables), neutras o negativas (desfavorables). Entendiéndose por actitudes positivas las que implican un grado de favorabilidad o acuerdo en relación al objeto de actitud; las neutras, por otro lado, son las tendencias a percibir al objeto actitudinal, sin relacionarlo consigo mismo, mostrando indiferencia pero sin rechazarlo o favorecerlo; por lo que es susceptible a cambios, es decir puede transformarse en positiva o negativa. Finalmente, la actitud negativa es la respuesta desfavorable hacia la situación de actitud, donde los individuos muestran juicios o acciones desfavorables hacia los objetos actitudinales

La promoción de actitudes positivas hacia la lectura permitiría desarrollar en los estudiantes hábitos de lectura por placer más que por obligación, hábitos que los ayuden a recibir y a buscar voluntariamente *input* de cualquier tipo de material impreso. Odreman (2001) insiste que la experiencia de lectura debe enfocarse en los

gustos de cada individuo, ya que su aprendizaje es un proceso social que se estructura en la mente de cada sujeto. En este sentido, Castillo y Muñoz (2001) plantean que casi cualquier recurso impreso (tiras cómicas, revistas de música, de deportes, entre otras) puede servir para el fortalecimiento de una actitud positiva hacia la lectura. En relación a lo señalado anteriormente, Bell (2001) apunta que, al darle libertad a los estudiantes para que seleccionen materiales de su preferencia, no sólo se les motiva, sino que se les permite leer de manera rápida

El enfoque de lectura extensiva para fomentar actitudes favorables hacia la lectura y promover la comprensión crítica

Raúl (2005) señala que en cuanto a objetivos, nivel, calidad y velocidad, existen dos enfoques de lectura utilizados en el aula de lenguas extranjeras: la lectura intensiva y la lectura extensiva

La lectura intensiva

Según Day & Bamford (2002) y Barfield (2000) la lectura intensiva se refiere a la lectura minuciosa o traducción de textos difíciles redactados en la lengua extranjera, con la meta de alcanzar la comprensión detallada de los materiales escritos. Tal enfoque se orienta hacia el estudio de aspectos lingüísticos (gramaticales, léxicos, pragmáticos o cohesivos) para alcanzar comprensión literal. Asimismo, este tipo de lectura se asocia a la enseñanza de la lectura en términos de sus componentes, ya que los textos son estudiados con la finalidad de introducir y practicar destrezas de lectura como, por ejemplo, la búsqueda de pronombres o referentes o el uso de detalles para identificar la idea principal de un texto. En otras palabras este tipo de lectura se fundamenta en la comprensión detallada de la información del texto,

La lectura extensiva

Robb, & Susser (1989) definen la lectura extensiva como la lectura de grandes cantidades de material para comprensión global o general con la intención de obtener placer de los textos. Nuttall (1996) afirma que la práctica de la lectura extensiva es la manera más fácil y más

efectiva de mejorar las destrezas lectoras de los estudiantes. Su propósito es promover en los estudiantes el placer e interés por esta práctica y motivarlos a ir avanzando en nivel de suficiencia y confianza para leer textos de mayor extensión y dificultad en el futuro (Hernández, 2007).

En este orden de ideas, Day & Bamford (2002) plantean diez principios que resumen la naturaleza de la práctica extensiva de lectura: *el material de lectura debe ser fácil. Los lectores deben estar expuestos a gran variedad de libros sobre diversos temas. Los estudiantes escogen lo que quieren leer. Los estudiantes leen tanto como sea posible* y los libros escritos para principiantes o estudiantes con un nivel intermedio tienden a ser cortos. *El propósito de la lectura está generalmente relacionado con el placer, la información o la comprensión general* palabra por palabra. *Leer es su propia recompensa. Los estudiantes leen rápido.* La fluidez de los aprendices es favorecida cuando estos se exponen a materiales que se ajustan a su competencia lingüística y por intereses personales más que por propósitos académicos. Asimismo, la lectura extensiva los ayuda a leer rápido, dejando la dependencia hacia el diccionario para buscar palabras desconocidas y utilizando el contexto para obtener los significados necesarios para seguir leyendo.

En la tabla 1 se muestran las diferencias entre la lectura intensiva y la lectura extensiva

Tabla 1
Diferencias entre la lectura extensiva y la intensiva

Extensiva	Lectura	Intensiva
Comprensión general y lectura por placer	Objetivo	Estudio exhaustivo del lenguaje
Fácil	Nivel	Más complicado
Mucha	Cantidad	Escasa
Con rapidez	Velocidad	Lento

Fuente: Welch en Raúl (2005, p.150)

La lectura extensiva, , se presenta como una alternativa para despertar la motivación de los estudiantes, al enfocarse en el estudio estético del discurso, dejando de lado el solo análisis lingüístico y desarrollando la habilidad de lectura, vocabulario, ortografía, escritura y competencia lingüística de los lectores (Raúl, 2005). Una actitud positiva hacia la lectura podría ser alcanzada a través de un enfoque extensivo, el cual está orientado a motivar a los estudiantes hacia la lectura a través de la utilización de diversos materiales impresos de acuerdo a su competencia lingüística y a sus gustos y preferencias (Day & Bamford, 2002).

En resumen, el propósito del enfoque extensivo es el de fomentar actitudes favorables en los estudiantes como lectores, al permitirles participar en la escogencia del material a ser leído y el momento en que se leerá, poniendo a su disposición diversos textos de temas variados, lo cual podría favorecer la consolidación de su hábito de lectura, al llevar dicha práctica más allá del contexto del salón de clases.

De igual manera, la lectura extensiva favorecería la comprensión crítica, dado que ayudaría a adoptar procesamientos descendentes o mixtos y a leer sin mucha presión y a elección del alumno, lo cual haría más factible que exista una reflexión voluntaria o espontánea y de que ésta se vaya madurando a medida que la lectura avanza (Day & Bamford, 2002, Raúl, 2005, Alderson, 2000).

Las Historias Cortas para promover actitudes favorables hacia la lectura y el desarrollo de la comprensión crítica

Calsamiglia y Tusón (2002) señalan que los textos narrativos, por tener básicamente la función social de entretener, divertir e informar a través de sus variados géneros (romance, acción, comedia, suspenso, entre otros), resultan muy apropiados para fomentar el desarrollo de hábitos de lectura. En tal sentido, las historias cortas, específicamente, permitirían a los estudiantes disfrutar la lectura de un género familiar por su similitud con el cuento, más fácil de leer por su extensión breve y entretenido para ellos por la diversidad de temas que aborda (Raúl, 2007).

Raúl (2007) afirma que las historias cortas constituyen una variante del género novelesco que no ha sido ampliamente utilizado en las aulas de lenguas extranjeras; aunque éste posee potencial para mejorar las competencias interculturales, comunicativas y lingüísticas de los aprendices. De igual manera, Rocha (2003) señala que las historias cortas permiten a los estudiantes reflexionar acerca de la lectura en una manera más imaginativa, aumentar su creatividad al confrontar sus puntos de vista con los de los personajes; lo cual implica alcanzar un pensamiento crítico mediante la interacción e interpretación del texto.

En relación a esto, Raúl (2007) apunta las ventajas del uso de historias cortas en ILE: La historia corta está concebida para ser leída una sola vez; lo que le facilita al sujeto la asimilación cognitiva al aumentar su concentración y su atención a los detalles. Es temáticamente amplia porque puede abarcar un sinnúmero de tipos: acción, misterio, aventura, romance, ciencia ficción, entre otros; lo cual permite encontrar historias que se adapten a los intereses individuales de los lectores en las clases de lenguas extranjeras. La historia corta ofrece ejemplos genuinos de la lengua en diversos contextos educativos de lenguas extranjeras. Su corta extensión permite que el lector acceda con facilidad al mecanismo mental de recuperación de la información; ya que existen menos detalles para recordar y resulta más sencillo recuperar la información almacenada en las estructuras cognitivas del lector. Si el sujeto lector no se siente involucrado en la trama de la historia, éste puede cambiarla sin que tenga la sensación de que perdió su tiempo, pues el tiempo empleado en la lectura resulta relativamente corto (no debería exceder las 3 horas). Los profesores de lenguas extranjeras pueden utilizar la diversidad de tipos de historias cortas para incluir bibliotecas en los salones de clases, las cuales abarquen diferentes historias con distintos contextos socioculturales. En caso que algún lector desee releer la historia para comprobar si alguna nueva hipótesis tiene cabida, lo puede hacer rápidamente.

Las historias cortas constituyen entonces una alternativa amena y accesible para que los estudiantes desarrollen actitudes positivas hacia la lectura en inglés; ya que les permite compaginar esta actividad con las diferentes asignaciones académicas que deba cumplir, de manera fácil, rápida, interesante y entretenida. Con base en las historias cortas

se pueden poner en práctica diversas actividades complementarias enfocadas a las destrezas lingüísticas (dramatizaciones, cuenta cuentos, apreciación y discusión de matices culturales, entre otras).

Todas las ventajas señaladas por Raúl (2007) respaldan el uso de historias cortas en los programas de lectura extensiva, tanto para mejorar la actitud hacia la lectura como para mejorar el nivel de comprensión lectora. Además, éstas permiten a los estudiantes mejorar sus destrezas y formar hábitos de lectura a través de textos entretenidos e interesantes (Rocha, 2003).

Metodología

Diseño de la investigación

Esta investigación estuvo enmarcada en un diseño cuasi-experimental, definido por Hernández, Fernández y Baptista (2006) como el tipo de estudio que manipula al menos una de las variables independientes para ver su efecto sobre una o más variables dependientes. En el presente trabajó se manipuló la variable independiente, que en este caso fue la lectura extensiva de historias cortas, para analizar sus efectos sobre dos variables dependientes: la comprensión crítica y actitud hacia la lectura. Además, se contó con un grupo experimental, quién recibió el tratamiento de la lectura extensiva, y un grupo control que se mantuvo aislado de esta variable. A ambos grupos se les aplicó un pre-test y un post-test para medir el efecto de la variable independiente sobre las dependientes, luego de la intervención en el grupo experimental.

Hipótesis planteadas en la investigación

El programa de lectura extensiva influye en la actitud hacia la lectura y eleva el nivel de comprensión crítica de historias cortas en los estudiantes de ILE de la UNEFM.

Hipótesis nula: El programa de lectura extensiva no influye en la actitud hacia la lectura y no eleva el nivel de comprensión crítica de historias cortas en los estudiantes de ILE de la UNEFM.

Hipótesis alternativas: A. El programa de lectura extensiva influye en la actitud de lectura en los estudiantes de ILE de la UNEFM. B. El programa de lectura extensiva eleva el nivel de comprensión crítica de historias cortas en los estudiantes de ILE de la UNEF

Población y muestra

La población estuvo conformada por 63 alumnos distribuidos en 3 secciones del VI semestre cursantes de la Unidad Curricular Inglés V del Programa Educación en Lengua Extranjera Mención Inglés de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” (UNEFM), correspondiente al periodo I-2010, bajo la modalidad presencial y el régimen semestral. Estos alumnos fueron escogidos debido a los problemas de lectura que manifestaron tener y a la asignatura que cursaban en ese momento. Inglés V es una asignatura que constituye el último nivel de inglés de la carrera y representa una de las unidades curriculares encargadas directamente de desarrollar la competencia comunicativa en el idioma inglés, por lo que se presume que esta población ha ya alcanzado un nivel de suficiencia adecuado en la lengua meta.

Los criterios utilizados para la selección de la muestra fueron: la accesibilidad de los sujetos y el horario de clases de los grupos. De esta manera, la muestra quedó conformada por dos de las tres secciones de la unidad curricular Inglés V, con 21 estudiantes cada una. Es importante señalar que las secciones ya estaban conformadas antes del experimento; es decir, se trataba de grupos intactos. Se seleccionaron las secciones I y II debido a que eran de fácil acceso para la investigadora. Específicamente, la sección I se desempeñó como el Grupo Control mientras que la sección II constituyó el Grupo Experimental. Es importante acotar que los dos grupos, control y experimental, pertenecían a la modalidad presencial y al turno diurno. Asimismo, las edades de los sujetos de ambos grupos oscilaban entre los 19 y 24 años, con predominio de estudiantes del género femenino.

Técnicas e instrumentos para la recolección de información

Para los propósitos de este estudio se aplicó la técnica de la encuesta y se utilizaron tres instrumentos para medir cada una de las variables en estudio, uno para la variable actitud, uno para la comprensión crítica y un tercero para la lectura extensiva.

El primer instrumento estuvo constituido por un cuestionario tipo escala de likert, definido como una escala de medición de actitudes utilizada para evaluar las reacciones de los sujetos encuestados (Hernández et al., 2006). Este cuestionario contenía 24 proposiciones correspondientes a las dimensiones cognitiva (ítems 1, 4, 5, 8, 11, 14, 16 y 22), afectiva (ítems 3, 7, 9, 12, 13, 17, 19 y 21) y conductual (ítems 2, 6, 10, 15, 18, 20, 23 y 24) de la actitud. Para cada proposición las alternativas posibles de respuesta eran: *definitivamente sí, probablemente sí, no lo sé, probablemente no y definitivamente no*. Esta versión del instrumento fue aplicada a ambos grupos en el pre-test, pero en el post-test, a los efectos de evitar que la muestra se hubiese acostumbrado al mismo y esto pudiera incidir en los resultados, los ítems se presentaron en diferente orden.

El segundo instrumento consistió en un cuestionario abierto, con el cual se evaluaba la variable comprensión crítica. De este instrumento se construyeron 2 versiones similares, una para el pre-test y otra para el post-test. La versión usada en el pre-test estuvo conformada por 2 partes. En la primera, los alumnos debían leer la historia "Old house", la cual estaba escrita en inglés con una extensión de 486 palabras y seis párrafos, y estructurada en inicio, desarrollo de la trama y resolución. Seguidamente, debían responder 12 preguntas acerca de la historia, las cuales fueron redactadas en español, la lengua 1 de los estudiantes, para evitar que los posibles problemas de competencia en su lengua extranjera interfirieran en sus respuestas. Tales preguntas correspondían a las dimensiones postura previa del lector (B.1.1 y B.1.2); captación de información textual implícita y explícita (B.2.1 a B.2.4); análisis e interpretación de los argumentos del autor (B.2.5 y B.2.6) y adopción de una postura propia frente a lo leído (B.2.7 a B.2.10), las cuales demandaban que el estudiante contestara y justificara sus respuestas (excepto por los ítems correspondientes a la dimensión captación de información textual). La versión empleada

en el post-test era similar en forma y contenido a la del pre-test, pero esta vez el texto a leer era una historia titulada "*The salty coffee*", de una extensión de 559 palabras distribuidas en ocho párrafos y también estaba estructurada en inicio, desarrollo de la trama y resolución.

Por último, el tercer instrumento fue solamente completado por el grupo experimental durante el desarrollo del programa de intervención. Se trataba de un cuestionario de lectura extensiva, el cual constaba de ocho partes y estaba basado en el modelo de Pino, en Mendoza (2005).

En la primera parte del cuestionario de lectura extensiva, cada participante debía registrar su nombre, la fecha de su lectura, el número de la sesión de clase, el título y el número del cuento leído; señalar la hora en que inició y en la que finalizó su lectura, con el propósito de conocer el tiempo invertido en la lectura de cada historia, y si había usado o no el diccionario. En la segunda parte, la muestra debía autoevaluar su comprensión del texto utilizando la escala de *Muy pobre, Pobre o Aceptable*. Seguidamente, los alumnos tenían que aportar su opinión en torno a la dificultad del texto leído, utilizando la escala *extremadamente difícil, difícil, no es difícil, fácil y muy fácil*. Luego, debían seleccionar uno de los valores (1, 2, 3 o 4) para señalar el grado de disfrute del texto, el aprendizaje obtenido y su familiaridad con el tema de la lectura. Posteriormente, los alumnos tenían que expresar en inglés a sus compañeros si recomendarían la historia corta que habían leído o no, justificando su recomendación en cada caso. Finalmente, debían señalar la idea principal del texto

Validez y Confiabilidad de los instrumentos

Validez

La validez de contenido de los instrumentos fue evaluada por un panel de tres expertos. Es importante destacar que los expertos examinaron los instrumentos e hicieron correcciones de forma, las cuales fueron incorporadas. Posteriormente se les entregó la versión definitiva del instrumento, el cual fue clasificado como válido para medir las variables bajo estudio.

Confiabilidad

Para efectos del presente trabajo, la confiabilidad de la escala de actitud fue calculada a través del coeficiente de confiabilidad de J.L Cronbach, el cual se utiliza en instrumentos de varias alternativas de respuesta (Hernández et al, 2006).

La fórmula de este coeficiente consiste en:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \frac{[1 - \sum s_i^2]}{s_t^2}$$

Donde: α = Coeficiente de Confiabilidad.

K = Número de ítems.

s_i^2 = Varianza de los puntajes de cada ítem.

s_t^2 = Varianza de los puntajes totales.

Una vez calculado el coeficiente de confiabilidad de la escala de actitud, se obtuvo como resultado $\alpha = 0,82$., lo cual lo clasifica en un elevado nivel de confiabilidad.

Cabe destacar que el cuestionario de comprensión crítica no fue sometido al coeficiente de confiabilidad debido a que estuvo constituido exclusivamente por preguntas abiertas (Ruiz, 2002). Asimismo, el cuestionario de lectura extensiva tampoco lo recibió por ser un instrumento utilizado en trabajos anteriores, ya con previa determinación de su confiabilidad.

El tratamiento

El programa de lectura extensiva al que fue sometido el grupo experimental duró ocho semanas, a razón de 3 horas de clase semanales, para un total de 24 horas. El mismo se fundamentó en una serie de actividades propuestas por Bamford & Day (2004) . Previo al inicio del programa, la docente conformó y llevó al aula un banco de historias cortas en inglés de acción, comedia, romance y suspenso, las cuales fueron seleccionadas por la muestra de acuerdo a sus

preferencias. La lectura de tales historias se llevó a cabo fuera del aula y periódicamente cada participante debía relatar su experiencia en clase. Este intercambio de experiencias y recomendaciones constituía una valiosa fuente de información que orientaba a cada alumno la selección de la próxima historia a leer.

La dinámica de la intervención fue la siguiente: se ofreció a los alumnos un listado que contenía el título de cada historia corta clasificada por tipo. Entre ellas cada alumno debía escoger alguna para leer en su casa y luego llenar el cuestionario de lectura extensiva para autoevaluar su experiencia y llevarlo a clase.

Durante la sesión de clase se emplearon diversas estrategias, donde los alumnos tenían la oportunidad de contarle a sus compañeros acerca del texto, dramatizar alguno de sus hechos, ponerse en el lugar de los personajes para reflexionar acerca de lo que ellos hubieran hecho en una situación similar, dibujar y/o pintar alguna escena o seleccionar su historia favorita, justificando su elección en cada caso. Todas estas actividades se llevaron a cabo con la finalidad de motivar al estudiante hacia la lectura y monitorear su comprensión general del texto, más no su retentiva acerca de detalles específicos de las historias.

El orden cronológico de aplicación de los instrumentos previamente descritos fue el siguiente: primeramente se aplicó tanto al grupo control como al experimental los cuestionarios para evaluar las variables actitud y comprensión crítica. Seguidamente, sólo el grupo experimental recibió el tratamiento de lectura extensiva y completó el cuestionario de lectura extensiva después de cada historia leída.

Al finalizar el programa de lectura extensiva tanto el grupo experimental como el control debieron completar el cuestionario de actitud y el de lectura crítica.

Técnicas de Análisis y Procesamiento de datos

En el caso de la presente investigación, los datos obtenidos fueron de orden cuantitativo y cualitativo. Los primeros se analizaron utilizando las herramientas de la estadística descriptiva, mientras que con los cualitativos se procedió a convertir las respuestas verbales

en categorías, para poder luego sustituirlas por números y poder aplicarles así las herramientas estadísticas.

En la escala utilizada en este trabajo, casi todas las proposiciones presentadas tenían una dirección favorable o positiva hacia el objeto de actitud por lo que, siguiendo a Hernández et al (2006), las alternativas de respuesta fueron codificadas de la siguiente manera:

- a. Definitivamente si = 5
- b. Probablemente si = 4
- c. Indeciso = 3
- d. Probablemente no = 2
- e. Definitivamente no = 1
- f. No responde = 0

En el caso de las proposiciones 2, 8, 10, 12, 13, 15, 23, las cuales tenían una dirección desfavorable hacia el objeto de la actitud, las alternativas de respuesta fueron codificadas con una puntuación inversa, tal como lo indican Hernández et al (2006):

- a. Definitivamente si = 0
- b. Probablemente si = 1
- c. Indeciso = 2
- d. Probablemente no = 3
- e. Definitivamente no = 4
- f. No responde = 5

Estas puntuaciones fueron consideradas para determinar el nivel de actitud: favorable (positiva), neutra o desfavorable (negativa). Para ello, se procedió a calcular los promedios a través de la fórmula: PT/NT (siendo PT la puntuación total en la escala y NT el número de afirmaciones). Seguidamente, se restó el promedio de puntuación máxima posible (5) al promedio de puntuación mínima posible (0) del instrumento. El resultado de dicha resta (5), se dividió entre tres (3), dando 1,66 como resultado final, el cual representa el intervalo que diferencia los tres niveles de actitud, según se especifica en la tabla 2 (Hernández et al., 2006):

Tabla 2
Niveles de Actitud

Negativa	Neutra	Positiva
De 0 a 1,66	De 1,66 a 3,32	De 3,32 a 5

Asimismo, vale destacar que en el caso del cuestionario de comprensión crítica, constituido por preguntas abiertas, se utilizó el análisis de contenido, en el cual, según Briones (2003) se determinan las categorías, se examinan las respuestas y se les otorga un valor de acuerdo a las variables medidas. Es por ello que en el caso de dicho instrumento, se calificaron las respuestas de los estudiantes (basadas en la escala de Parodi, 2005) para luego otorgarles un puntaje, tabularlas y obtener los promedios correspondientes, como se presenta a continuación:

- a.** Responde adecuadamente y justifica (4 puntos.): cuando la respuesta era pertinente en relación a la interrogante planteada y se argumentaba el por qué de la respuesta.
- b.** Responde adecuadamente y no justifica (3 puntos): cuando el estudiante respondía de manera acertada pero no explicaba tal respuesta.
- c.** No responde adecuadamente y justifica (2 puntos): cuando se daba una respuesta errada a la interrogante, pero sin embargo justificaba el por qué de su respuesta.
- d.** No responde adecuadamente y no justifica (1 punto): cuando la respuesta otorgada no era procedente y el estudiante tampoco explicaba su elección.
- e.** No responde o responde incoherencias (0 puntos): cuando el estudiante no respondía o cuando otorgaba una respuesta que carecía de lógica.

Seguidamente, se calcularon los promedios de la comprensión crítica por alumno y se creó una escala tripartita de intervalos equitativos, con el objeto de poder establecer el nivel de comprensión crítica alcanzado, tomando en cuenta la puntuación máxima posible por alumno (4) por respuesta del cuestionario, restándole la puntuación mínima posible (0), dando como resultado 4; el cual se dividió entre tres (3), obteniendo el valor de 1,33 para separar los tres intervalos de la comprensión, tal como se evidencia en la tabla 3.

Tabla 3
Niveles de comprensión crítica

Bajo	Medio	Alto
De 0 a 1,33	De 1,33 a 2,66	De 2,66 a 4

En el cuestionario de lectura extensiva, primeramente, cada participante debía registrar su nombre, la fecha de su lectura, el número de la sesión de clase, el título y el número del cuento leído; señalar la hora en que inició y en la que finalizó su lectura y si había usado o no el diccionario. Seguidamente, se procedió a contabilizar los resultados de la autoevaluación que los alumnos habían suministrado de su propia ejecución de la siguiente forma:

1. Las autoevaluaciones de cada alumno después de cada historia leída, para saber cuántas veces fue pobre, muy pobre, aceptable, buena o excelente la comprensión en el grupo.
2. Las evaluaciones hechas por cada alumno con respecto al grado de dificultad de cada historia leída, para saber cuántas veces resultó muy difícil, difícil, no difícil, fácil o muy fácil, para conocer el comportamiento de este aspecto en el grupo.
3. Las opiniones emitidas por cada alumno después de cada historia leída, para conocer el grado de disfrute, el aprendizaje obtenido y la familiaridad del grupo con respecto a las historias leídas.

Dado que las dos últimas preguntas del formato de evaluación de lectura eran abiertas, fue necesario diseñar dos escalas para contabilizar las respuestas. Las escalas en cuestión se especifican en las tablas 4 y 5 que aparecen a continuación.

Tabla 4
Recomendación del texto

Escala	Puntuación
Responde y justifica	4 Puntos
Responde y no justifica	3 puntos
No responde y justifica	2 puntos

No responde y no justifica	1 punto
No responde/ responde incoherencias	1 punto

Tabla 5
Idea principal del texto

Escala	Puntuación
Adecuada	4 Puntos
Parcialmente adecuada	3 puntos
No adecuada	2 puntos
No responde/ responde incoherencias	1 punto

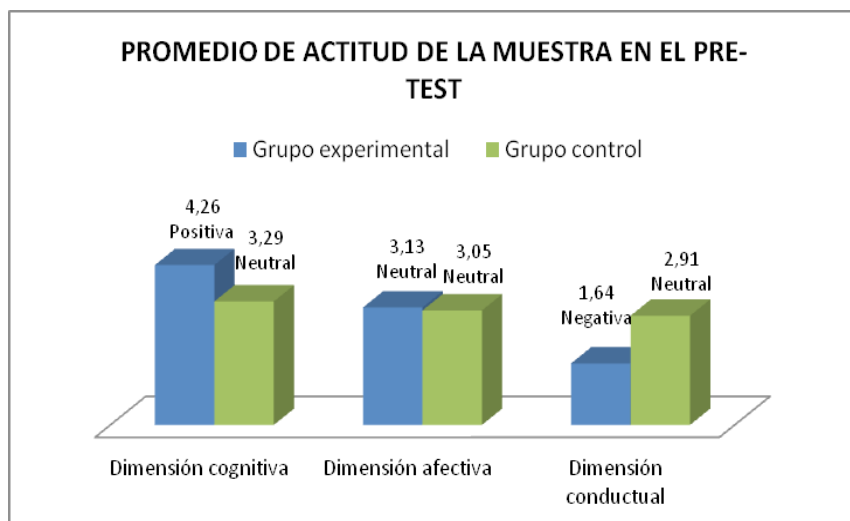
Es importante destacar que las respuestas consideradas como adecuadas eran aquellas donde el alumno respondía pertinentemente y expresaba correctamente la idea principal del texto; las parcialmente adecuadas eran aquellas donde el alumno acertaba en la idea principal pero su respuesta no era completa o carecía de algún elemento; las no adecuadas, eran las respuestas incorrectas, es decir las que no reflejaban la idea principal del texto; y finalmente, también se consideraron los casos donde los estudiantes no contestaban o sus respuestas carecían de lógica.

Una vez obtenidos estos datos, se procedió a su tabulación para posteriormente aplicar el procesamiento estadístico correspondiente y su respectiva graficación, como se ilustra en el siguiente aparte.

Resultados

En atención al primer objetivo específico, referido a la identificación de la actitud de los estudiantes hacia la lectura en inglés como lengua extranjera los resultados se presentan en el gráfico 1 en cuanto a la dimensión cognitiva, afectiva y conductual de la variable actitud

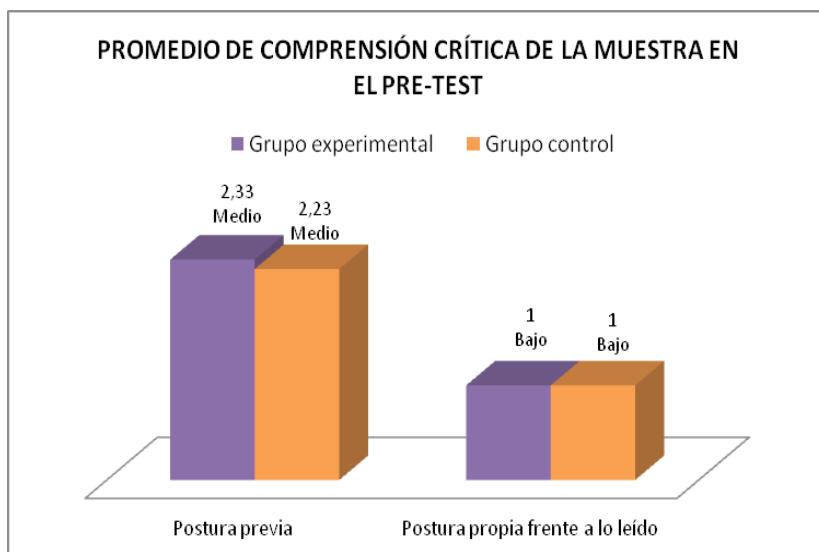
Gráfico 1



En el Gráfico 1 se pueden observar los promedios obtenidos en las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual para la variable actitud por los estudiantes del grupo control y experimental en el pre-test. Estos resultados señalan que aunque los estudiantes del grupo experimental tienen creencias positivas hacia la lectura, se sienten afectivamente indiferentes hacia ella y demuestran una conducta desfavorable en relación a esta práctica. Es importante acotar además, que los resultados obtenidos reflejan una equivalencia inicial en los grupos de trabajo, ya que ambos promediaron un nivel neutral de actitud entre las tres dimensiones (3,08 para el grupo control y 3,01 para el experimental). A manera de conclusión puede decirse con relación a los resultados correspondientes al primer objetivo específico, que la muestra se caracteriza por tener una actitud neutral hacia la lectura en inglés.

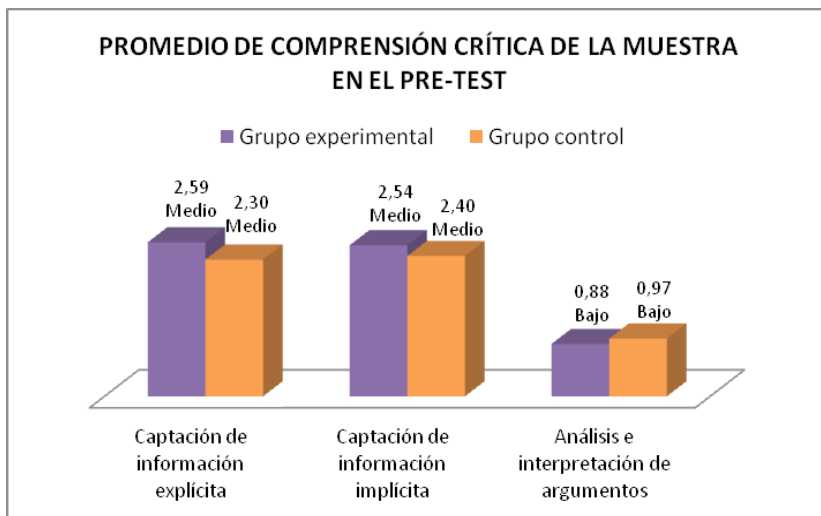
Los resultados correspondientes al segundo objetivo específico, referido a diagnosticar el nivel de comprensión crítica de historias cortas en los estudiantes de inglés como lengua extranjera, se presentan en 5 dimensiones, las 2 primeras se visualizan en el Gráfico 2 que aparece a continuación, mientras que las 3 restantes se sintetizan en el Gráfico 3.

Gráfico 2



En el Gráfico 2 se aprecia que para las dimensiones postura previa y postura propia frente a lo leído, el grupo control obtuvo en el pre-test promedios de 2,23 y de 1 respectivamente, lo cual los sitúa en un nivel medio y bajo de comprensión según la escala utilizada. En cuanto a los estudiantes del grupo experimental, éstos obtuvieron 2,33 en la dimensión postura previa, situándose en un nivel medio de comprensión, y un promedio de 1 en la dimensión postura propia acerca de lo leído, ubicándose en un nivel bajo. Estos resultados señalan que al igual que los estudiantes del grupo control, los del grupo experimental presentan problemas a la hora de comprender críticamente los textos leídos. Entonces, puede asegurarse, partiendo de los resultados, que los estudiantes del grupo control y experimental se encontraban en un nivel similar de comprensión crítica al momento de iniciar el estudio, siendo éste medio-bajo en las dos dimensiones estudiadas.

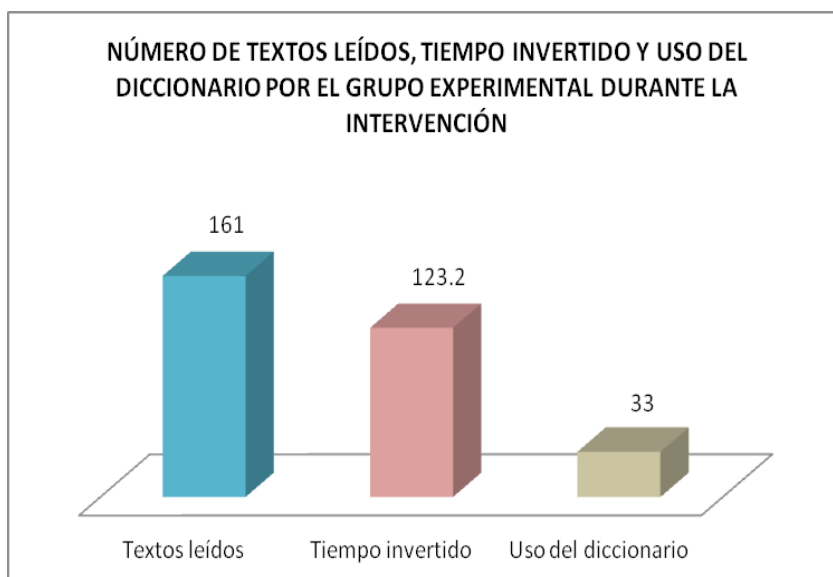
Gráfico 3



Se puede apreciar en el Gráfico 3 que los alumnos del grupo control obtuvieron 2,30 de promedio en comprensión de información explícita y 2,40 en comprensión de información implícita; ubicándose en un nivel medio de comprensión. Por otro lado, promediaron 0,97 en la dimensión análisis e interpretación de argumentos, clasificándose en el nivel bajo de comprensión crítica. En cuanto a los estudiantes del grupo experimental, éstos promediaron 2,59 en captación de información explícita y 2,54 en información implícita, clasificándose en un nivel medio de comprensión. Finalmente, obtuvieron 0,88 en la dimensión análisis e interpretación de argumentos, ubicándose en el nivel bajo de comprensión crítica. Al promediar los resultados del Gráfico anterior y los del presente se puede afirmar que los estudiantes de la muestra pertenecientes al grupo control y experimental se encontraban en un nivel de equivalencia inicial con respecto a todas las dimensiones de la comprensión crítica al momento de empezar el estudio; ya que promediaron 1,75 y 1,83 respectivamente, datos que ubican a ambos grupos en un nivel medio de comprensión crítica.

En el gráfico 4 se presentan los resultados obtenidos por el grupo experimental durante la intervención. Los cuales corresponden al tercer objetivo específico del estudio, referido a desarrollar un programa de lectura extensiva de historias cortas para los estudiantes de inglés como lengua extranjera.

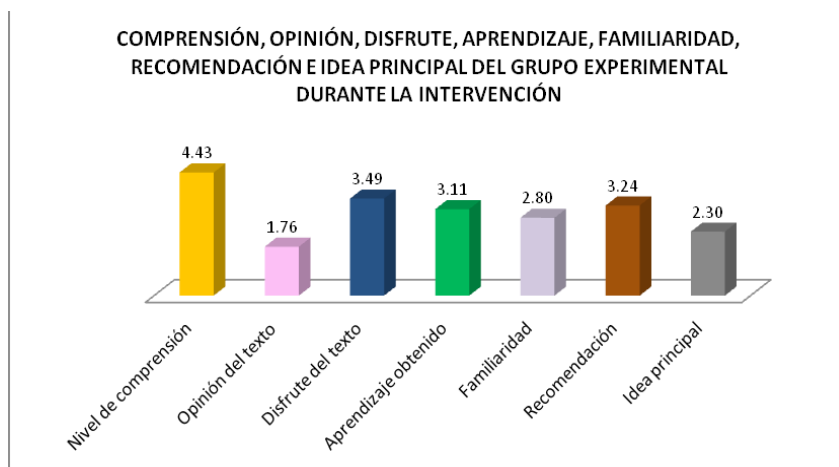
Gráfico 4



En el gráfico anterior se puede observar que los 21 estudiantes leyeron un total de 161 textos, promediando 7,6 textos durante el programa de lectura por 8 semanas. Los alumnos invirtieron un total de 123,2 minutos en la lectura, con una media de 5,86 minutos por historia y manifestaron utilizar el diccionario 33 veces (20,5%) mientras que prescindieron de él 128 veces (79,5%). Por otro lado, es importante acotar que aunque los estudiantes manifestaron, al inicio del tratamiento, que consideraban la lectura como una práctica monótona, confirmando la problemática objeto de estudio; éstos fueron capaces de leer los textos de manera rápida y utilizando sus conocimientos previos mucho más que el diccionario para decodificar la información.

En el Gráfico 5 se presentan los promedios obtenidos por los estudiantes del grupo experimental en el tratamiento de lectura extensiva, en términos del nivel de comprensión, opinión, disfrute del texto, aprendizaje obtenido, familiaridad, recomendación e idea principal.

Gráfico 5



Primeramente, en cuanto al nivel de comprensión, los estudiantes promediaron 4,43; lo cual, de acuerdo a la escala utilizada, los ubica en un excelente nivel de comprensión de los textos leídos. En cuanto a su opinión acerca del texto leído, los estudiantes obtuvieron 1,76; clasificando a los textos leídos como fáciles. En lo que se refiere a los indicadores disfrute del texto, aprendizaje obtenido y familiaridad, los alumnos obtuvieron 3,49; 3,11 y 2,80 respectivamente; reflejando alto nivel de disfrute, de aprendizaje obtenido y gran familiaridad con el tema general de la lectura.

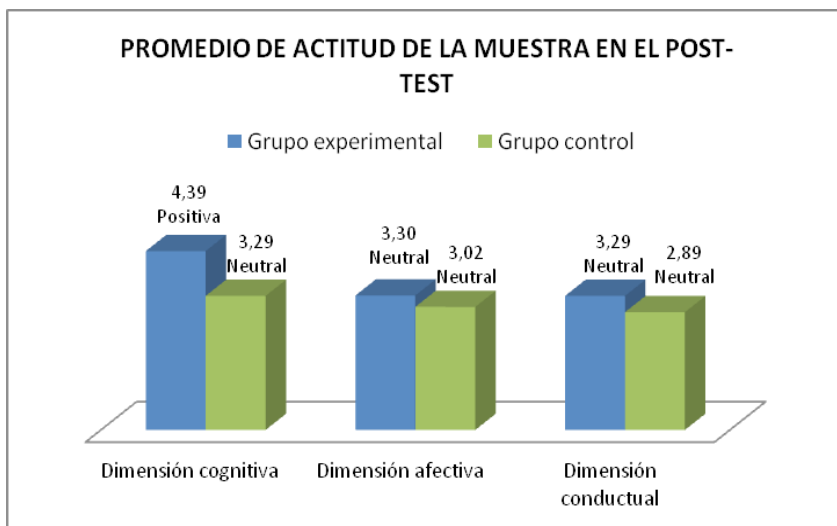
La recomendación de textos a otros participantes obtuvo un promedio de 3,24, lo cual sugiere que los estudiantes recomendaban (o no) el texto pero en muchas ocasiones no justificaban su elección. Finalmente, en la identificación de la idea principal de las historias, los estudiantes alcanzaron 2,30 de promedio; indicando que la mayoría

de los alumnos no acertó en explicar la idea central o macroestructura de la historia leída. Este resultado contradice al obtenido por Mendoza (2005), cuyos sujetos mejoraron en la identificación de la super y macroestructura después de la intervención. No debe descartarse, sin embargo, que esta pregunta era abierta y requería la redacción de la respuesta, es decir, que queda la interrogante que si el problema fue que no identificaron la idea central o que no supieron redactar coherentemente la respuesta, lo cual coincidiría con lo reportado por Da Costa (2008), Bravo (2008) y Bracho (2008) en torno al menor número de aciertos obtenido por sus sujetos cuando la respuestas requerían redacción.

Aunque los estudiantes manifestaron comprender el texto de manera excelente, no fueron capaces de acertar en la idea principal de la historia, lo cual podría atribuirse a la manera de enseñar la identificación de la idea principal o macroestructura en la lengua materna, ya que, la mayoría de las veces, los estudiantes son instruidos bajo la concepción que la idea principal se ubica en la primera línea del texto, tal como fue evidenciado en el presente estudio. En tal sentido, a manera de conclusión puede decirse con relación a los resultados correspondientes al tercer objetivo específico, que los estudiantes participantes en el tratamiento leyeron gran cantidad de textos fáciles, de manera rápida, con poco uso del diccionario, con gran nivel de disfrute, aprendizaje y familiaridad, ofreciendo recomendaciones acerca de los textos leídos a sus compañeros. No obstante, aunque manifestaron que su nivel de comprensión fue alto, fallaron en expresar la idea principal de los textos; lo cual sugeriría que los alumnos se sobreestimaron en dicho aspecto.

En relación al cuarto objetivo específico, referido a evaluar la actitud de los estudiantes luego de su participación en el programa de lectura extensiva, en el gráfico 6 se presentan los resultados obtenidos por la muestra una vez finalizada la intervención.

Gráfico 6



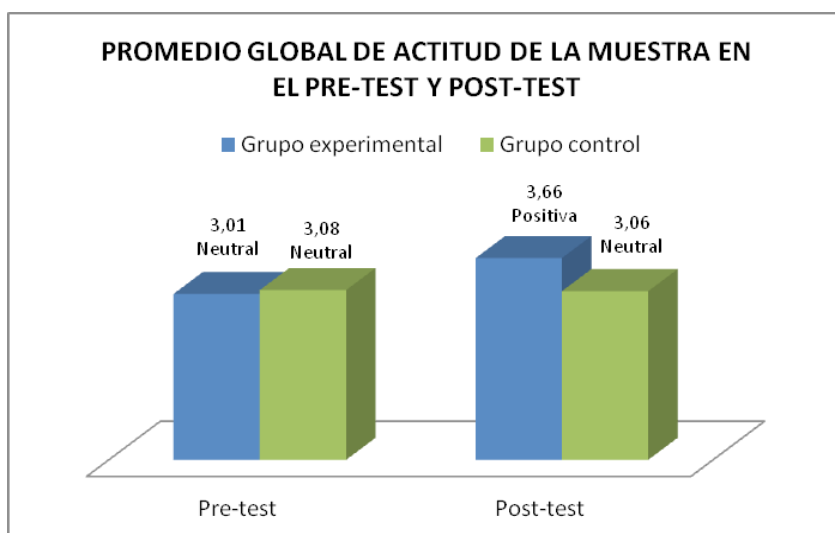
En el Gráfico anterior se evidencian los promedios obtenidos en las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual para la variable actitud por los estudiantes del grupo control y experimental una vez aplicado el tratamiento y realizado el post-test. En el mismo se observa que los alumnos del grupo control obtuvieron 3,29 en la dimensión cognitiva; 3,02 en la afectiva y 2,89 en la conductual; manteniéndose en un nivel de actitud neutral, sin variación significativa al resultado obtenido en el pre-test. Por otro lado, los estudiantes del grupo experimental obtuvieron 4,39 en la dimensión cognitiva, manteniéndose, al igual que en el pre-test, en un nivel de actitud alto; 3,30 en la dimensión afectiva, permaneciendo en un nivel neutral; y 3,29 en la dimensión conductual, catalogado igualmente como un nivel neutral.

En tal sentido, es importante acotar que se observó un cambio favorable en la actitud de los estudiantes del grupo experimental en relación a los resultados obtenidos en el pre-test, especialmente en la dimensión conductual, pasando de un nivel bajo a un nivel medio; por lo cual se puede afirmar que el programa de lectura extensiva tuvo un efecto positivo en la muestra bajo estudio. A pesar de este aumento, se puede observar que el nivel conductual sigue siendo el menos favorecido en comparación al cognitivo y al afectivo. En tal sentido,

sería pertinente desarrollar estudios que involucren la autorregulación en el proceso de intervención, de tal forma que los sujetos puedan ir cerrando la brecha entre lo que creen hacer y lo que realmente hacen mediante el control de ambos aspectos.

El Gráfico 7 muestra los promedios de la variable actitud obtenidos por los estudiantes del grupo control y experimental en el pre y post-test.

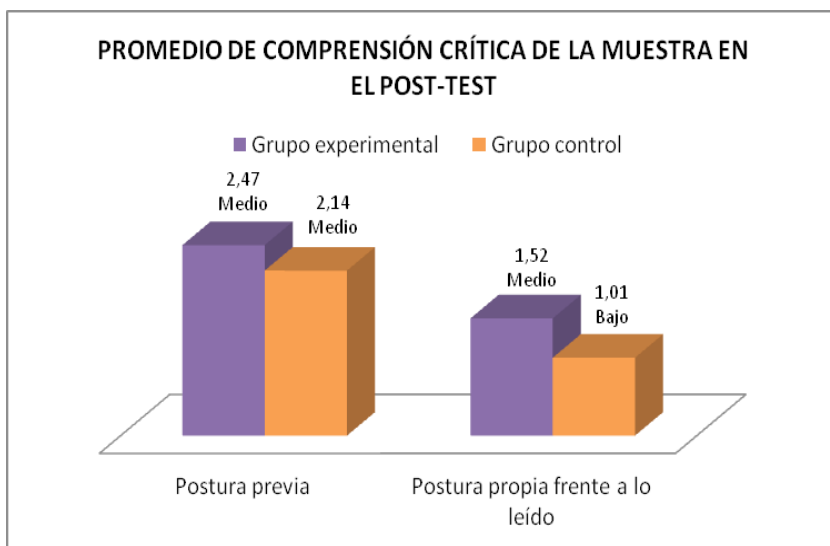
Gráfico 7



En el gráfico anterior se evidencia que los aprendices del grupo control, es decir los alumnos que no recibieron el tratamiento de lectura extensiva, mantuvieron un promedio similar de 3,08 en el pre-test y 3,06 en el post-test; considerados como en un nivel de actitud neutral. Por otro lado, los estudiantes del grupo experimental obtuvieron 3,01 como promedio en el pre-test y 3,66 en el post-test, pasando de un nivel neutral a un nivel positivo de actitud en el post-test. Estos resultados reflejan una mejoría significativa en la actitud de los estudiantes participantes en el programa de lectura extensiva.

En relación al último objetivo específico, referido a evaluar la comprensión crítica de los estudiantes luego de su participación en el programa de lectura extensiva, en el gráfico 8 se presentan los resultados obtenidos por la muestra una vez finalizada la intervención.

Gráfico 8

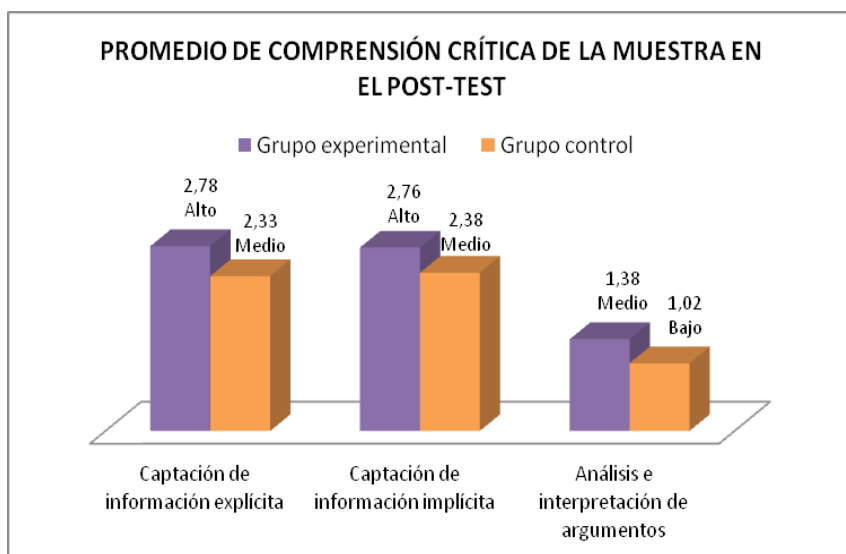


En el Gráfico 8 se observan los promedios obtenidos en las dimensiones postura previa y postura propia frente a lo leído. En el mismo se evidencia que los alumnos del grupo control obtuvieron 2,14 en la dimensión postura previa y 1,01 en postura propia frente a lo leído, manteniéndose en los mismos niveles de comprensión, medio y bajo respectivamente, en relación a los resultados del pre-test; es decir que no hubo cambios. Por otro lado, los estudiantes del grupo experimental obtuvieron 2,47 en la dimensión postura previa; donde, aunque hubo un aumento en el promedio, los alumnos se mantuvieron en un nivel medio de comprensión al igual que en el pre-test. Esto podría atribuirse a que los estudiantes necesitarían estar expuestos al programa de lectura por un periodo más largo de tiempo, con la finalidad de poder contrastar sus predisposiciones previas con lo expresado en la lectura. Con respecto a la dimensión postura propia

acerca de lo leído, estos obtuvieron 1,52 pasando de un nivel bajo a un nivel intermedio de comprensión crítica.

En el Gráfico 9 se presentan los promedios obtenidos en las dimensiones captación de información explícita e implícita y análisis e interpretación de argumentos

Gráfico 9

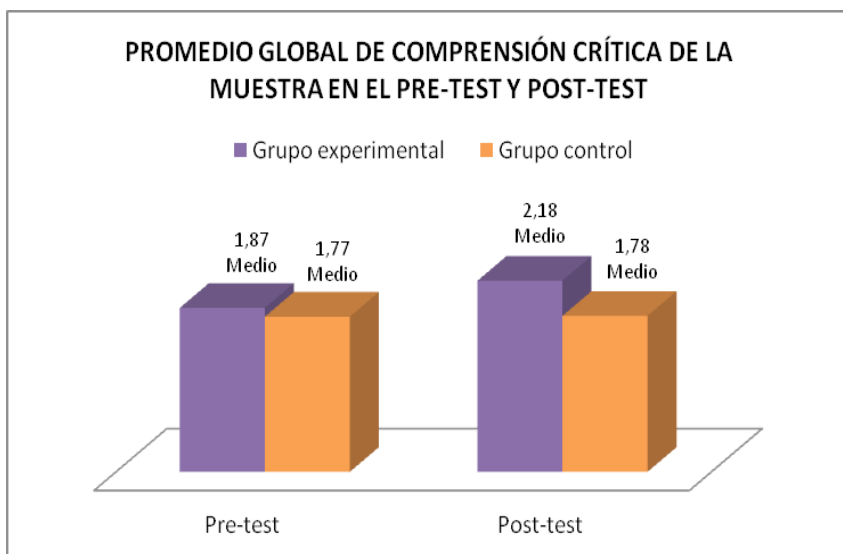


En el gráfico se puede observar que los alumnos del grupo control obtuvieron 2,33 de promedio en captación de información explícita y 2,38 en información implícita y alcanzaron 1,02 en la dimensión análisis e interpretación de argumentos. Estos resultados los ubican en un nivel medio y bajo, respectivamente, al igual que en el pre-test. Tal resultado, considerando también el Gráfico 8, apunta que no hubo diferencia significativa entre los resultados del pre y post-test del grupo control. Por otro lado, los estudiantes del grupo experimental alcanzaron un promedio de 2,78 en captación de información explícita y 2,76 en captación de información implícita; pasando de un nivel medio en el pre-test a un nivel alto en el post-test. Igualmente, obtuvieron 1,38 en la dimensión análisis e interpretación de argumentos, ubicándose en un nivel medio de comprensión y alcanzando una mejoría en relación

al pre-test, de un nivel de bajo a medio. Esto permite afirmar que la lectura extensiva ayudó a los estudiantes del grupo experimental a superar las deficiencias de comprensión crítica evidenciadas en el pre-test, ya que los estudiantes obtuvieron una mejoría en las dimensiones pertenecientes a la variable de la investigación

En el Gráfico 10 se presentan los promedios globales de comprensión crítica obtenidos por la muestra en el pre y post-test

Gráfico 10



En el gráfico se puede apreciar que los estudiantes del grupo control obtuvieron 1,77 en el pre-test y 1,78 en el post-test, manteniéndose en un nivel medio de comprensión; lo cual señala que no existieron cambios significativos en la comprensión crítica de los alumnos entre las dos pruebas. Por el contrario, los estudiantes del grupo experimental obtuvieron 1,87 en el pre-test y 2,18 en el post-test; observándose que, aunque el nivel de comprensión incrementó en relación al pre-test, permaneció en un nivel medio. Estos resultados evidencian que aunque la lectura extensiva permitió mejorar levemente el nivel de comprensión crítica del grupo experimental, no existió una mejoría estadísticamente significativa entre ambas pruebas, descartándose así la segunda hipótesis alternativa.

Estos resultados ratifican la mayor dificultad que los autores atribuyen a este nivel de comprensión lectora (García de Díaz, 2008; Bravo, 2008; Bracho, 2008; Da Costa, 2008). Quizás otras variables, tales como el grado de autoestima o la timidez, pueden haber influido sobre la comprensión crítica de los estudiantes. Estos resultados podrían variar si se alarga el programa de intervención de lectura extensiva, si se introducen en él actividades específicas para los componentes de comprensión crítica que salieron desfavorecidos o si se incluye en él el desarrollo de la actividad autorreguladora. Por eso se recomienda continuar desarrollando investigaciones que conecten la lectura extensiva con la comprensión crítica.

Finalmente, en relación al quinto objetivo específico, puede señalarse que no hubo un resultado estadísticamente significativo en cuanto al aumento de la comprensión crítica de los aprendices, lo cual descarta la segunda hipótesis alternativa de la investigación.

En base a los resultados reportados puede decirse que se confirma la hipótesis de la investigación y, en consecuencia se descarta la hipótesis nula, toda vez que hubo una influencia del programa de lectura extensiva de historias cortas tanto en la actitud hacia la lectura como en el nivel de comprensión crítica de las historias cortas. Esa influencia fue positiva en ambos casos, aunque no resultó significativa en algunos de los indicadores de la comprensión crítica.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Para el primer objetivo específico del estudio, orientado a identificar la actitud de los participantes hacia la lectura en Inglés como Lengua Extranjera (ILE), se obtuvo como conclusión que los estudiantes presentan un nivel de actitud neutral hacia tal práctica, representando esto, una posición de indiferencia y displicencia en relación a la lectura en la lengua meta.

El segundo objetivo específico, correspondiente a diagnosticar el nivel de comprensión crítica en la lectura de historias cortas en ILE, se encontró que los sujetos poseían un nivel de comprensión crítica media, ya que los alumnos mostraron inconvenientes para interpretar la lectura y analizar la postura del autor.

En relación al tercer objetivo específico, que buscaba desarrollar un programa de lectura extensiva de historias cortas para los estudiantes en cuestión, se pudo concluir que el tratamiento permitió que los aprendices leyeran diversos textos fáciles de manera rápida y con poco uso del diccionario. Asimismo, se demostró que los alumnos comprendieron las historias de manera excelente, con un alto nivel de disfrute, de aprendizaje y familiaridad. Todo esto lleva a concluir que el programa de lectura basado en los principios señalados por Day & Bamford (2002) fue efectivo; sin embargo, la capacidad para recomendar justificadamente los textos leídos a sus compañeros no resultó satisfactoria al igual que la identificación de la idea principal de la historia, ambos indicadores de la comprensión crítica.

Con respecto al cuarto objetivo específico, referido a evaluar la actitud de los estudiantes luego de su participación en el programa de lectura extensiva, se concluye que su práctica asidua promovió un cambio favorable en la actitud de los estudiantes del grupo experimental, pasando de un nivel neutral a un nivel positivo de actitud.

En cuanto al quinto objetivo específico, relacionado con la evaluación de la comprensión crítica de los aprendices bajo estudio, se puede afirmar que aunque el programa de lectura extensiva permitió una mejoría en la comprensión crítica de los alumnos del grupo experimental (específicamente en términos de captación de información textual e implícita y el análisis e interpretación de argumentos), no se observó una diferencia estadísticamente significativa porque el grupo se mantuvo en un nivel medio de comprensión crítica.

Finalmente se puede concluir que los resultados permitieron comprobar la hipótesis de investigación y descartar la hipótesis nula, toda vez que hubo una influencia positiva del programa de lectura extensiva tanto en la actitud hacia la lectura en ILE como en la comprensión crítica de las historias cortas leídas. La primera hipótesis alternativa, que predecía una influencia entre el programa de intervención y la actitud del grupo experimental hacia la lectura en ILE, también fue comprobada. Igualmente ocurrió con la segunda, ya que se demostró una influencia positiva del programa de intervención

sobre la comprensión crítica; con la salvedad de dos indicadores, concretamente la postura previa y la postura propia frente a lo leído, los cuales no mejoraron significativamente.

Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación se realizan las siguientes recomendaciones:

- Poner en práctica diversas actividades de lectura (similares a las propuestas por Bamford & Day, 2004), dentro y fuera del salón de clases basadas en los intereses de los aprendices, las cuales promuevan actitudes favorables hacia dicha práctica desde los niveles iniciales, intermedios y avanzados de competencia en la lengua meta.
- Exhortar a los docentes a utilizar diversos materiales de lectura que promuevan en los estudiantes el desarrollo de los tres niveles de comprensión; haciendo énfasis en textos que fomenten la capacidad inferencial y crítica de los aprendices, a través de la formulación de inferencias, la reflexión y la emisión y justificación de posturas propias con respecto a lo leído.
- Iniciar a los estudiantes en la práctica significativa de la lectura en inglés desde los niveles básicos, tomando en cuenta sus intereses y preferencias; ya que esta práctica les proporcionaría una fuente invaluable de *input*, les permitiría mejorar su competencia comunicativa y les ayudaría a concebir la lectura como una actividad productiva y dinámica.
- Dar continuidad al programa de lectura extensiva implementado en el presente trabajo, no sólo con los estudiantes de inglés V, sino también con los aprendices de todos los niveles del componente de adquisición del idioma y también en la lectura de la lengua materna.
- Integrar esta experiencia como una actividad recurrente en los diseños instruccionales de manera semestral, con la finalidad de seguir fomentando posturas favorables hacia la lectura e incrementar los niveles de comprensión crítica.
- Continuar desarrollando estudios sobre la lectura extensiva. Concretamente, se sugiere llevar a cabo los siguientes estudios: investigaciones en las que la intervención de lectura extensiva se fundamente en los enfoques de la enseñanza por tareas o

por proyectos; trabajos que comparen las estrategias de lectura en Lengua 1 (L1) con las de Lengua 2 (L2) u otros en los que se intervenga para incrementar las estrategias de lectura en L1 y verificar la influencia de esa mejoría en la lectura de L2; así como estudios que involucren la autorregulación en el proceso de intervención de la lectura extensiva, entre otros.

Referencias

- Alderson, C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bamford, J. & Day, R. (2004). *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. New York: Cambridge University Press.
- Barfield, A. (2000). Extensive Reading: from graded to authentic text. *Studies in Foreign Language Teaching*, 19, 25-48. [Revista en línea] Disponible en <http://coyote.miyazaki-mu.ac.jp/learnerdev/LL/andy2.html> [Consulta: 4 de marzo de 2010]
- Baron, R. (2005). *Psicología Social*. Madrid: Pearson
- Beke, R. (2003). *Introducción a la lectura en inglés*. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación Universidad Nacional de Venezuela.
- Bell, T. (2001). Extensive reading: speed and comprehension. *The reading Matrix*, 1 (1). [Revista en línea]. Disponible en <http://www.readingmatrix.com/articles/bell/> [Consulta: 05 de julio de 2008]
- Bernhardt, E.B. (1996). Reading in the foreign language. En B. H. Wing (Comp.), *Listening, reading, and writing: Analysis and application* (pp. 93-115). Middlebury, VT: Northeast Conference.
- Bracho, F. (2008). *Correlación entre la evolución de la lectura oral y los niveles de comprensión lectora del discurso académico en estudiantes de educación*. Trabajo para optar al título de Magister Scientiarum en la enseñanza de la lectura y la escritura. Santa Ana de Coro: Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda".
- Bravo, V. (2008). *Evolución de los niveles de comprensión lectora del discurso académico en los estudiantes de Educación Mención Lengua, Literatura y Latín*. Trabajo Especial de grado para optar al título de Magister Scientiarum en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura. Santa Ana de Coro: Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda".
- Briones, G. (2003). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. Cuarta edición, México D.F: Trillas.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir, Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Castillo, M. y Muñoz, R. (2001). Gustos e intereses hacia la lectura. *Revista Candidus*, 2, (17), 36-39.

- Coll, C; Pozo, J; Sarabia, B; y Valls, L. (1995). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Editorial Santillana.
- Cubas, A. (2007). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria*. Trabajo de grado para optar al título de Psicólogo Educacional. Lima: Universidad Católica del Perú. [Documento en línea] Disponible en: <http://tesis.pucp.edu.pe/files/PUCP00000000975/Actitudes%20hacia%20la%20lectura%20y%20niveles%20de%20comprension%20lectora%20en%20estudiantes%20de%20sexto%20grado%20de%20primaria.pdf> [Consulta: 20 de julio de 2008]
- Da Costa, F. (2008). *Uso de la nominalización en textos académicos universitarios y niveles de comprensión alcanzados por los estudiantes al leer los textos referidos*. Trabajo Especial de grado para optar al título de Magister Scientiarum en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura. Santa Ana de Coro: Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda".
- Day, R. & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a foreign language*, 14 (2), 136-141. [Revista en línea] Disponible en: <http://nflrc.hawaii.edu/RFL/October2002/day/day.html> [Consulta: 20 de julio de 2008]
- Delmastro, A. (2007). Consideraciones para el desarrollo de la lectura en una lengua extranjera: una mirada constructivista. En J. Batista; A. Delmastro; B. Arrieta de Meza; L. Salazar de Sivera; R. Meza (Comps), *Desarrollo de las destrezas lectoras en lenguas extranjeras* (pp. 41-74). Universidad del Zulia, Maracaibo.
- Díaz, J. y Gámez, E. (2002). Hábitos lectores y motivación entre estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6, (13). [Revista en línea] Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/adxazj7690710102/texto.html> [Consulta: 15 de mayo de 2008].
- Eagly, A. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College.
- García de Díaz, M. (2008). *La Comprensión Inferencial del Discurso Académico*. Trabajo mimeografiado presentado en el Doctorado en Estudios del Discurso. Universidad Central de Venezuela.
- Hernández, A. (2007). Lectura Extensiva: un medio para mejorar la habilidad lingüística de la población estudiantil. *Revista Actualidades investigativas en educación*, N° 3 (7), 1-34.
- Hernández R. Fernández C. y Baptista P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Leung, C. (2002). Extensive Reading and language learning: a diary study of a beginning learner of Japanese. *Reading in a foreign language*, 14, (1), 66-81. [Revista en línea] Disponible en: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/april2002/leung/leung.pdf> [Consulta: 5 de julio de 2008].

- Mendoza, M. (2005). *La lectura extensiva: un enfoque alternativo para la comprensión de textos en inglés*. Trabajo que se presenta para optar al grado de magister scientiarum en inglés, mención inglés como lengua extranjera. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Morales, C. y Reboloso, B. (1994). *Actitudes*. Caracas: Editorial Panapo.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Thailand: Macmillan.
- Odreman, N. (2001). *La situación actual de la lectura y la escritura en el tercer milenio*. *Revista Candidus*, 17, (9), 17-19.
- Parodi, G. (1997). Comprensión literal y comprensión inferencial: estrategias lectoras. En: M. Peronard; L. Gómez; G. Parodi y P. Núñez (Comps.), *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases* (pp. 201-211). Buenos Aires: Editorial Andrés Bello.
- Parodi, G. (2005). Discurso especializado e instituciones formadoras: encuentro de lingüistas e informática. En G. Parodi (Comp.), *Discurso especializado e instituciones formadoras* (pp. 15-40). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pérez, P. Insfrán, M. y Cobos, H. (2003). Habilidad en lectura crítica de informes de investigación posterior a una estrategia activa – participativa. *Rev. Med IMSS*. N°41, (5), 393-398.
- Pérez Zorrilla, J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, Número extraordinario, (7), 121-138.
- Ramírez, Z. y Chacón, C.T. (2007). La promoción de la lectura significativa de textos en inglés en el noveno grado de educación básica. *Revista Educere*, N°37, (11), 297-305.
- Raúl, C. (2005). *Historia corta y lectura extensiva en I.L.E. El género juvenil de misterio y su recepción entre el alumnado de magisterio*. Trabajo presentado para optar al grado de Doctor. Granada: Universidad de Granada. [Documento en línea] Disponible en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/693/1/15487179.pdf> [Consulta: 5 de julio de 2008].
- Raúl, C. (2007). Fundamentos didácticos de la historia corta en el aula de lenguas extranjeras. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 19, 247-255. [Revista en línea] Disponible en: <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0707110247A.PDF> [Consulta: 4 de marzo de 2010].
- Reyes, J. y Guanipa, F. (2008). *Diseño Instruccional de la Unidad Curricular Inglés*. Santa Ana de Coro: Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda.
- Robb, T. y Susser, B. (1989). Extensive Reading vs. skills building in an EFL context. *Reading in a foreign language*, 12 (2), 239-252. [Revista en línea] Disponible en: <http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/~trobb/sussrobb.html> [Consulta: 4 de marzo de 2010].

- Rocha, O. (2003). *Benefits of using short stories in the EFL context*. The EFL professional's written forum. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.learningdomain.com/Short.stories.benefits.pdf> [Consulta, 4 de marzo de 2010].
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos e investigación educativa*. Barquisimeto: CIDEG.
- Serrano de Moreno, M. S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica. *Revista Educere* N° 42, (12), 505-514.
- Shiro, M. (1990). *Un estudio de las inferencias en el discurso escrito*. Trabajo de ascenso a la categoría de profesor agregado en el escalafón docente de la UCV. Caracas.
- Spolsky, B. (1992). *Conditions for Second Language Learning*. New York: Oxford University Press.
- Struve, E y Pelekais, C. (2005) Actitud de los funcionarios públicos hacia el proceso de modernización de la gobernación del estado Zulia. *Ciencias del gobierno*, 9, (17), 95-11. [Revista en línea] Disponible en: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-371X2005000100006&lng=en&nrm=iso [Consulta: 4 de marzo de 2010].
- Yáñez, N. (2002). *Diseño de un programa instruccional para un curso de transición de inglés como lengua extranjera*. Trabajo de grado para optar al título de docente en la mención inglés. Santa Ana de Coro: Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda".