

**ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO EN INGLÉS A TRAVÉS DE LA LECTURA DE TRES
TIPOLOGÍAS NARRATIVAS EN EL GRADO SÉPTIMO DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA ELEAZAR LIBREROS SALAMANCA.**

ISABEL CRISTINA ACEVEDO SANABRIA
201903200

**UNIVERSIDAD DEL VALLE FACULTAD
DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL 7270
SANTIAGO DE CALI
JULIO, 2022**



ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO EN INGLÉS A TRAVÉS DE LA LECTURA DE TRES
TIPOLOGÍAS NARRATIVAS EN EL GRADO SÉPTIMO DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA ELEAZAR LIBREROS SALAMANCA.

ISABEL CRISTINA ACEVEDO SANABRIA
201903200

Trabajo de investigación para optar al título de Magíster en Lingüística y Español
Directora de Trabajo de Investigación:
Prof. Liana Mercedes Torres Casierra (PhD)

UNIVERSIDAD DEL VALLE FACULTAD
DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL 7270
SANTIAGO DE CALI
JULIO, 2022

AGRADECIMIENTOS

Primeramente, gracias a Dios por permitirme la oportunidad de escribir mi trabajo con salud y amor.

Expreso mis agradecimientos a los estudiantes de grado séptimo y a la comunidad educativa de la

Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca. Finalmente, ofrezco mis más sinceros agradecimientos a la profesora Liana Torres, por ser un ejemplo íntegro de paciencia, dedicación y sabiduría en este proceso investigativo.

DEDICATORIA

Para mi abuelita Obdilia Alba de Acevedo.

Q.E.P.D

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	11
ABSTRACT.....	12
INTRODUCCIÓN	13
CAPITULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
1.1 Pregunta de Investigación	18
1.2 Justificación.....	18
1.3 Objetivos	23
1.3.1 Objetivo general.....	23
1.3.2 Objetivos específicos	23
1.4 Antecedentes.....	24
1.4.1 Estrategias en la enseñanza de vocabulario en la L2	24
1.4.2 Adquisición de vocabulario a través de la lectura de géneros literarios	31
1.4.3 Adquisición de vocabulario a través de la lectura de cuentos ilustrados	33
1.4.4 Adquisición de vocabulario a través de la lectura de cuentos de fantasía	35
1.4.5 Adquisición de vocabulario a través de la lectura de cómics	38
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	42
2.1 Adquisición de vocabulario.....	42

2.2	Aprendizaje incidental vs aprendizaje intencional del vocabulario	43
2.3	Enfoque lexical (Lexical approach)	46
2.3.1	Presentación de nuevos elementos lexicales	47
2.3.2	Revisión y consolidación de los elementos lexicales	49
2.4	Didáctica de la lectura en la adquisición de vocabulario	50
2.4.1	Ventajas del <i>skimming</i> y <i>scanning</i>	52
2.4.2	Ventajas del <i>skimming</i>	52
2.4.3	Ventajas del <i>scanning</i>	53
2.5	Lectura extensiva en el aprendizaje de vocabulario en la L2	53
2.5.1	Criterios para la aplicación de la lectura extensiva en la clase de inglés	55
2.5.2	Principios de la lectura extensiva	56
2.6	Tipologías narrativas en la literatura infantil	57
2.6.1	Cuento ilustrado	58
2.6.2	Cuento de Fantasía	58
2.6.3	Cómic o historieta	59
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA		61
3.1	Tipo y diseño de investigación	61
3.2	Contexto	63
3.3	Participantes	64

3.4	Diseño metodológico	66
3.5	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	68
3.5.1	Cuestionario de necesidades	68
3.5.2	Unidades didácticas	69
3.5.3	Observaciones de campo	72
3.5.4	Pre-test y post-test aplicados a un grupo de control y el grupo experimental	79
CAPÍTULO 4. RESULTADOS Y ANÁLISIS		82
4.1	Análisis estadístico del pretest y postest	82
4.1.1	Producción de vocabulario	83
4.1.2	Comprensión de lectura.....	87
4.1.3	Escritura	90
4.1.4	Prueba global no paramétrica	98
4.2	Análisis estadístico no paramétrico	99
4.2.1	Estadísticas descriptivas	100
4.2.2	Gráficas de medición del grupo experimental y el grupo de control.	102
4.2.3	Pruebas de hipótesis	103
4.2.4	Prueba de Homogeneidad de varianzas.....	105
4.2.5	Prueba U de Mann Whitney	107
4.2.6	Conclusión general.....	108

4.3	Enfoque lexical: Consulta de palabras desconocidas en inglés y uso del diccionario.....	109
4.3.1	Consulta de palabras de inglés a español en el diccionario.....	114
4.3.2	Discordancia en las equivalencias de palabras consultadas de inglés a español	117
4.4	Adquisición de competencias lingüísticas y léxicas a través de la producción original de los estudiantes en las unidades didácticas.....	121
4.4.1	Proceso de comprensión y lectura de los textos narrativos en las unidades didácticas	122
CONCLUSIONES		132
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		137
ANEXOS		143

Lista de tablas

Tabla 1. Cronograma de trabajo.	67
Tabla 2. Criterios de evaluación Pretest y Posttest.	99
Tabla 3. Estadística descriptiva.	101
Tabla 4. Discordancia léxica parcial	118
Tabla 5. Discordancia léxica total.....	119
Tabla 6. Discordancias semánticas	120

Lista de Gráficas

Gráfica 1. Pretest grupo experimental	94
Gráfica 2. Posttest grupo experimental	95
Gráfica 3. Pretest grupo de control.....	97
Gráfica 4. Posttest grupo de control.	98
Gráfica 5. Medición grupo experimental.....	102
Gráfica 6. Medición grupo de control.	102

Lista de imágenes

Imagen 1. Consulta de palabras unidad 1. Estudiante 4.	110
Imagen 2. Consulta de palabras unidad 1. Estudiante 8.	110
Imagen 3. Consulta de palabras unidad 4. Estudiante 6.	111
Imagen 4. Unidad 3. Estudiante 3.	112
Imagen 5. Unidad 4. Estudiante 10.	112
Imagen 6. Unidad 5. Estudiante 11.	113
Imagen 7. Unidad 1. Estudiante 1.	113
Imagen 8. Unidad 1. Estudiante 2.	115
Imagen 9. Unidad 1. Estudiante 11.	115
Imagen 10. Unidad 3. Estudiante 3.	116
Imagen 11. Unidad 3. Estudiante 11.	121
Imagen 12. Unidad 1. Estudiante 5.	124
Imagen 13. Unidad 3. Estudiante 6.	124
Imagen 14. Unidad 5. Estudiante 12.	125
Imagen 15. Unidad 5. Estudiante 1.	126
Imagen 16. Unidad 5. Estudiante 1.	126
Imagen 17. Unidad 4. Estudiante 5.	127
Imagen 18. Unidad 5. Estudiante 7.	127
Imagen 19. Unidad 6. Estudiante 8.	129
Imagen 20. Unidad 6. Estudiante 8.	129
Imagen 21. Unidad 6. Estudiante 9.	130

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo evaluar los aportes de las unidades didácticas de lectura de tres tipologías narrativas: los cuentos ilustrados, cuentos de fantasía y cómics en la adquisición de vocabulario en inglés de los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa *Eleazar Libreros Salamanca* del municipio de Andalucía, Valle del Cauca. En este caso, se empleó un enfoque mixto con diseño metodológico cuasiexperimental. Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario de necesidades y pre saberes, un pretest y un posttest aplicado en dos grupos al inicio y al final de la investigación respectivamente: el grupo experimental, el grado séptimo cuatro y el grupo de control, el grado séptimo cinco. Adicionalmente, los datos fueron recogidos mediante la aplicación de seis unidades didácticas de lectura las cuales contenían ejercicios encaminados a la adquisición de vocabulario y el fortalecimiento de competencias lingüísticas. Los resultados de la investigación arrojaron, de forma medible, el progreso de los estudiantes del grupo experimental frente al grupo de control en procesos de adquisición de vocabulario, procesos lectores y producción escrita en inglés lengua extranjera.

Palabras clave: Inglés, lengua extranjera, adquisición de vocabulario, tipologías narrativas, unidad didáctica, competencias lingüísticas, competencia lexical, procesos lectores, producción escrita.

ABSTRACT

The objective of this research was to evaluate the contribution of educational reading units focused on three narrative typologies: storytelling, fairy tales, and comics, in English vocabulary acquisition in the seventh grader students of Eleazar Libreros Salamanca educational institution located in the municipality of Andalucia, Valle del Cauca. The study was carried out through a mixed approach and a quasi-experimental methodological design. The data were gathered through a questionnaire of needs and pre-knowledge, a pre- test and post- test applied to two groups at the beginning and at the end of the research respectively: the experimental group, the seventh- four grade and the control group, the seventh-five grade. Additionally, the data was gathered through the application of six educational reading units which contained exercises directed at vocabulary acquisition and strengthening of linguistic competences. The results of this research showed an improvement in the students' progress in the experimental group in contrast to the control group on vocabulary acquisition process, on reading processes and writing production in English as a Foreign Language.

Keywords: English as a Foreign Language, Vocabulary acquisition, Narrative Typologies, Educational reading unit, Linguistic competences, Reading process, Writing production.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el aprendizaje del inglés como segunda lengua, se ha convertido en un requerimiento esencial para los estudiantes del contexto escolar colombiano. Por ende, el papel del docente en el aula de clase ha tomado relevancia pues es el encargado de elaborar estrategias pedagógicas que permitan dinamizar el aprendizaje del inglés y profundizar en procesos lingüísticos como la adquisición de vocabulario en la lengua extranjera (L2). Son precisamente, las estrategias del docente las que motivaron la realización de este estudio pues a partir de la lectura de tres tipologías narrativas: cuento ilustrado, cuento de fantasía y cómic y la construcción de unidades didácticas, se logró realizar la medición de su impacto en el proceso de adquisición de vocabulario en la L2 de los estudiantes de un grupo de grado séptimo de la Institución Educativa “Eleazar Libreros Salamanca” de Andalucía, Valle del Cauca. En relación con lo anteriormente dicho, es necesario mencionar que, debido a la emergencia sanitaria surgida en el año 2020, la estrategia pedagógica propuesta se trasladó a espacios virtuales y trabajo remoto desde casa, convirtiéndose este hecho en un reto para replantear las formas convencionales de enseñanza y concienciar a los estudiantes de su propia formación académica. En ese sentido, los resultados de este trabajo investigativo exponen cuatro capítulos principales: el primero, introduce la investigación, remitiéndose a la contextualización del estudio, puntualizando el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, los objetivos fijados desde la implementación del estudio y los resultados de la investigación, como también la justificación, que plasmó la conveniencia de la aplicación del estudio en la comunidad escolar de la Institución Educativa “Eleazar Libreros Salamanca”. Asimismo, se efectuó un acercamiento a los antecedentes investigativos en materia de didáctica en la adquisición de vocabulario en la L2, dando paso a un modelo metodológico y teórico para el diseño de la investigación. En este apartado se abordaron estudios a nivel internacional, las cuales fueron propuestas pedagógicas que dieron cuenta de estrategias didácticas en el aula de clase

de distintos contextos escolares en el aprendizaje de una segunda lengua para el fortalecimiento de la adquisición de vocabulario en la L2 y demás competencias lingüísticas y comunicativas en los estudiantes.

Por otro lado, el segundo capítulo aborda el marco teórico, cuyos conceptos fundamentaron el propósito del estudio, sirvieron de apoyo en el proceso de análisis de los resultados. En primer lugar, se expuso el concepto de adquisición de vocabulario a partir de los postulados de Lewis (1993), Schmitt (2008) y Folse (2004). Adicionalmente, se presenta la clasificación de aprendizaje de vocabulario incidental e intencional propuesta por Huckin y Coady (1999) y Karami y Bowles (2019), en función del enfoque lexical de Marconi (1997) y las estrategias didácticas de adquisición de vocabulario en la segunda lengua justificadas por Taraf y Bulbul (2020). Por último, se discuten algunas teorías sobre la lectura extensiva en los procesos educativos y los beneficios en la adquisición de segundas lenguas, planteado por Day y Bamford (1998).

En el tercer capítulo, se precisa el diseño metodológico mixto de la investigación y su carácter cuasiexperimental, describiendo principalmente, el contexto, los participantes, el diseño pedagógico de las unidades didácticas, los instrumentos de recolección de datos y el proceso de análisis de los desempeños de los estudiantes mediante la estadística descriptiva, los gráficos de caja y también por métodos de análisis no paramétricos como fueron la prueba Friedman y el test U de Mann Whitney.

En el capítulo cuarto, se plasman los resultados y análisis interpretativo de los datos a partir de la aplicación de las unidades didácticas. En esta oportunidad, los resultados se abordan desde tres momentos: 1) el análisis estadístico del pretest y posttest, 2) el análisis sintáctico de las producciones escritas de los estudiantes y 3) el análisis cualitativo y descriptivo de las unidades didácticas. Por último, la investigación se encaminó hacia las conclusiones del estudio, brindando explicaciones sobre las ventajas y la importancia de diseñar e implementar estrategias enfocadas en la adquisición de vocabulario en el aula de clase que contribuyan a la formación de estudiantes competentes en la L2.

CAPITULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el ámbito educativo y laboral, la adquisición de una segunda lengua se hace obligatoria en tiempos modernos, es así como se pregunta acerca de las estrategias que ha adoptado el gobierno nacional para lograr la formación de ciudadanos con habilidades lingüísticas intermedias en inglés. A continuación, se puede dar una mirada al contexto educativo general hasta llegar al contexto educativo municipal en la Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca de Andalucía.

En los últimos años, la asignatura de inglés ha recibido atención especial por parte del gobierno nacional y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ya que busca el fomento del aprendizaje del inglés contemplado en el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB), por lo cual se han diseñado distintas estrategias y metodologías para lograr su objetivo inicial desde 2004 hasta el 2019: que todos los estudiantes de grado undécimo alcancen un nivel B1 intermedio dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

Justificando este objetivo, el MEN emitió una serie de documentos y materiales diseñados para trazar una ruta conceptual y metodológica a los docentes en el aula con el ánimo de generar un aprendizaje más contextual a los estudiantes. Es por ello que en el año 2016 el MEN publicó los siguientes materiales para orientar la elaboración de planes de área y planes de aula a nivel institucional en todo el territorio nacional. Primero, se proporcionaron los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), el Currículo Sugerido de Inglés, el Esquema Curricular Sugerido, seguidos de las guías para la Implementación del Currículo Sugerido de inglés, las Orientaciones y Principios pedagógicos. Adicionalmente están las producciones más difundidas en los años 2019 y 2020: Los textos escolares para la enseñanza del inglés, en primaria “Bunny Bonita”, en básica secundaria grados sexto, séptimo y octavo “Way to Go” y en el grado noveno, décimo y undécimo “English, ¡please!”.

En vista de estas orientaciones metodológicas del MEN, se observó la necesidad de realizar un proyecto investigativo que buscara fortalecer las competencias en lengua extranjera de los estudiantes de una institución educativa oficial.

De hecho, el contexto en el que se desarrolló el presente proyecto de investigación es Andalucía, municipio del Valle del Cauca cuyo número de habitantes bilingües es bajo. De acuerdo con Alonso, Gallo, Ríos y Torres (2011) sólo el 0.56% de la población se considera bilingüe y están en un rango de edad de entre 15 y 29 años según encuesta del DANE para el año 2005.

En este municipio se ubica la Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca, conformada en la actualidad por 2080 estudiantes, siendo la única institución oficial en el casco urbano. En esta oportunidad la población seleccionada pertenece al grado séptimo de la sede Juan de Dios Rodríguez cuyos participantes se dividieron en 2 grupos: un grupo experimental y un grupo de control.

Además, la lectura estuvo acompañada de ejercicios de reflexión y consulta que permitieron desarrollar competencias lingüísticas como: lectura, escritura, monólogo y producción oral ligadas a los documentos curriculares como los estándares básicos de competencias para las lenguas extranjeras y los derechos básicos de aprendizaje establecidos por el MEN.

Sin duda, el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la L2 no se puede dar sin un elemento fundamental como la adquisición de vocabulario. Este es uno de los componentes lingüísticos en el que los docentes deben centrar su atención y abordarlo dentro de los contenidos del área. De hecho, la adquisición de vocabulario es imprescindible para los estudiantes ya que está relacionada con la proficiencia y la fluidez en inglés al igual que se asocia al aprendizaje de palabras relacionadas al uso de las competencias en comprensión oral, lectura, escritura y producción oral (Panjaitan & Sinjotan, 2020). Asimismo, el componente léxico es un referente importante en el aprendizaje de la L2, el cual está plasmado en el Plan de área institucional de inglés del año 2020 en el que se proyecta que:

“La enseñanza de la lengua extranjera implica el acceso a un nuevo sistema fonológico y la aplicación de unas estructuras lingüísticas, léxico-semánticas, ligadas a una cultura y diversidad del lenguaje donde debemos considerar los errores que cometan los alumnos/as como objeto de reflexión y orientación y no como un paso hacia atrás” (p. 17).

Sin embargo, la aplicación de una estrategia léxico-semántica en el plan de área no se hace completamente visible en los procesos de enseñanza en el aula, pues los mismos estudiantes concuerdan con que en el proceso de aprendizaje del inglés dado en el colegio, el componente más complejo de aprender es el de vocabulario. De la misma forma, los estudiantes afirman que no han tenido un acercamiento a material literario en inglés porque hasta en los materiales diseñados por el docente se les hace difícil de comprender lo que allí está redactado.

Precisamente, lo que este estudio quiere explorar es la adquisición de vocabulario empleando un material auténtico como lo son los cuentos ilustrados, cuentos de fantasía y los cómics que pueden lograr convertirse en una estrategia de adquisición de la L2 puesto que su lectura acerca al estudiante a contextos pertenecientes a la narrativa anglófona y al conocimiento sociocultural. En ese sentido, estos tres tipos de tipologías narrativas son de carácter auténtico ya que han sido producidos por editoriales como BBC y Oxford Press con el fin de ser utilizados como fuente de información y entretenimiento en la lengua inglesa como también para ser empleados como materiales para aprendizaje de la L2. Además, las temáticas de aventura y magia, como también los diseños de viñetas e ilustraciones son cercanos a los gustos de los estudiantes por lo cual se pueden ver como un material que es de interés y permite actividades distintas a las que se realizan con los libros de texto pre-escritos para objetivos de aprendizaje lingüístico (Lin, 2014). Adicionalmente, este material literario es un recurso para desarrollar habilidades en inglés, la literacidad oral y escrita e incluirlas en el diseño curricular de las clases de inglés lengua extranjera en la institución educativa Eleazar Libreros Salamanca.

1.1 Pregunta de Investigación

A partir del propósito del estudio, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

¿En qué medida las actividades de lectura de tres textos narrativos: el cuento ilustrado, el cuento de fantasía y el cómic, contribuyen al mejoramiento de la competencia lexical en la clase de inglés de los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca de Andalucía, Valle del Cauca, durante el trabajo remoto en casa?

¿De qué manera las unidades didácticas de lectura responden a las necesidades educativas de trabajo remoto en casa durante el periodo de aislamiento de emergencia nacional?

¿Cuál es el impacto en el nivel de adquisición de vocabulario en L2 en estudiantes del grado séptimo mediante actividades de lectura de tres géneros narrativos?

1.2 Justificación

En un mundo globalizado, la necesidad de aprender una segunda lengua, en especial el inglés, nombrada como la lengua extranjera en los currículos escolares de las instituciones educativas colombianas, se hace indispensable, no solo en el ámbito educativo sino también en el laboral y económico como lo propone el objetivo principal del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB). Sin embargo, no ha sido fácil implementar medidas efectivas para el alcance de las ambiciosas metas que propone el MEN para el aprendizaje de lenguas extranjeras, pues cada nuevo gobierno reestructura el PNB y no tiene en consideración limitantes como la escasez de una intensidad horaria adecuada para la asignatura de inglés o los escasos materiales didácticos en las instituciones educativas públicas, puesto que la compra de

nuevos recursos didácticos para la enseñanza del inglés sólo alcanzaba el 44% de las instituciones del país en 2014 (Cárdenas & Miranda, 2014). En cuanto a la escogencia de docentes para enseñar el área de inglés, la asignación de licenciados en lenguas extranjeras para primaria es baja, contando con tan solo 16.7% de docentes titulados en el área a nivel nacional. En un contexto más cercano, Cali cuenta con sólo 1.2% de docentes de inglés con nivel C1 siendo el nivel indicado dentro del PNB para los docentes de esta área, seguido por un 15.8% en nivel B2 y por último el nivel B1 con 29.3%. (Cárdenas & Miranda, 2014).

En consecuencia, estos indicadores junto con la escasez de recursos pedagógicos en el aula de clase, hace que el aprendizaje de la L2 se vea afectado, ampliando los vacíos de conocimiento especialmente, en el aprendizaje de vocabulario en inglés, el objeto a analizar en este proyecto investigativo. Pues bien, la adquisición de vocabulario es de vital importancia para los aprendices de lenguas extranjeras ya que es un puente fundamental hacia la construcción de significado y eventualmente hacia la comunicación en la L2. Además, la carencia de vocabulario disponible tiene implicaciones emocionales para el estudiante como lo plantea Folse (2004): “es frustrante cuando usted quiere decir algo y se bloquea y no sabe decir una palabra para un simple objeto” (p.23). Es precisamente cuando el proceso cognitivo de adquisición de vocabulario se manifiesta en estrategias didácticas que hacen sentir al estudiante consciente del aprendizaje de palabras, es decir que las aprende de forma directa, pero en la práctica, el uso de estas palabras se vuelve inconsciente (Pérez & Alvira, 2017).

Asimismo, se distinguen varias estrategias de adquisición de vocabulario, entre ellas se encuentran las descritas por Oxford (1990) y Maki y Chow (2015). Por un lado, las estrategias directas desarrollan un aprendizaje consciente que hace énfasis en las herramientas a través de las cuales se puede aprender el significado de palabras mediante el uso del diccionario bilingüe y las listas de vocabulario que hacen que los estudiantes se concentren en la interacción explícita de significado y forma de las palabras. Por otro lado, las estrategias indirectas promueven el aprendizaje inconsciente de vocabulario durante las

lecciones cuyo incremento se da sin la intención de enfatizar en palabras en particular.

En relación con lo mencionado anteriormente, muchos expertos en el tema de adquisición de léxico (Maki y Chow 2015, Cohen y Macaro 2007, Farhady 2006) coinciden en que existen estrategias de aprendizaje de vocabulario que se asocian a las formas directas e indirectas y se clasifican según su intención. Maki y Chow (2015) sugieren como herramientas clave para la adquisición de vocabulario: 1. las estrategias de memorización, 2. las estrategias de repetición, 3. Las estrategias de asociación, 4. El método de palabras clave, 5. La estrategia de inferencia, 6. Uso del diccionario, 7. Estrategias de red semántica y 8. Listas de palabras (p.143).

En ese sentido, las estrategias enunciadas se pueden compaginar con la lectura de textos narrativos pues promueven ejercicios de reflexión en segunda lengua como también buscan crear significados desde la construcción semántica de cada participante. De esta manera, las estrategias de adquisición de vocabulario junto con la lectura de textos narrativos logran incluir los componentes lingüísticos pertenecientes a los DBA y a los Estándares de Básicos de Competencia, materiales sugeridos que brindan la ruta a seguir en la enseñanza de las lenguas extranjeras en la planeación de las unidades didácticas. Así, pues, los textos abordados en las unidades didácticas se remiten a materiales auténticos de contextos anglófonos a los cuales los estudiantes pueden tener un acercamiento y un aprendizaje significativo en la lengua. Las tipologías narrativas elegidas para el presente estudio son los cuentos ilustrados, cuentos de fantasía y cómics, que en estudios anteriores han mostrado resultados satisfactorios en la adquisición de vocabulario en los estudiantes de L2, como se verá más adelante en el capítulo de antecedentes.

Por un lado, los cuentos ilustrados son historias catalogadas para niños, cuyas temáticas son variadas están relacionadas con las necesidades de los niños y su comprensión, ayudándolos a identificar personajes que tratan situaciones nuevas en su existir o problemas. Por lo general, los temas de los cuentos ilustrados se centran en transmitir un mensaje moral de superación de temores y la importancia

de los valores para el ser humano. Asimismo, posee un estilo de escritura en la que cada palabra es cuidadosamente seleccionada y escrita para captar la atención del lector a la vez que va acompañada por imágenes vividas y llamativas (Norton, Norton y McClure, 2003).

Por otro lado, las características cuentos de fantasía incluyen un inicio y un final marcado por situaciones mágicas donde triunfa el bien, escenarios encantados, protagonistas y villanos que pueden ser criaturas fantásticas que interactúan de forma mística con seres humanos.

Por último, los cómics o historietas son una serie secuencial de imágenes, organizadas en paneles y cuyo texto hace alusión a diálogos o pensamientos, escritos dentro de viñetas y cuya forma hace referencia a actos ilocutivos del lenguaje que forman parte de una historia corta. En otras palabras, es principalmente una historia visual organizada en una secuencia lógica, que por lo general está marcada por los rasgos representativos y acciones de sus personajes.

Metodológicamente, diversos autores han trabajado desde la perspectiva de géneros textuales a favor de la adquisición de vocabulario. En sus estudios con estudiantes adolescentes y adultos, Malu (2013) ha aplicado en sus clases de inglés lengua extranjera el cuento ilustrado como material provechoso para el aprendizaje de vocabulario. Al ser textos redactados por nativos del inglés, ofrecen la oportunidad de lectura a aprendices por su simpleza y multimodalidad, logrando dar paso a una experiencia cognitiva y visual que favorece a la adquisición de la segunda lengua y al vocabulario en la L2. Además, estos textos están elaborados de tal manera que quien los lea, sea nativo o aprendiz, identifique estructuras básicas del género narrativo y asocie imágenes, secuencias con la narración escrita, introduciendo a los estudiantes vocabulario y estructuras lingüísticas de una manera menos compleja y corta, a su vez, haciendo que todos estos elementos aporten a la adquisición de la lengua extranjera (Krashen 1982). Asimismo, los cómics comparten al igual que el cuento ilustrado, un gran potencial en términos de comprensión multimodal de imágenes y narrativas textuales en secuencia que cooperan en la

construcción de a L2 a través de la repetición de escenas y diálogos que resultan significativos para la construcción léxica de los estudiantes (Sadat, 2012).

Finalmente, es importante resaltar el aspecto cooperativo y significativo de esta investigación, ya que se tiene en cuenta un contexto municipal y el compromiso de ofrecer formación académica en la L2 que contribuya al mejoramiento de las competencias de los estudiantes andaluces en su aprendizaje del inglés

Por último, como factor decisivo, el cual permeó el rumbo de la investigación actual es la declaración de emergencia sanitaria a nivel nacional a causa de la pandemia de Covid-19. Varios ámbitos de la sociedad han dado un giro inesperado, uno de ellos y quizás el más relevante, la educación. Las instituciones educativas han tenido que cerrar y trasladar la educación presencial en contextos sociales a metodologías a distancia, el trabajo en casa y virtualidad, lo cual ha creado un panorama de enseñanza y aprendizaje remotos en tiempos de anormalidad académica y que en distintos sectores educativos ni los estudiantes ni los docentes estaban preparados para estos, ya fuera por su poca o nula experiencia con el uso los medios virtuales o la escasez de recursos tecnológicos y de conexión para llevar a cabo un aprendizaje efectivo.

En la educación básica secundaria, en especial en el grado séptimo se evidenciaron brechas sociales, tecnológicas y de conectividad que, en muchos casos, sin embargo, no fueron impedimento para asistir a encuentros virtuales en el área de inglés, ya que los estudiantes y acudientes emplearon recursos provistos por la institución educativa.

Es por tal motivo que los participantes trabajaron con cada una de las unidades didácticas impresas y digitales, cuyo propósito era facilitar la lectura de los textos narrativos para el desarrollo de cada ejercicio. Adicional a esto, se realizó una lectura colectiva complementaria, con apoyo audiovisual que contribuyera a generar un seguimiento y mayor comprensión de las historias, de las expresiones y palabras clave y estructuras gramaticales que allí aparecen, aportando así a la solución de cada unidad

didáctica. En efecto, se pudo lograr reconstruir espacios sociales e interactivos que procuraran la construcción de saberes a pesar de la crisis y el confinamiento por la actual pandemia.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Evaluar los aportes de las unidades didácticas de lectura de los cuentos ilustrados, cuentos de fantasía y cómics en la adquisición de vocabulario en inglés de los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa “Eleazar Libreros Salamanca”.

1.3.2 Objetivos específicos

- Documentar el proceso de diseño, implementación y evaluación de las unidades didácticas de lectura de tres tipologías narrativas que respondan a las necesidades de educación remota en casa durante el periodo de aislamiento de emergencia nacional.
- Examinar el nivel de adquisición de vocabulario en L2 en estudiantes de grado séptimo mediante actividades de lectura de tres géneros discursivos.
- Comparar la competencia lexical con el desarrollo de las unidades de lectura entre el grupo de control y el experimental.

1.4 Antecedentes

En la revisión de antecedentes y estudios previos en materia de investigación alrededor de la adquisición de vocabulario en la clase de inglés mediante tres tipologías narrativas, se encontró un déficit por cuanto son escasos los estudios al respecto. Sin embargo, existen aportes que dan cuenta de procesos metodológicos al igual que de elementos para asumir el análisis en materia de competencias comunicativas en el contexto del inglés, siendo el desarrollo de las unidades didácticas una estrategia pedagógica para medir el impacto sobre el aprendizaje y la enseñanza de vocabulario en los participantes.

En este orden de ideas y atendiendo el objeto de estudio, se reconocen además los aportes significativos que parten del campo del aprendizaje de la L2 como un antecedente a tener en cuenta ya que toma como eje principal la adquisición de vocabulario en el aula y sus alcances en contextos internacionales y locales cuyos objetivos se enfocan en examinar metodologías que impulsen el aprendizaje de vocabulario mediante diferentes estrategias pedagógicas.

1.4.1 Estrategias en la enseñanza de vocabulario en la L2

En primer lugar, una de las investigaciones que más se asemeja al presente estudio en la manera en que se promueve la lectura de textos narrativos en la adquisición de vocabulario en la L2 se titula “*L2 Vocabulary Acquisition through Narrative in an EFL Public Elementary School*” elaborado por Gutiérrez (2020). En esta investigación, se abordó el aprendizaje de la lengua extranjera inglés en una escuela pública de México como también la didáctica que el docente empleó para incrementar el nivel de competencia léxica de sus estudiantes. A pesar de que se visibilizaron limitaciones de carácter contextual y horario pues al igual que en el presente estudio, las horas efectivas de la clase de inglés

fueron 3, siendo estas insuficientes para alcanzar la meta del nivel B1 en los estudiantes al finalizar su formación secundaria. En ese sentido, el propósito del estudio fue investigar la efectividad de usar historias en la enseñanza de la lengua extranjera inglés y el impacto de la preenseñanza del vocabulario como una estrategia instruccional en las etapas iniciales del proceso de adquisición de vocabulario y las competencias orales y de lectura, cuya pregunta de investigación se referenció: ¿Es una intervención narrativa efectiva en el incremento de la adquisición de vocabulario en inglés lengua extranjera en los estudiantes de la escuela?.

Cabe resaltar que la estrategia implementada por la investigadora fue la de implementación del nuevo currículo con un grupo experimental mientras que el grupo de control continuó con el currículo tradicional de la institución. De esta manera, el estudio fue diseñado a partir de 12 sesiones de 50 minutos que equivalen a 4 semanas en las que la docente investigadora incorporó un currículo de lenguaje llamado *Story Champs* diseñado originalmente por Spencer y Petersen (2012) cuyo objetivo es el de enseñar vocabulario específico y estructuras lingüísticas del inglés a través de la narración y hechos familiares para los estudiantes. Posteriormente, se aplicó un posttest para ambos grupos, lo cual permitió medir la efectividad de la estrategia y asegurarse de que ese vocabulario adquirido perdurara en el tiempo con la aplicación de un posttest retardado 4 meses después de terminar con el empleo de la estrategia, los cuales no solo estaban relacionados con el contenido académico sino también con las percepciones acerca de las narraciones y su manejo en la clase.

En efecto, los resultados fueron analizados cuantitativamente a través de un análisis estadístico no paramétrico que involucró a un test Friedman para encontrar diferencias en los momentos de aplicación de los 3 tests (pre, post, retardado), el test Mann Whitney U para medir la incidencia de la preenseñanza en la adquisición de vocabulario. Por último, los resultados de las encuestas de percepción suministradas fueron analizados mediante estadística descriptiva mediante la escala Likert, permitiendo identificar progresos significativos en el proceso de adquisición de vocabulario de los estudiantes. Posteriormente,

los resultados de dichos análisis arrojaron hallazgos sustanciales que se asemejan al presente estudio pues se resalta la efectividad de la implementación de secuencias didácticas orientadas a la narración y a la adquisición de vocabulario en la L2, plasmados en los resultados de diferentes pruebas no paramétricas. Por lo tanto, la pre enseñanza de vocabulario a través de narraciones se potenció gracias a las ayudas visuales en las historias, a las instrucciones explícitas y a las definiciones de palabras en la L1, siendo los participantes capaces de entender una historia y retener vocabulario de las historias. Por consiguiente, esta investigación de Gutiérrez (2020) es un antecedente relevante que prueba la efectividad de planear un currículo didáctico en aras de mejorar las competencias léxicas y lectoras en L2 de los estudiantes de planteles educativos de carácter oficial en el contexto latinoamericano.

En segundo lugar, como estudio de estrategias vocabulario en contextos escolares de secundaria el estudio titulado *“Effect of Strategy Training on Vocabulary in EFL Contexts”* realizado por Namaghi y Rajaei (2013) sirve de guía de antecedentes pues el objetivo principal de esta investigación estuvo centrado en conocer si la estrategia de entrenamiento en vocabulario de la lengua extranjera inglés fue efectiva y generó aprendizaje léxico en los estudiantes. De hecho, los investigadores eran conscientes de la dificultad que implica construir un lexicón en los participantes y también, las limitaciones que sufren los docentes al momento de aplicar estrategias que impacten positivamente en el aprendizaje de vocabulario de sus estudiantes, es por ello que el estudio se focalizó tanto en el proceso de los estudiantes como en la didáctica de los docentes. Mediante un método cuantitativo, se pudo evaluar el progreso en vocabulario de los estudiantes participantes, manifestado en un pretest y un posttest compuestos por 40 preguntas durante dos momentos del estudio: al inicio y al final de la intervención y recolección de datos.

Como método de medición de la efectividad se contó con el grupo experimental y el grupo de control, lo que permitió la homogenización de aprendizajes adquiridos en la L2 y el nivel de conocimiento de

vocabulario de los participantes cuya competencia se reflejó en estos tests mencionados, añadiendo además confiabilidad a los resultados de la investigación. En ese sentido, la investigación presentada por Namaghi y Rajaei (2013) guarda una estrecha relación con el estudio pues utiliza estrategias pedagógicas que generan impacto en la comunidad educativa e indaga a través del grupo experimental y de control la fiabilidad de las estrategias de entrenamiento en vocabulario en lengua extranjera asemejándose a las empleadas en las unidades didácticas aplicadas para la investigación como fueron el uso del diccionario, la formación de palabras y la ejemplificación mediante objetos e imágenes, las cuales contrastan con estrategias tradicionales como los libros de texto utilizados en la clase de inglés. Finalmente, el estudio de Namaghi y Rajaei (2013) evidenció resultados positivos para la estrategia de entrenamiento en vocabulario gracias al diseño metodológico y los instrumentos de entrada y de salida, los grupos seleccionados y el análisis de los datos ya que este tipo de estrategias formativas redimensionan la forma de aprender vocabulario y aumentar el léxico disponible en tanto motiva a docentes al mismo tiempo a migrar a nuevos materiales de aprendizaje diferentes a los de la enseñanza tradicional.

Por su parte Gorgoz y Tican (2020) con su título *“Investigation of Middle School Students’ Self-Regulation Skills and Vocabulary Learning Strategies in Foreign Language”* propuso un modelo diferente desde el diseño causal comparativo y cuyo análisis cuantitativo abordó los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera inglés en el aula a partir de elementos sociales, culturales y de género en una escuela secundaria de Turquía. Esta investigación se enmarcó dentro del concepto de autorregulación del estudiante (*self-regulation*) en los procesos académicos que involucraron el fortalecimiento de la L2 mediante el aprendizaje de vocabulario. En ese sentido, el concepto de autorregulación es la capacidad de responsabilidad, pensamiento y evaluación de las estrategias que le contribuyen al estudiante a ser consciente en la adquisición de conocimientos por sí mismo. A partir de esta noción de autorregulación, el estudiante es capaz de reconocer aspectos y habilidades a reforzar

como lo es el aprendizaje vocabulario en la L2.

Es así como el análisis de Gorgoz y Tican (2020) indagó si las habilidades de autorregulación en los estudiantes varían dependiendo del género, el grado escolar, la actitud del padre y la madre, el nivel de interés en la clase de inglés ahondando sobre el nivel de los estudiantes en estrategias de aprendizaje de vocabulario y si las variables mencionadas influyen en su uso. Por consiguiente, estas variables fueron tomadas por Gorgoz y Tican (2020) como subdimensiones, siendo los datos recolectados mediante formatos escolares y trabajados a partir de un análisis de varianza para comparar múltiples medias ANOVA, de los Post- Hoc Test de Tukey y Dunnett y un análisis de correlación. Como resultado se obtuvo que las habilidades de autorregulación varían significativamente de acuerdo al género, estando las niñas más dispuestas a ser abiertas a construir estas habilidades en pro de su desarrollo académico al emplear la estrategia de memorización para aprender vocabulario en L2. Además, el nivel de los estudiantes de secundaria y el uso de las estrategias de aprendizaje de vocabulario se ubica en un nivel medio por lo que se encontró que a medida que la escala de grados escolares asciende, el uso de las estrategias de aprendizaje de vocabulario disminuye.

Por otra parte, se presenta el estudio de Naeimi y Chow Voon Foo (2015) titulado *“Vocabulary Acquisition through Direct and Indirect Learning Strategies”*. Allí, los autores indagaron mediante un estudio experimental de enfoque cuantitativo la efectividad de la implementación de estrategias directas e indirectas para el incremento del léxico de estudiantes de inglés lengua extranjera de la Universidad Islámica Azad en Irán. Este estudio contó con una población de 60 participantes permanentes entre hombres y mujeres cuyas edades oscilaban entre 19 y 25 años. Es así como los investigadores partieron de la importancia del aprendizaje de vocabulario, concibiéndolo como uno de los componentes esenciales para desarrollar el aprendizaje de una lengua. A partir de esta afirmación, el estudio midió la efectividad de estas estrategias mediante la organización de 2 grupos experimentales, A y B, compuestos por 30 estudiantes cada uno, siendo aplicada en cada uno una serie de estrategias directas e

indirectas.

Por un lado, las estrategias directas fueron la revisión estructurada y las técnicas mecánicas mientras que las indirectas están la organización de notas escritas y las discusiones sentimentales con alguien más. En primer lugar, el estudio posee una ventaja y es que buscó fortalecer no solo el aprendizaje de vocabulario sino también en fortalecer habilidades lingüísticas como la comprensión de lectura incluyendo el vocabulario como componente fundamental para su desarrollo. Es decir, esta investigación retoma el concepto de estrategias de aprendizaje de vocabulario más puntualizadas, asemejándose al hecho de que en mi trabajo se retomaron estos mismos criterios, especialmente en la construcción de las unidades didácticas como son las estrategias propuestas por Cohen y Macaro (2007) y Farhady (2006): memorización, asociación, palabras clave, inferencia, mapa semántico y listas de palabras, las cuales no fueron definidas para aplicarlas en su estudio. En ese sentido, la diferenciación y clasificación de ambos tipos de estrategias permitieron guiar el estudio en la medida en que pudo ser comparable la efectividad de cada una de estas en la adquisición de vocabulario reflejado en las mediciones y su afectación a los procesos de lectura en los grupos de estudiantes universitarios de Irán. Precisamente la efectividad y viabilidad de este estudio, es comparado con los procedimientos llevados a cabo por Gorgoz y Tican (2020) anteriormente mencionados, pues garantizaron la fiabilidad mediante la aplicación de esquemas de pre y posttests paralelos en los grupos, aunque en este caso se aplicaron 8 unidades de lectura para cada grupo, diseñadas con base a las estrategias de aprendizaje directo e indirecto y a las sesiones académicas compartidas a nivel grupal.

Asimismo, las estrategias de vocabulario permitieron establecer estructuras de trabajo similares en ambos grupos plasmadas en las unidades de lectura. Por un lado, en el grupo A las estrategias directas de aprendizaje de vocabulario poseían actividades de revisión de estructura, las cuales se daban a través de la introducción del vocabulario tratado en la lectura que se reflejaron en las construcciones semánticas de los participantes. De la misma manera, las técnicas mecánicas proporcionaron apoyo

visual y escrito en el proceso cognitivo de asociación palabra e imagen como las “flashcards” y las construcciones semánticas y sintácticas a partir de estas.

Por otro lado, las estrategias de aprendizaje de vocabulario indirectas dictadas por Naeimi y Chow Voon Foo (2015) comprendieron las estrategias de organización y aplicación las cuales están más relacionadas con la planeación de la clase y la preparación del mejor ambiente posible para la interacción y aprendizaje, estas son de carácter más independiente pues cada estudiante estaba encargado de su cuaderno de notas. Otra estrategia indirecta fue la discusión de sus sentimientos con un compañero de curso, cuyo propósito fue el de promover la práctica y la interacción conversacional en la L2 en pequeños grupos de trabajo. Por consiguiente, el análisis de los datos se dio a la luz de la escala de Cohen (1988) mediante la media estadística: 0.14 que indica que la estrategia empleada tuvo gran efecto en el aprendizaje de vocabulario, 0.06 indica un efecto moderado y 0.01 indica un efecto pequeño. Como hallazgos se manifestaron que estadísticamente, la estrategia directa y el grupo A tuvieron un mejor desempeño pues tuvieron en su postest una media favorecedora de 0.021. Naeimi y Chow Voon Foo (2015) manifestaron que la estrategia directa permitió a los aprendices recibir una introducción del vocabulario que iba a ser abordado en la unidad de lectura, haciendo más fácil su comprensión en casos en que las lecturas tuvieran un vocabulario más denso. Es fundamental mencionar que en la estrategia directa se destacó la instrucción y orientación del docente, lo que permitió una mayor comprensión tanto del vocabulario como de las unidades en comparación con las empleadas en la estrategia indirecta. Aunque fue un proceso de implementación corto, se resalta que existía una predisposición al aprendizaje de la L2 puesto que los participantes contaban con un nivel intermedio facilitando aún más el proceso de aprendizaje. Por último, la implementación de las estrategias directas e indirectas brinda la oportunidad de diseñar e implementar herramientas que puedan posibilitar la aplicación en distintos contextos escolares con resultados favorecedores.

1.4.2 Adquisición de vocabulario a través de la lectura de géneros literarios

Una de las herramientas para aplicar en el proceso de aprendizaje de la L2 en estudiantes de contextos escolares es el uso de literatura. La lectura de textos literarios no sólo se limita a textos y estudiantes anglófonos, sino que también su empleo puede ser provechosa en contextos en los cuales los aprendices cuentan con conocimiento limitado en la L2, proponiendo un mecanismo de adquisición de vocabulario, estructuras semánticas y sintácticas en inglés.

Además, la literatura cuenta como una estrategia de acercamiento a la competencia intercultural con una proyección social. Así lo plantean Smallwood (1987) y Gómez Rodríguez (2015) quienes en sus estudios reflexivos destacaron el papel positivo que juega la literatura y los géneros narrativos en la adquisición y el fortalecimiento del léxico de los participantes. Smallwood (1987) a través de un estudio descriptivo *“Children's Literature for Limited English Proficient Students, Ages 9-14”* propuso los parámetros a seguir en la aplicación de literatura infantil en el aula de clase de estudiantes en edades entre 9 y 14 años con un nivel de competencia en la lengua limitado.

Precisamente, el nivel de competencia de la población participante era limitado pues se trataba de un grupo de estudiantes migrantes cuyos códigos lingüísticos eran diferentes. Es así como la investigadora introdujo efectivamente la literatura al currículo escolar de inglés como segunda lengua teniendo en cuenta criterios como: la edad y temáticas acordes, el uso de rimas y repeticiones, y diálogos sencillos y contenido sociocultural americano. Después de 3 años de aplicación de la literatura en el currículo escolar se evidencia un progreso en las competencias comunicativas de los participantes, ellos mismos consiguieron involucrarse en las clases esenciales del sistema educativo norteamericano.

A partir de este estudio, la investigadora idealizó los criterios con miras a la aplicación de la literatura en la clase de inglés como segunda lengua. En primer lugar, se debe considerar a la población estudiantil, sus edades como también temas tratados en los libros y las ilustraciones. Por consiguiente, aspectos

gramaticales como los tiempos verbales, las estructuras semánticas y vocabulario abordado brindó un panorama extenso para la producción lingüística de los estudiantes. De hecho, las estructuras redactadas en los textos deben ser simples de tal manera que sirvan como una herramienta rítmica de repetición y memorización sin dejar de ser textos realísticos siendo efectivos para estimular la lectura en voz alta activando la producción oral y el incremento de nivel de lectura en los participantes.

En segundo lugar, el criterio más representativo comparado con mi presente estudio es el referente al significado que se puede generar en los participantes gracias a las ilustraciones. Precisamente son las ilustraciones las que sirven como canal de comunicación, ejemplificación y como generador de significados en el vocabulario nuevo a través de experiencias narrativas, descriptivas y visuales. Sin embargo, debe existir en el libro un balance entre el texto y la imagen, debiendo ser este último aspecto predominante al principio del proceso de lectura y más limitado a medida que los conocimientos lingüísticos aumentan. Por último, esta herramienta literaria es de gran provecho en el aula de clase pues la simplificación de estructuras por parte del docente permite ejemplificar vocabulario mediante el apoyo visual y así generar su significado.

En contextos universitarios la literatura puede suscitar efectos positivos en la adquisición de la lengua extranjera inglés, si esta se incluye en los currículos académicos. Es así como Gómez Rodríguez (2015) en su estudio de carácter exploratorio cualitativo “La influencia del texto literario en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: de la teoría a la práctica” mostró la influencia de una serie de textos literarios en el proceso de aprendizaje de la L2 en estudiantes universitarios de nivel avanzado. A partir de la contextualización, Gómez Rodríguez (2015) expuso variadas posiciones opuestas al empleo de literatura con aprendices de la L2 pues se sugiere como medida más efectiva el trabajo con libros de texto y gramática pues el uso de su contenido se acerca más al desarrollo de las competencias comunicativas.

Sin embargo, el autor buscó generar un efecto al emplear los textos literarios con un diseño de tareas

propuestos por él, apartándose de los modelos de aprendizaje de la lengua extranjera tradicionales y producir así nuevas estrategias a incluir en las clases de inglés, considerando la literatura como un recurso innovador y creativo que incentiva la construcción de significado por parte del estudiante y fomenta la competencia comunicativa intercultural mediante la selección de cuentos elaborados por el investigador quien al igual que Smallwood (1987) eligió parámetros similares como la longitud del texto y la accesibilidad por nivel de lengua saliéndose de los textos canónicos dominantes, dando paso a escritores de etnias y culturas diferentes a los clásicos anglosajones.

Es así como la interacción y la experiencia de los participantes reflejaron la influencia de los textos literarios en clase, pues como primer efecto se manifestó el desarrollo de la competencia léxica de los participantes, siendo este el hallazgo más significativo del estudio. A su vez, los participantes crearon conciencia del gran aporte agregado a su léxico y a la utilización del diccionario como herramienta de construcción léxica, sirviendo como medio de desarrollo de sus competencias lingüísticas al incluir este nuevo vocabulario en sus producciones orales y escritas como también para prescindir de las explicaciones del docente. No menos importante, la competencia comunicativa intercultural logró producirse a través de nuevo conocimiento del mundo y de la cultura norteamericana al igual que Smallwood (1987) planteó con aprendices extranjeros. Finalmente, se comprobó un efecto positivo de la literatura en el aula de clase de inglés lengua extranjera siendo una herramienta facilitadora y motivante en el proceso de aprendizaje de la L2.

1.4.3 Adquisición de vocabulario a través de la lectura de cuentos ilustrados

Una de las tipologías narrativas más significativas como herramienta para el aprendizaje de la L2 en los estudiantes es el cuento ilustrado. Este tipo de textos son narraciones cortas, adaptadas para niños de edades tempranas, los cuales están diseñados siguiendo la secuencialidad de la historia escenificada en

dibujos.

Es el caso del estudio “The value of English picture story Books” realizado por Hsiu-Chih (2008) en Taiwán, que se centró en las perspectivas de profesores de inglés en el nivel educativo de primaria, quienes utilizaron en sus clases los cuentos ilustrados como estrategia de aprendizaje de la L2. A partir de los datos cualitativos recolectados mediante entrevistas semiestructuradas y posteriormente mediante un cuestionario, en los cuales se reflejaron los puntos de vista y actitudes hacia el libro ilustrado como también la adherencia del autor hacia investigaciones que ponían en relevancia la riqueza de este recurso en el aprendizaje de vocabulario y estructuras sintácticas de manera más dinámica en estudiantes de lengua extranjera, especialmente en niños, característica que se reflejó en mi investigación. Por consiguiente, en los resultados de los instrumentos surgieron hallazgos referentes a los valores que pueden lograr abordar el cuento ilustrado en la clase de inglés, estos son: el valor lingüístico, el valor de las historias y valor de las imágenes.

Por un lado, el valor lingüístico de los cuentos narrativos hace referencia al contexto significativo pues ayudó a los estudiantes a retomar palabras y oraciones que habían aprendido en los libros de textos tradicionales anteriormente. Además, los libros ilustrados son altamente aplicables en el proceso de aprendizaje de vocabulario ya que no solo se adquieren nuevos términos sino también aporta a la identificación y práctica de reglas gramaticales para la construcción de oraciones mientras se va memorizando y enlazando con el conocimiento previo. En segundo lugar, el valor de las historias remitió a la motivación que generó este tipo de literatura porque es un recurso que es conocido a partir de la lengua materna en edades iniciales y que se puede replicar en el aprendizaje de la segunda despertando el interés de los estudiantes, tal y como se evidenció en la presente investigación manifestada en el proceso de encuentros virtuales y producciones creativas de los estudiantes. En efecto, la lectura de los libros ilustrados se enfocó en el aprendizaje basado en contenidos teniendo un impacto más contextual que los libros tradicionales utilizados normalmente en clase los cuales se enfocan en la

gramática de la L2, es decir se pasa de un aprendizaje mecánico de la lengua a un aprendizaje más personal y significativo. Por último, el valor de las imágenes influyó en el incremento de la comprensión de la narración y la estimulación de la imaginación de los aprendices. La lectura de imágenes ayudó a los estudiantes a conseguir una idea más amplia del desarrollo de la historia, independientemente de su nivel de competencia en inglés, convirtiéndose en un apoyo para su proceso de lectura y aprendizaje. Es así como las imágenes atrajeron la atención de los estudiantes, brindándoles además crear sus propias perspectivas acerca de la historia, es decir que la lectura guía a los niños a expandir su imaginación y a definir diferencias entre sus propias ideas.

1.4.4 Adquisición de vocabulario a través de la lectura de cuentos de fantasía

Por otro lado, el uso de literatura infantil en la clase de inglés se ha extendido a otras tipologías textuales diferentes a las caricaturas, las cuales han permitido abordar el aprendizaje y el desarrollo de competencias en inglés de maneras paralelas a las ya mencionadas anteriormente, este es el caso de los cuentos de fantasía. En la didáctica de la lengua extranjera, este tipo de textos narrativos poseen gran valor por su folclor y situaciones mágicas que producen curiosidad e interés al momento de seguir una lectura de esta naturaleza, anexando también actividades que se pueden desarrollar alrededor de estas, aportando a la adquisición de la lengua extranjera y al fomento de sus componentes lingüísticos como vocabulario, así se evidenció en los siguientes estudios: *“Engaging English Learners Through Literature, Fairy Tales, and Drama”* por Koushki (2019) y *“The Anatomy of a Witch: Lessons in English Language, Literature and Improvisation”* por Flegar y Kovačević (2015).

En primer lugar, Koushki (2019) resaltó el impacto que generó la lectura y dramatización de cuentos de hadas tradicionales en el interés de los estudiantes y su proceso de adquisición de la segunda lengua, inglés. Esta investigación de corte cualitativo, se enmarcó dentro de un estudio de caso en el cual se

detalló cómo el proceso de lectura incentivó a los estudiantes a actuar escenas de títulos como Cenicienta, Caperucita Roja o Blanca Nieves, impulsando de esta forma competencias lingüísticas en la escritura y la oralidad por medio de producciones como libretos, práctica oral y pronunciación, hasta pasar a niveles más altos con títulos literarios más avanzados como *The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde/Frankenstein* (Dunayer, 2005). Cabe resaltar que el proceso de lectura de estas dos obras fue llevado a cabo en 2 temporadas diferentes, ofreciendo ambos resultados que enriquecieron las competencias lingüísticas en la L2. Pues bien, algunos de los resultados estuvieron relacionados al interés de los estudiantes en el aprendizaje del inglés a través de la literatura, pues indirectamente los textos contenían aspectos gramaticales, lexicales y ortográficos que el estudiante adquiriría mediante su lectura y la puesta en escena, añadiendo que esta tipología textual de cuento de fantasía se salió de los esquemas de los libros tradicionales de texto para el aprendizaje de la L2. Por lo tanto, la lectura de esta tipología textual dinamizó actividades donde se incluyen técnicas de lectura como *skimming* y *scanning* en textos relativamente básicos gracias a su brevedad y simpleza sintáctica lo que permitió a los estudiantes ir incrementando el nivel de complejidad a medida en que exploraban lenguaje real y vocabulario relacionado a lo sobrenatural dejando volar la imaginación.

Finalmente, los autores resaltan los beneficios de este tipo de literatura fantástica y las actividades para el desarrollo de competencias léxicas y lingüísticas como glosarios, lecturas rítmicas, dictados, escucha y dibujo que se pueden ejecutar al poder convertirse en un proyecto escolar que propicie la adquisición de lengua y la actuación y dramatización de cualquier obra de carácter fantástico.

En segundo lugar, en *“The Anatomy of a Witch: Lessons in English Language, Literature and Improvisation”* Flegar y Kovačević (2015) aportó al ejercicio de adquisición de la L2 a partir de la construcción del arquetipo de la bruja como personaje autóctono de los cuentos de fantasía y la narrativa a su alrededor. De hecho, esta investigación surgió mediante un taller práctico de tres días titulado *“The English Anatomy of a Witch”* dirigido a estudiantes de la facultad de Educación de la Universidad

Osijek en Croacia quienes además de tener un nivel variado en inglés buscaron fortalecer sus competencias lingüísticas en la L2 haciendo uso del recurso teatral de improvisación con el fin de practicar y potencializar sus capacidades de producción oral y escrita. Primeramente, el objetivo de este taller, después convertido en un artículo descriptivo, fue aplicar técnicas de improvisación como estrategia en la adquisición de la segunda lengua inglés en la narración oral dedicada a la figura de la bruja a partir de un cuento que se enmarcó dentro de la categoría de literatura infantil.

De acuerdo con lo anterior, las sesiones de improvisación estuvieron estructuradas según las actividades de calentamiento, lectura del cuento de fantasía llamado “*Vasilisa the Wise*” el cual gira en torno a la figura antagónica de la bruja y de allí en adelante, las actividades se basaron en la introducción de léxico y categorías semánticas referentes a una bruja, escritura de una poción de amor utilizando el nuevo léxico propuesto, reconstrucción de la historia, entrevista a la bruja, dramatización de entrevistas y actividades de máscaras, por último cierre. Posteriormente, los resultados de este taller permitieron proveer una comprensión específica acerca de la tradición oral narrativa de cuentos, incentivando no solo la literalidad y las competencias lingüísticas sino también la conciencia social y cultural para desarrollar un pensamiento crítico y divergente, convirtiéndose en un aspecto fundamental la ampliación de conocimientos lingüísticos específicos como vocabulario, sintaxis, fonética, gramática y la práctica de habilidades de lectura, escritura, producción oral y escucha para incentivar la comunicación espontánea en inglés como segunda lengua. En conclusión, las experiencias de este taller reposaron tanto en el plano académico como en el emocional pues sentaron bases para la participación de actividades interactivas y creativas, sirviendo como modelo para futuros estudios en el que se involucre la narrativa, el pensamiento crítico y el arte dramático para el aprendizaje de una segunda lengua.

En la misma línea del desarrollo del pensamiento crítico y las competencias en inglés como segunda lengua a través de los cuentos de fantasía está el estudio titulado “*Diverging from Traditional Paths: Reconstructing Fairy Tales in the EFL Classroom*” por Hayik (2015). En esta oportunidad, 10

estudiantes, 7 niñas y 3 niños entre 14 y 15 años de la villa de Galilee en Israel, fueron introducidos a clases de refuerzo en inglés como segunda lengua durante seis semanas. Las sesiones se basaron en la lectura de cuentos en inglés, no obstante, el estudio descriptivo se centró en la lectura de 2 cuentos de fantasía llamados “*Cinder Edna*”, el cual es una versión moderna del clásico de fantasía *Cinderella* o Cenicienta y “*Piggybook*” siendo ambos títulos una reconstrucción de clásicos ligada a la pedagogía emancipadora, especialmente a partir de la figura abnegada de las princesas como referente femenino. Como aprendices de la lengua inglesa, los participantes tuvieron la oportunidad de desarrollar la literacidad escrita realizándose actividades reflexivas antes y después de la lectura, lluvia de ideas, cartas al autor y paralelos de la figura clásica de Cenicienta y *Cinder Edna*. Estos ejercicios no solo permitieron desarrollar las habilidades lingüísticas en un curso de verano sino también crear perspectivas propias en los aprendices, cambiando cánones tradicionales, especialmente hacia la mujer, haciendo parte del empoderamiento femenino e invitando a un cambio de perspectivas arcaicas. Finalmente, este estudio fue una forma de diferir acerca de las formas comunes de la enseñanza de inglés como segunda lengua a la vez que se promovió un cambio de mentalidad que hace parte de la problemática social mediante la lectura de cuentos de fantasía reconstruidos y más aterrizados en la realidad del contexto. Así lo sostuvieron los participantes, pues hubo un cambio de mentalidad a largo plazo gracias a la implementación de este tipo de literatura que promueve la idealización crítica y motivadora en los estudiantes, aportando además a su desarrollo académico en inglés.

1.4.5 Adquisición de vocabulario a través de la lectura de cómics

Los materiales literarios son variados y pueden cumplir con múltiples propósitos en la clase de inglés, uno de estos se relaciona con mi investigación y es el aspecto de estrategias de aprendizaje de

vocabulario. Los siguientes estudios han analizado la influencia que tienen los textos literarios, más específicamente, estos casos se orientan a las tiras cómicas con títulos clásicos de autores canónicos como Stevenson, Dickens y Shakespeare en *“The Effects of Cartoons on the Use of Vocabulary Learning Strategies: A Case in Turkish EFL Classes”*. Es precisamente como Ayar y Kiziltan (2020) adaptaron 3 de sus obras literarias como estrategia de aprendizaje de vocabulario mediante una investigación cuasiexperimental revelando la influencia que tienen en 3 grupos de distintas edades: 10 a 19 años, 20 a 29 años y mayores de 30 años, estando 47 estudiantes adscritos al grupo experimental y quienes fueron orientados a la lectura de estas tipologías textuales. Esto visibilizó el rol que juegan las tiras cómicas y su lectura en el desarrollo cognitivo de los estudiantes y orientadas desde los niveles de complejidad de la taxonomía de Bloom, pues este grupo experimental optó por valerse de estrategias metacognitivas para su comprensión y el grupo de control se encaminó a adoptar estrategias de determinación y memoria.

Otras de las variables analizadas fueron el género y la edad, observando cuáles de estas 3 estrategias de aprendizaje de vocabulario fueron mejor asumidas por hombres y mujeres de acuerdo al rango de edad. Los datos de esta investigación fueron recogidos mediante un test de estrategia de aprendizaje de vocabulario cuyos ítems de análisis consistieron en la manera en que son procesadas mentalmente las palabras desconocidas y la manera en que siguieron la ruta en la lectura de las caricaturas cuyos resultados fueron analizados de manera cuantitativa a través de análisis estadísticos.

En conclusión, Ayar y Kiziltan (2020) aportaron al concepto de aprendizaje de vocabulario a través de la lectura de caricaturas y de las técnicas de construcción de significado aplicadas por los participantes, teniendo como variables sus edades y su género, primando en las mujeres y estudiantes entre 20 y 29 años la aplicación de estrategias memorísticas y de determinación, en contraste con los hombres y las edades entre 10 a 19 y mayores de 30 las estrategias metacognitivas y sociales. De esta manera, esta investigación brinda un precedente de estudio en vocabulario de la L2 y las formas en que el léxico es

apropiado por los aprendices gracias a estrategias de aprendizaje a través de la lectura de géneros alternativos como la historieta, cuya percepción en el desarrollo del aprendizaje es medible y puede ser replicado en otros contextos escolares.

En contextos asiáticos, como es el caso de Sri Lanka, existe una brecha amplia en los estudiantes universitarios quienes no están en igualdad de competencias en la lengua extranjera inglés debido a factores socioculturales y al poco contacto académico que algunos de ellos han logrado. Es así como Gamage (2019) propuso en su estudio, *“Cartoons as an Authentic Supplementary Teaching Tool in English as a Second Language Classrooms”*, emplear las caricaturas en tareas asignadas en el curso de inglés con el fin de facilitar el proceso de producción en la lengua extranjera, especialmente su producción oral.

En este estudio de carácter empírico Gamage (2019) empleó métodos cuantitativos y cualitativos para el análisis de los datos, los cuales surgieron de las tareas asignadas y cuestionarios en los que se recogen las percepciones y sentimientos de los 37 estudiantes participantes en el curso de inglés de una facultad de arquitectura de una universidad de Sri Lanka, quienes poseían un nivel discrepante de inglés debido a que los participantes provenían de diversas regiones, etnias, niveles socioeconómicos y educativos; convirtiéndose este último detalle en una de las principales motivaciones para el investigador al implementar una investigación de este tipo y cooperar para una mejor proceso de adquisición de la L2. Se puede afirmar que el propósito de este estudio fue identificar el desempeño activo de los estudiantes mediante tareas relacionadas con caricaturas, captar sus percepciones hacia esta herramienta suplementaria en la enseñanza de habilidades, en especial la de producción oral en aprendices de inglés lengua extranjera. De hecho, se destacó el valor pedagógico de las caricaturas en el aula de clase, pues generó un espacio de reflexión e interpretación lógica de su contenido además que el estudiante responde positivamente al desarrollo de su propio aprendizaje incrementando sus habilidades cognitivas, la creatividad y motivación del estudiante por adquirir un sentido crítico de su lectura a la vez que

adquiere la L2.

El análisis de los datos se realizó acorde a las respuestas del cuestionario con escala de Likert de 5 opciones de respuestas: *strongly agree, agree, agree neutral, disagree, and strongly disagree*. Además, se recurrió a grabaciones transcritas para aportar a los resultados de desempeño de los estudiantes como también fueron medidos de acuerdo a los niveles de complejidad de la taxonomía de Bloom al igual que en el estudio previo de Ayar y Kiziltan (2020) teniendo como fin medir su desempeño de acuerdo al trabajo por tareas propuesto por el profesor. Las acciones de la taxonomía de Bloom permitieron situar dos niveles de aprendizaje: *Lower Order Thinking Skills*, es decir el progreso de los estudiantes con bajo nivel hasta conseguir el *Higher Order Thinking Skills* que incluye una mayor competencia en la realización de actividades. Finalmente, los resultados del cuestionario y el desempeño de los estudiantes permitieron que un 77% de los participantes se sintiera en gran acuerdo con que el empleo de caricaturas en la clase de inglés aportándoles significativamente al fortalecimiento de sus habilidades en producción oral mediante las tareas y discusiones de la clase, además de fomentar las habilidades interpersonales y comunicativas.

En conclusión, este estudio sirve de modelo en la disminución de las brechas en el nivel de inglés de los estudiantes al mismo tiempo que promueve estrategias diferentes a las tradicionales, contando como una auténtica herramienta suplementaria en el área de inglés para facilitar los procesos didácticos en la clase.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1 Adquisición de vocabulario

El vocabulario es un aspecto fundamental en el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera. No obstante, su rol en el aprendizaje de la L2 y su impacto en la proficiencia del individuo no ha sido reconocido ampliamente, pues estaba permeado por las metodologías tradicionales de los años 80 (Taraf & Bulbul, 2020). Actualmente, esta visión tradicional del concepto de vocabulario se ha ido transformando pues el vocabulario se ubica en el centro del aprendizaje de una lengua, dado que sin vocabulario suficiente los estudiantes de la L2 fallan en la función de producción lingüística en la lengua extranjera y no manifiestan naturalmente la comunicación (Lewis, 1993 Schmitt, 2000; Folse, 2008).

Por su parte, Hedgecock y Ferris (2009) han definido el vocabulario como la columna vertebral en el aprendizaje de una lengua extranjera y este debe ser también el componente esencial del currículo de literacidad en la L2. En ese sentido, el enfoque gramatical tradicional dio paso al enfoque léxico lo cual es crucial en el nivel de competencia en la L2 pues como afirma Krashen (1989):

“Un gran vocabulario es, por su puesto, esencial en el dominio de una lengua, los aprendices de una segunda lengua lo saben, ellos llevan diccionarios no libros de gramática creyendo que el problema está en la carencia de vocabulario” (p.440).

En esta oportunidad, se destaca la intención de volver el componente léxico una parte indispensable en el currículo institucional, por ende, el presente estudio refleja la relevancia de la adquisición de vocabulario en el aprendizaje del inglés en el ambiente escolar.

Ahora bien, como expone Gardner (2013) el término vocabulario es asociado a nivel individual, normalmente a términos en singular como palabra, elemento de vocabulario o elemento lexical, los

cuales son empleados de manera intercambiable en la literatura para hacer referencia a palabras individuales. En contraste, su significado se liga al carácter plural como palabras, vocabulario y léxico que se refieren normalmente a un grupo de palabras, diferenciando notablemente el concepto de léxico desde una mirada lingüística como “La colección de todas las palabras y frases de una lengua particular, parcialmente grabada en diccionarios de la lengua haciendo referencia a la realidad lingüística” (Garner, 2013, p.9). En cambio, el concepto de lexicón es definido como el sistema mental del usuario de una lengua que contiene todas las palabras y frases conocidas por este, llamado también lexicón mental o diccionario mental, se refiere al sistema internalizado por cada usuario de la lengua.

Es necesario afirmar que si bien existen variadas metodologías para la enseñanza de vocabulario en la L2 cuya efectividad no se da en todos los aprendices, se busca lograr dicha efectividad desde los objetivos y desde su nivel de proficiencia lingüística. A continuación, se expondrán los métodos de aprendizajes más divulgados.

2.2 Aprendizaje incidental vs aprendizaje intencional del vocabulario

El concepto de aprendizaje incidental y aprendizaje intencional están generalmente asociados debido a sus implicaciones y formas de aplicación en el proceso de enseñanza de la lengua extranjera. A pesar de los contrastes que puedan existir en sus definiciones, en la puesta en marcha de estas, se podrá observar que no se aplican de manera pura en los ambientes de aprendizaje de la L2.

En primer lugar, el aprendizaje incidental del vocabulario se refiere al aprendizaje de palabras que ocurre de manera natural en un contexto escolar y en la vida diaria. En efecto, esta metodología incidental no se basa en tareas intencionadas para generar la adquisición de vocabulario sino más bien en la manera inconsciente, casual y fluida en que se hace el “*picking up*” de las nuevas palabras en una actividad (Huckin & Coady, 1999). Mayormente, se destacan las bondades que tiene el aprendizaje

incidental en la adquisición de vocabulario pues en su uso se destaca la receptividad y productividad del estudiante en la interacción y resolución de sus actividades, especialmente de lectura Hashemi y Kassaian (2011), Karami y Bowles (2019) como también se refiere a ventajas expresadas por Huckin y Coady (1999):

1. Las palabras pueden ser identificadas y reconocidas a través de un uso significativo dentro del contexto.
2. Los aprendices se pueden involucrar en la lectura y la adquisición de vocabulario al mismo tiempo.
3. Los aprendices son capaces de seleccionar material acorde a sus gustos.

Como se mencionó anteriormente, son variados los aportes que produce el aprendizaje incidental dentro de los contextos educativos ya que el empleo de este método puede generar ambientes de aprendizaje propicios para la adquisición de la L2 y a su vez reforzar competencias por medio de la lectura de materiales que facilitan el aprendizaje y la aplicación de nuevas palabras en su contexto.

En contraste con el aprendizaje incidental, el aprendizaje intencional es una metodología que pretende llevar a cabo actividades para reforzar la competencia léxica en la L2 de una manera consciente acerca de los componentes explícitos que se van a aprender. Hulstijn (2003) y Karami y Bowles (2019) definen el aprendizaje intencional como la manera en que el estudiante es conocedor y es informado sobre lo que va a aprender, es decir que las tareas propuestas en clase se llevarán a cabo de acuerdo al vocabulario establecido desde el principio de la lección, de manera que la atención del estudiante y del docente se enfoque directamente en el aprendizaje de vocabulario.

Aunque el aprendizaje intencional ha sido ampliamente criticado, también existen investigaciones que giran en torno a este y buscan aportar positivamente a los contextos estudiantiles. Es el caso de Elgort (2010) quien eligió el enfoque intencional en el aprendizaje de vocabulario, planteó ejercicios simples

como las listas de palabras, notas relacionadas a vocabulario y el uso de *flashcards* que promovieron notablemente la adquisición de vocabulario en el aula. A estos beneficios se suman el de Schmitt (2008) quien resalta el carácter explícito de las actividades y la concentración que promueve en los estudiantes el llevar a cabo actividades que les permita enfocarse en el significado y el mensaje de la comunicación. Finalmente, Hung (2015) considera que otras habilidades cognitivas como la memorización y la repetición pueden estimular el aprendizaje incidental del vocabulario pues acelera el proceso de desarrollo lexical en un tiempo determinado.

Sin embargo, entre los conceptos de aprendizaje incidental e intencional se han suscitado diversas objeciones en las cuales se trata de definir cuál de las dos estrategias genera mejores resultados y es más confiable al momento de desempeñarse en el aula de clase. En conclusión, no se puede definir unánimemente cuál de las dos estrategias metodológicas es mejor pues ambas poseen argumentos a favor y en contra e incluso una necesita de la otra para producir el aprendizaje de la L2 y la adquisición de vocabulario.

Incluso, autores como Nation (2001), Meganathan et al. (2019), Coady (1997), Pigada y Schmitt (2006), Schmitt (2008, 2010) opinan que la metodología incidental es incipiente para generar una verdadera adquisición de la lengua, haciendo más fructífero el proceso de aprendizaje al fusionar estrategias explícitas dentro del aprendizaje intencional pues con ambas se puede reforzar eficazmente la competencia léxica del estudiante, maximizando la capacidad de comprensión del input e incrementando el léxico del estudiante. Por último, Schmitt (2010) hace énfasis en la exposición que se requiere para la adquisición de palabras, la cual es incierta, pero se calcula que alrededor de 8 a 10 exposiciones son necesarias para generar el aprendizaje de cada una de ellas. Sin embargo, un factor determinante en el éxito de la adquisición de vocabulario es la calidad de compromiso del estudiante frente a las palabras que adquiere y su aprendizaje responsable. Entonces no solo se hace referencia a las estrategias y habilidades metacognitivas sino al saber ser del individuo y su proceso de desarrollo humano.

2.3 Enfoque lexical (Lexical approach)

Desde la tradición lingüística clásica, la lengua está dividida en dos componentes: gramática como estructura y vocabulario como palabras. El enfoque lexical desafía esta idea canónica, de esta manera lo indica Lewis (2008) quien demuestra el carácter innovador del enfoque lexical al afirmar que la lengua funciona a partir de piezas en función de formar una comunicación coherente:

“El enfoque lexical argumenta que la lengua consiste en piezas que cuando son combinadas producen un texto coherente continuo. Los pedazos son de diferentes clases y cuatro tipos de pedazos básicos diferentes están definidos. Uno de estos consiste en palabras singulares mientras que todas las otras categorías son elementos multipalabra” (p.7)¹.

Por otro lado, el concepto de enfoque lexical parte de la noción de comunicación la cual es concebida por Hymes (1972) y García (2007) como una competencia comunicativa que no solo funciona para interpretar y construir expresiones lingüísticas sino también para emplear estas expresiones de manera adecuada y efectiva en las interacciones verbales previstas en una comunidad lingüística. No obstante, desde la noción de gramática tradicional, los aspectos como el léxico para formular expresiones lingüísticas son irrelevantes pues el orden de una oración ya está establecido. En cambio, el aspecto que evidentemente hace la diferencia para generar significado en la interacción comunicativa es el conocimiento léxico dado a que su nivel varía entre las personas y en la intencionalidad pragmática en la comunicación. Para explicar mejor este aspecto, Marconi (1997) designa dos dimensiones de conocimiento para el enfoque lexical: el conocimiento léxico inferencial y el conocimiento léxico referencial.

Por una parte, conocimiento léxico inferencial, es aquel que incluye el conocimiento léxico de un ítem,

¹ Cita original: The Lexical Approach argues that language consists of chunks which, when combined, produce continuous coherent text. The chunks are of different kinds and four different basic types are identified. One of these consists of single words while all the others are multi-word items (Lewis, 2008, p.7).

es decir, su significado para incluirlo en la construcción de expresiones lingüísticas. De hecho, es considerada como una habilidad formadora ya que permite al usuario de la lengua poner su léxico en el contexto comunicativo, García (2007) resume esta dimensión como: “Las palabras pueden ser definidas y los hablantes poseen las definiciones de los ítems lexicales” (p.171).

Por otra parte, el conocimiento léxico referencial es definido por Marconi (1997) como el sistema de comprensión en el lenguaje natural, entendiéndose como la habilidad de ubicar elementos lexicales en el mundo real, es decir, referenciar el concepto mental a una imagen u objeto.

En resumen, ambos conocimientos lexicales, el inferencial y el referencial, dependen uno del otro, pues ambos procesos son tanto cognitivos como lingüísticos porque los dos dependen de los elementos léxicos internos del individuo y la visión en que se ubiquen estos elementos en el mundo real poniéndolos en juego en el ejercicio comunicativo y el empleo de las habilidades lingüísticas del individuo.

2.3.1 Presentación de nuevos elementos lexicales

El proceso de aprendizaje de vocabulario es entendido por Takac (2008) como la adquisición de secuencias memorísticas de elementos lexicales que sirven de patrón para que el aprendiz cree nuevas secuencias a partir de las subcategorías lingüísticas como la fonética y la morfología. Es decir, se refiere a la presentación de nuevas entradas y parámetros secuenciales que aportan a la construcción del lexicón del aprendiz y ayuda a la producción lingüística en la L2. En ese sentido, el aprendizaje de vocabulario va unido a la enseñanza de la L2 a través del tutor, haciendo que la adquisición se lleve a cabo a través de los recursos metodológicos y pedagógicos que tome el docente para facilitar los procesos en la L2, tal como lo referencian Hatch y Brown (2000) al afirmar que las estrategias de enseñanza de vocabulario es todo lo que hace el docente para ayudar a sus estudiantes a aprender dependiendo de recursos como el tiempo disponible, el contenido o la asimilación del estudiante.

De esta manera, la presentación de nuevos elementos léxicos según Takac (2008) alude a la planeación de lecciones seleccionando determinados elementos léxicos para introducirlos y hacer referencia durante esta. Es necesario mencionar que cada palabra nueva remite a una presentación en cuanto a forma y a significado. Asimismo, Takac (2008) enumera como las formas más frecuentes de presentación de vocabulario las siguientes:

1. **Conexión entre un elemento de la L2 con su equivalente en la L1:** se emplea para comprobar la comprensión del estudiante como también para establecer diferencias y similitudes entre las dos lenguas.
2. **Definición del significado del elemento lexical:** esta se presenta a través de variadas estrategias como consulta en el diccionario, definición a través de sinónimos o antónimos, ejemplos, conexiones con otras palabras o clasificaciones.
3. **Presentación a través del contexto:** creación de una situación o escenario a través de oraciones.
4. **Conexión directa con el significado y el objeto real o fenómeno:** incluye acciones como demostraciones, ayudas visuales o “realia” con el fin de lograr el recuerdo de los elementos lexicales.
5. **La activa participación de los estudiantes en la presentación:** es la motivación a la que el docente invita a sus estudiantes en la definición de palabras por medio de ayudas visuales y ejemplos. (p.20-21).

En síntesis, estas han sido algunas de las estrategias de enseñanza de vocabulario aplicadas en el estudio actual y las cuales están inmersas en la planeación del currículo y las actividades de las unidades didácticas aplicadas a los participantes, con el fin de brindar un panorama más claro frente a su nivel de adquisición de vocabulario en la L2.

2.3.2 Revisión y consolidación de los elementos lexicales

Esta estrategia de enseñanza de vocabulario es el complemento de la estrategia previa de presentación de nuevos elementos léxicos. En esta oportunidad, la revisión y consolidación de los elementos lexicales se refiere a aquellas formas de recordación del vocabulario abordado en la lección cuyo proceso de adquisición debe estar reforzado por actividades continuas que permitan su memorización y recordación a través del tiempo. Takac (2008) lo define así:

“Se refiere a todos aquellos procedimientos que ayudan a los estudiantes a retomar elementos léxicos para su revisión, es necesario haber repetido en varias ocasiones los términos para consolidarlos en la memoria a largo plazo. La tarea del docente es proveer a los estudiantes con oportunidades para practicar y conectar palabras de varias formas y estimularlos para rescatar palabras de su memoria y usarlas en sus habilidades lingüísticas” (p.21).²

De esta manera, se precisarán las siguientes estrategias de revisión y consolidación más abordadas por los autores Taraf y Bulbul (2020) y Takac (2008) cuyos principios fueron utilizados en el diseño y aplicación de las unidades didácticas del presente estudio en el proceso de adquisición de vocabulario de los participantes.

1. **Repetición mecánica de las palabras:** la repetición en voz alta aporta a la memorización de los elementos léxicos.
2. **Copiar las palabras:** va acompañado de la repetición mecánica mientras se muestra una ayuda visual para consignarlo en sus notas.

² Cita Original: “The second category of vocabulary teaching strategies refers to those procedures whose aim is to get learners to review lexical items, for this review is necessary, as has been stated on several occasions so far, to consolidate them in long-term memory. The teacher’s task is to provide learners with opportunities for practising and connecting words in various ways and to stimulate them to retrieve words from memory and use them for all language skills” (Takac, 2008, p.21).

3. **Manipulación de palabras:** hace referencia a actividades de asociación: unir palabras y significados, encontrar su opuesto o agrupar por categorías semánticas.
4. **Elaboración semántica:** establece redes semánticas que permiten clasificar, enlistar y distinguir diferencias entre palabras. Entre ellos se destacan las listas de palabras, los mapas semánticos y diagramas.
5. **Empleo productivo de las palabras:** elaboración de oraciones, textos cortos o monólogos que permitan mencionar elementos lexicales abordados en la lección previa y la actual a la par de producir en la L2 mediante sus habilidades lingüísticas.

2.4 Didáctica de la lectura en la adquisición de vocabulario

La lectura de textos narrativos se asocia al enfoque instructivo y didáctico que aportan en el ámbito educativo al proceso de adquisición de habilidades lingüísticas en la L2 de los estudiantes. Por lo tanto, los textos empleados con fines educativos poseen características que favorecen los procesos cognitivos de comprensión y de interpretación de los educandos. En el caso del presente estudio, se pueden incluir las tipologías textuales narrativas como recursos orientados a la adquisición de vocabulario y la didáctica de la lectura en el aula de clase y que pertenecen a las siguientes clasificaciones elaboradas por Natiesteban et al. (2021:12):

Texto no instruccional: Es una unidad lingüística con un significado que se configura mediante imágenes, representaciones pictóricas, señales, los cuales expresan y aportan valor semántico. Principalmente, están organizados en orden, tiempo y estructura, elementos que apoyan la decodificación y recodificación del mensaje recibido mediante el texto.

Texto instruccional: Es definido como cualquier material impreso o no impreso que representa las variantes de la lengua: la oral y escrita. Esta unidad lingüística es una configuración de imágenes que no

solo expresan un significado sino también el sentido que aporta el contenido en un contexto y que el lector puede inferir al emplear sus habilidades lingüísticas, especialmente la expresión oral y escrita.

Por otro lado, la clasificación didáctica de la lectura se configura según un objetivo educativo en el que las actividades de lectura guían unos propósitos de aprendizaje para ser alcanzados por los estudiantes. Es así como dichas actividades de lectura son incluidos en las siguientes perspectivas y se plasman en las actividades de lectura de las unidades didácticas de este estudio, incluyendo los diferentes tipos de ejercicios en el proceso de lectura de los estudiantes:

Lectura cognitiva: Es un proceso que se emplea para profundizar en el conocimiento objetivo de la realidad, es decir que este tipo de lectura no solo tiene un propósito de generar conocimiento sino de producir gusto por la lectura con tipologías como las historias, los poemas, los cómics que representan la lectura recreativa.

Lectura *skimming*: Esta se realiza con la intención de obtener claves semánticas mediante una lectura rápida de párrafos específicos. La habilidad del *skimming* se relaciona más a la lectura inferencial y a la idea general que un estudiante puede construir a partir de la lectura de un texto. En ese sentido, Díaz & Laguado (2013) definen al *skimming* como la obtención de la idea principal o la esencia de una selección rápida en el texto donde el estudiante desarrolla el poder de la inferencia a través de la práctica sistemática que lo motiva a anticiparse a acciones en el texto. De esta manera, el *skimming* puede ayudar a los estudiantes a encontrar palabras clave que permite al estudiante deducir el sentido general de un texto e interpretarlo más rápidamente, avanzando en la consolidación de la competencia lectora.

Lectura *scanning*: De acuerdo con Natiesteban et al. (2021) la lectura *scanning* es el proceso que el lector emplea para buscar información específica en el texto. Esta habilidad no tiene que ver con la lectura literal de cada palabra y línea, al contrario, el *scanning* es una lectura rápida que busca extraer información específica de un texto y detalles precisos que ayudan en la resolución de actividades didácticas. De esta manera, lo indican Díaz & Laguado (2013) y Harmer (2007) afirmando que al

emplear el *scanning*, los estudiantes buscan en el texto datos específicos como: fechas, lugares, nombres, entre otros para emplearlos en ejercicios posteriores.

Finalmente, esta habilidad de ubicar datos específicos rápidamente hace alusión a la lectura literal que se desarrolla en la mayoría de los casos mediante cursos de lectura y en el proceso de aprendizaje del estudiante, los cuales son guiados y supervisados por el docente pues “cuando un docente instruye al aprendiz a revisar rápidamente el texto para encontrar palabras clave sin esperar que comprendan algo, este docente está incentivando al estudiante a usar la estrategia de *scanning*” (Nunan, 2015, p. 70)³.

2.4.1 Ventajas del *skimming* y *scanning*

Si bien se han definido en estudios previos las bondades de las estrategias de *skimming* y *scanning* en el proceso de adquisición de la L2, el presente estudio pretende añadir nuevas ventajas al proceso educativo en inglés por medio del trabajo por unidades didácticas en la educación remota. En esta lógica, autores definen diversas ventajas de la lectura, más específicamente *skimming* y *scanning* que son evidenciadas en el presente estudio.

2.4.2 Ventajas del *skimming*

De acuerdo a Aritonang, Lasmana & Kurnia (2018) las ventajas del *skimming* en el proceso de aprendizaje de la L2 son las siguientes:

- A. *Skimming* puede ayudar a los estudiantes a seguir la lectura rápidamente para obtener el sentido del texto.
- B. *Skimming* ayuda a los estudiantes a conocer cómo está organizado el texto.

³ Cita original: "When a teacher instructs learners to look quickly through a text to find keywords, without expecting them to understand everything, she is getting them to use the strategy of scanning" (Nunan, 2015, p. 70).

- C. *Skimming* puede ayudar a los estudiantes a crear una idea acerca del tono o entonación del escritor. (p.103).

Lo anterior significa que los estudiantes pueden llevar un proceso consciente de lectura que les permite leer con facilidad un material escrito a la vez que identifica su organización y consigue familiarizarse con la idea principal de este y con elementos pragmáticos del texto como el tono del autor y la intención comunicativa en el texto.

2.4.3 Ventajas del *scanning*

De la misma manera, Arintonang, Lasmana & Kurnia (2018) brindan las ventajas para la estrategia de *scanning* en la lectura, estas son:

- A. *Scanning* ayuda a los estudiantes a intentar ubicar información específica.
- B. *Scanning* ayuda al estudiante a seguir la linealidad de los párrafos.
- C. *Scanning* aporta al uso eficiente del tiempo en el proceso de identificación de detalles específicos. (p.103).

En síntesis, el proceso de *scanning* se basa en la habilidad que desarrolla un estudiante al identificar información específica en un texto y hacer uso de esta en actividades de aprendizaje orientadas a la adquisición de competencias en la L2, especialmente en la adquisición de vocabulario.

2.5 Lectura extensiva en el aprendizaje de vocabulario en la L2

Lectura extensiva es un término que puede ser definido como la lectura independiente de una gran cantidad de material literario cuyo objetivo es obtener información de variadas temáticas o como

pasatiempo, por lo tanto, el estudiante cuenta con la opción de escoger el material que desea leer teniendo en cuenta el nivel lingüístico que posea. Generalmente, estos materiales de lectura son escritos y adaptados en miras al proceso de aprendizaje de la lengua extranjera inglés por parte de los estudiantes, de hecho, se requiere que, en la lectura de este tipo de materiales, el aprendiz empiece desde un nivel inicial o *beginner* y a medida que vaya avanzando en sus habilidades en vocabulario y gramática pueda leer más fácilmente niveles más avanzados (Day y Bamford, 1998; Renandya, Jacobs y Yu, 1998; Meganathan et al. 2019).

De acuerdo con Pigada y Smith (2006) la lectura extensiva posee grandes beneficios para el aprendizaje de la lengua extranjera inglés, pues es considerada “pedagógicamente eficiente” (Huckin y Coady, 1999:182) a la vez que fomenta dos habilidades lingüísticas como la adquisición de vocabulario y la lectura. Además, la lectura extensiva permite la autonomía del lector a la vez que lo provee de espacios para conocer nuevas palabras en contexto e incrementar su panorama léxico. En efecto, el ejercicio de la lectura extensiva también potencializa en el estudiante la capacidad de inferir significado de nuevas palabras al mismo tiempo que desarrolla la capacidad de retener su significado en la memoria gracias a la lectura, sin que esté forzado a realizar las actividades escolares pertenecientes a la clase.

Precisamente, es esta última característica, la de facilitar la independencia de leer que suscita argumentos en contra de esta afirmación. En primer lugar, la lectura del texto debe estar supervisado por el docente quien tiene el deber de proveer lecturas que se ajusten al nivel del estudiante, asegurase de que el aprendiz lea el texto y comprenda tanto los momentos de la narración como el vocabulario propuesto. De la misma manera, la característica de “leer es la recompensa para el aprendiz” (Day y Bamford, 1998:8) hace referencia a evitar la aplicación de actividades después de la lectura (*postreading activities*) pues la lectura en si misma hace consiente al lector de la importancia de aprender la L2 a través de la tarea de leer.

Por el contrario, en el presente estudio esta afirmación puede ser contraproducente pues el seguimiento

y la evaluación sumativa son factores de motivación para los estudiantes al igual que la realización de sus unidades didácticas con base a la lectura de los textos narrativos. Un argumento que soporta esta idea es la de Yu (1993: 2-3) quien asegura que los estudiantes que se consideran buenos lectores no necesitan de actividades post lectura; no obstante, quienes no tienen afinado su habilidad de lectura si necesitan actividades “schema” para después de su lectura pues será un monitor para su progreso en la L2 y se tomarán más seriamente la lectura, como es el caso de los participantes de este estudio.

2.5.1 Criterios para la aplicación de la lectura extensiva en la clase de inglés

La lectura extensiva tiene el objetivo de lograr la fluidez en la L2. Para ello, los estudiantes no solo siguen el proceso de lectura oral sino también deben desarrollar las bases de un vocabulario visual pues les permite acercarse a palabras en particular, fortaleciendo además las habilidades en los lectores fluidos quienes leen con más tranquilidad ya que tienen más desarrollado el proceso visual de reconocimiento de manera inmediata y automática, disminuyendo así cualquier distracción lingüística y lexical (Day y Bamford, 2008; Jacobs y Renandya 2002).

Uno de los criterios para emplear el ejercicio de lectura extensiva es el tipo de material ya que este debe ser fácil, interesante y seleccionado de acuerdo a los gustos de los estudiantes, de esta manera el docente puede fomentar la lectura independiente. Este nuevo enfoque de lectura requiere de un instructor que se convierta en una figura central en el proceso de lectura, el cual está mejor adaptado a los procesos de actividades de lectura intensiva y se mueve a un rol más participativo (Jacobs y Renandya, 2002).

Por un lado, la lectura extensiva no solo se centra en los procesos de aprendizaje del estudiante, también opta por ser una estrategia didáctica para aplicar en el aula. De esta manera, lo plantea Petulla (2010) afirmando que uno de los beneficios finales que trae la lectura extensiva es la oportunidad que el docente brinda al estudiante de desarrollar un hábito de lectura por el cual pueden aprender del mundo y

de ellos mismos. Por otro lado, Louise Rosenblatt (2002) ha explorado el poder que la lectura puede tener en los estudiantes si tienen espacios para crear su propio significado y conexiones a través de la literatura y resalta la complejidad de las operaciones mentales que requiere el proceso de la lectura, las diferentes líneas de pensamiento y las diferentes situaciones, sociales, culturales y educativas que llevan a una persona a leer ciertos tipos de textos.

Asimismo, Day y Bamford (2002: 137) proponen los ingredientes básicos de la lectura extensiva, logrando motivar a los profesores a usarlos como una forma de examinar sus creencias acerca de la lectura en general y de la lectura extensiva en particular y las formas de enseñar la lectura en la lengua extranjera como estrategia pedagógica con los estudiantes.

2.5.2 Principios de la lectura extensiva

Según Day y Bamford (2002) los principios de la lectura extensiva son consejos de carácter pedagógico los cuales el docente debe tener presente al momento de planear las actividades escolares alrededor del eje articulador de la lectura extensiva y las habilidades a desarrollar con su aplicación en el aula.

1. El material de lectura debe ser fácil. (The reading material is easy).
2. Una variedad de material de lectura está disponible en un rango amplio de temas. (A variety of reading material on a wide range of topics is available).
3. Los estudiantes eligen lo que quieren leer. (Learners choose what they want to read).
4. Los estudiantes leen tanto como sea posible. (Learners read as much as possible).
5. El propósito de la lectura usualmente está relacionado con el placer, la información y la comprensión general. (The purpose of reading is usually related to pleasure, information and general understanding).
6. La lectura es una recompensa. (Reading is its own reward).

7. La velocidad de lectura usualmente es más rápida que lenta. (Reading speed is usually faster rather than slower).
8. La lectura es individual y silenciosa. (Reading is individual and silent).
9. Los docentes orientan y guían a sus estudiantes. (Teachers orient and guide their students).
10. Los profesores son modelo de lector. (The teacher is a role model of a reader).

(Day y Bamford, 2002, pp. 137–141)

En conclusión, se puede considerar que la presente investigación contiene los principios de lectura extensiva, en el que el estudiante es el centro del aprendizaje, teniendo la posibilidad de expresar sus gustos e intereses por la lectura, de aprender vocabulario en L2 mientras lee y realiza actividades que fomentan sus habilidades cognitivas como la comprensión de lectura, siendo importante también la adquisición del hábito de la lectura mientras se desarrolla y aplica una propuesta didáctica guiada por el docente en su proceso de aprendizaje.

2.6 Tipologías narrativas en la literatura infantil

La literatura infantil, especialmente las tipologías narrativas, se han convertido en un recurso didáctico tanto para la enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera como también una estrategia para el abordaje de aspectos socioculturales en contextos extranjeros. En efecto, la mejor llamada “literatura infantil y juvenil” contemporánea incluye en sus páginas tanta diversidad de temáticas que se logra acercar a todo público, incluso al adulto, brindando la posibilidad de involucrarse con la lectura de variados textos logrando potenciar las habilidades lingüísticas del lector (Ruppl, 2006).

A continuación, se presentarán las tipologías narrativas seleccionadas para el presente estudio.

2.6.1 Cuento ilustrado

El cuento ilustrado o álbum es una obra que se dirige a toda clase de lectores en la que la ilustración es un elemento relevante que se une al texto, estando presente cada una en un porcentaje del 50% (Bravo, *s.f*). Además, es un relato claramente visual e icónico que permite seguir una secuencia de acciones como también el desarrollo de la historia en sus tres momentos: inicio, nudo y desenlace. De hecho, el conjunto de elementos pretende ser narrativo y tener el mismo formato secuencial de un libro invitando al lector a una interpretación narrativa que va más allá de las palabras (Arellano, 2016).

Por otra parte, según Hsiu-Chih (2008) los comentarios por parte de los docentes que emplean el cuento ilustrado como herramienta didáctica en el aula sugieren que existe un contexto significativo ligado a estos cuentos que ayudan al estudiante a tener una mayor comprensión tanto de la narración como de las formas lingüísticas y vocabulario que fomentan el aprendizaje de la lengua extranjera, sin dejar de mencionar que las imágenes son un apoyo que atrae la atención de los aprendices. Por último, las habilidades lingüísticas se fomentan a través de las inteligencias múltiples y los ejercicios encadenados como por ejemplo, la escritura de textos, transformarlos en monólogos y después en audios que potencien la comprensión oral y la interacción (Karabacaka & Erdem, 2015). De hecho, estos ejercicios estuvieron inmersos en las actividades de las unidades didácticas del presente estudio como modelo de práctica que permitió potenciar las habilidades lingüísticas de los participantes.

2.6.2 Cuento de Fantasía

Esta tipología narrativa es una narración folclórica y fantástica la cual es leída por entretenimiento pues su temática contiene personajes fantásticos y acciones irreales que crean una perspectiva mítica que hace que el lector se sienta atraído. De hecho, Galvin (2020) afirma que los cuentos de fantasía hacen

parte de la literatura universal y no están dirigidos a un público en especial ya que el mensaje que transmiten remite a los valores y costumbres de una sociedad por lo general arcaica, reflejan figuras de autoridad, reglas sociales que son rotas y sus consecuencias. En efecto, este género floreció en el siglo XVIII y fue aceptado como parte del género narrativo pues emergía de la tradición oral narrativa de la época (Zipes, 2006). En la actualidad, existen escasos estudios que involucren la tipología narrativa de los cuentos de fantasía con el aprendizaje de una lengua extranjera, pero fue precisamente en este estudio un género que impactó a los participantes por su diseño visual y el mensaje que un texto corto puede llegar a transmitir.

Para finalizar este capítulo, es necesario mencionar que estos son los postulados teóricos que encaminaron el presente estudio y en los cuales se soporta gran parte de este brindando un panorama más centrado en la investigación cuasiexperimental.

2.6.3 Cómics o historietas

El cómic es una construcción narrativa icónico-textual la cual está compuesta por personajes animados cuyos diálogos se ilustran en viñetas que reflejan emociones o el tono de la voz con el que hablan. Gamage (2019) define al cómic como un medio gráfico que contiene ilustraciones interpretativas de situaciones específicas que emplean símbolos para transmitir un mensaje corto. En los últimos años, el cómic ha sido visualizado como un recurso didáctico en las asignaturas escolares, como también se ha evidenciado sus beneficios en el aprendizaje de la L2. En primer lugar, el cómic es visto como una estrategia para captar la atención del estudiante en un ambiente relajado que activa su capacidad de pensamiento crítico y sus habilidades de discusión. En segundo lugar, el cómic combina la parte visual y verbal, lo que hace más fácil entender el mensaje que transmite al motivar a los estudiantes a continuar leyendo, especialmente los que están en nivel inicial pues el mensaje que leen lo pueden entender

fácilmente (Clark,2002; Ramani & Joseph, 2002). En tercer lugar, la viñeta de un cómic posee alrededor de 15 palabras, siendo considerada como una cantidad suficiente para ilustrar el significando y apoyar al lector de la L2 (Milton, 2009) permitiendo la aceleración en la retención de vocabulario y el uso de las habilidades lingüísticas para descifrar el mensaje (Ramani & Joseph, 2002).

De esta manera, el cómic resulta ser una herramienta con la que es posible diversificar ejercicios para propiciar el aprendizaje de la lengua además de que es un recurso que llama la atención por su diseño e iconografía, posibilitando aún más la adquisición de competencias en la L2.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

En este capítulo del estudio se describe el enfoque y el contexto del estudio, los participantes, el diseño metodológico, los instrumentos y el proceso de recolección de datos. De manera específica, se presentan las distintas etapas del trabajo de investigación con énfasis en el análisis de necesidades, diseño de unidades, implementación de las mismas y el análisis cuantitativo y cualitativo de la información recolectada.

3.1 Tipo y diseño de investigación

El objetivo planteado desde el principio de este estudio, por el cual se busca evaluar en qué medida las actividades de lectura de tres tipologías textuales del género narrativo contribuyen al mejoramiento de las competencias de adquisición de vocabulario en la clase de inglés, produjo que este se guiara hacia una investigación de tipo mixto con enfoque cuasiexperimental.

En primer lugar, se diseñaron tres estrategias de recolección de datos: un pretest y un posttest, los resultados de los ejercicios desarrollados por los estudiantes a partir de 6 unidades didácticas con base a los requerimientos de los planes de área institucionales, los Estándares de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés (Guía 22) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) a fin de analizar el desempeño de cada participante. En segundo lugar, se aplicaron estrategias descriptivas en miras de evaluar al grupo experimental y el grupo de control, de manera que permitiera conocer y comparar su nivel en competencias lingüísticas, recurriendo así a técnicas como el análisis lingüístico del corpus de las producciones escritas de los estudiantes de ambos grupos en el pretest y posttest, la descripción de los resultados y la producción original de cada estudiante del grupo experimental en las unidades didácticas.

Por último, se evaluaron los desempeños de las pruebas mencionadas anteriormente mediante análisis estadísticos descriptivos y gráficos de caja y también por métodos de análisis no paramétricos como fueron la prueba Friedman y el test U de Mann Whitney.

Ahora bien, las tres tipologías textuales escogidas para el estudio fueron: el cuento ilustrado, el cuento de fantasía y el cómic gracias a que son textos narrativos adecuados para los participantes en edades infantiles y cuyos textos suelen contener un *input* comprensible apoyados en imágenes que captan la atención del participante. En ese sentido, estas tipologías comparten rasgos, pero su contenido suele diferir de acuerdo a los personajes, contextos y estilo.

En ese sentido, la lectura de estos tipos de textos narrativos como estrategia didáctica tomó conceptos claves de la teoría *TPR-Storytelling (Teaching Proficiency through Readings Storytelling)* por Blaine Ray (2011) adaptada al trabajo remoto ya que al emplearlo ofreció un *input* comprensible para estudiantes de lengua extranjera a través de la lectura a la vez que se propiciaba la adquisición de vocabulario mediante los ejercicios de las unidades didácticas de lectura.

El alcance de esta investigación desde la perspectiva mixta, posee un carácter cuasiexperimental ya que su diseño apuntó a la aplicación de un conjunto de estrategias investigativas y pedagógicas como fueron las unidades didácticas guiadas hacia la evaluación de su impacto en el contexto educativo inmediato de la investigadora, esto mediante la conformación de dos grupos de participantes: un grupo experimental compuesto por 18 estudiantes del grado 7-4 y un grupo de control formado por 17 estudiantes de grado 7-5. Por lo tanto, con estos dos grupos se logró medir el impacto de la aplicación de las unidades didácticas de lectura en el grupo experimental en el contexto de trabajo remoto desde casa y la homogeneización de competencias lingüísticas y léxicas al inicio y al final de la intervención que fueron evaluadas siguiendo la evolución de los participantes en la adquisición de vocabulario a través de la

lectura de estos textos narrativos y cuyas producciones sirvieron para enriquecer el corpus de análisis en el hallazgo de los resultados del estudio.

3.2 Contexto

La Institución Educativa “Eleazar Libreros Salamanca” está ubicada en el municipio de Andalucía, departamento del Valle del Cauca, está conformada por ocho sedes, con reconocimiento oficial mediante Resolución N°. 0436-7 del 11 de marzo de 2011 y fusionada mediante Resolución N°.1922 de septiembre 6 de 2002 emanadas de la Secretaría de Educación Departamental del Valle del Cauca.

La institución es de carácter oficial que ofrece educación formal de carácter mixto con jornada diurna, además de ofrecer el ciclo de formación educativa para adultos en jornada nocturna y fines de semana.

El establecimiento ofrece dos tipos de modalidad educativa: técnico en sistema y técnico en contabilidad. En la actualidad, la institución cuenta con 8 sedes: la sede central Eleazar Libreros Salamanca, la sede de grados sextos y séptimos Juan de Dios Rodríguez, y las sedes de preescolar y primaria, Pedro Antonio Molina, Antonia Santos, Manuela Beltrán, San Vicente Ferrer, Simón Bolívar y Marco Tulio Lora. La institución cuenta con 1 rector, 5 coordinadores, 1 orientador escolar, 74 docentes y aproximadamente 2.080 estudiantes entre las ocho sedes desde transición hasta grado undécimo, (I.E Eleazar Libreros Salamanca, 2019).

Específicamente, el estudio se realizó en la sede Juan de Dios Rodríguez, ubicada en el sector del centro, que reúne a estudiantes de todos los barrios del municipio de Andalucía como también a estudiantes de veredas y corregimientos aledaños que cursan grado sexto y séptimo. En cuanto a los factores socioeconómicos, la mayoría de los estudiantes pertenecen los estratos 1 y 2, con carencias económicas en sus hogares ya que muchos de los acudientes trabajan en la informalidad, en micro empresas de gelatina y los mejor posicionados trabajan como operarios en las industrias de Nestlé,

Colombina y unos pocos en Riopaila Castilla. Además, se presentan casos de estudiantes provenientes de familias desplazadas de las zonas altas de Tuluá y familias migrantes venezolanas.

3.3 Participantes

Para este trabajo de investigación, el caso a abordar es el de los estudiantes del grado séptimo cuatro 7-4 de la sede Juan de Dios Rodríguez ubicada en el municipio de Andalucía, la cual alberga una población estudiantil perteneciente a los estratos socioeconómicos 1 y 2. Para seleccionar esta muestra como caso, se tuvo en cuenta la conveniencia para la investigadora (Corbetta, 2007, Hernández Sampieri et al., 2004) pues se trata de su lugar de trabajo facilitando así el acceso a los estudiantes y brindando un conocimiento más amplio del contexto educativo y social.

Ahora bien, el grupo experimental fue el grado séptimo cuatro, el cual estuvo compuesto por 29 estudiantes, de estos, 18 niñas y 11 niños, todos ellos en edades entre 12 y 14 años. De manera similar, el grupo de control fue el grado séptimo cinco, el cual estuvo conformado por 30 estudiantes, entre ellos 16 niñas y 14 niños en edades entre los 12 y 15 años. Es relevante mencionar que los estudiantes se ubican tentativamente en el nivel A1 y A2 según la escala de nivel en inglés propuesta por los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras para el grado sexto (MEN, 2006). En este momento, es incierto saber el nivel de desempeño en el que los estudiantes se encuentran debido a variados factores como que la intensidad horaria en inglés lengua extranjera que es de tres horas a la semana, disminuyéndose en ocasiones a 2 horas debido a actividades extraescolares, trabajos curriculares o administrativos de la planta docente. No obstante, un factor relevante para conocer con precisión es el nivel de desempeño de los estudiantes en el área de inglés debido a la modalidad de trabajo en casa y la anormalidad académica sufrida desde marzo de 2020 hasta el año 2021. Tanto estudiantes como profesores han vivido cambios en sus quehaceres escolares como pedagógicos y

metodológicos. Es por esta razón que han migrado hacia recursos de enseñanza guiados a cubrir las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en esta pandemia. Es así como los docentes han diseñado materiales como secuencias didácticas y cartillas para el aprendizaje, siendo el recurso principal de esta investigación que tiene el fin de medir la incidencia de este material de lectura en el aprendizaje de vocabulario en inglés. Sin embargo, la educación en lengua extranjera no solo se limita a material impreso, también se traslada a plataformas digitales de las cuales la investigadora se valió para generar encuentros cercanos en los que los participantes pudieran interactuar de manera similar a la presencial, siendo su campo de acción para hacer interpretaciones y tomar evidencias para este estudio.

La duración de la intervención tuvo un total de 15 semanas, de las cuales la semana 1, 2 y 15 estuvieron dedicadas al desarrollo del cuestionario de necesidades, del pre- test y del post- test respectivamente. De esta manera, las 12 semanas restantes fueron destinadas al desarrollo de las unidades didácticas. Como medida inicial de recolección de datos, se planearon 12 sesiones virtuales de 1 hora por semana para el trabajo de la unidad didáctica correspondiente, en estas, se llevaban a cabo actividades de calentamiento empleando material audiovisual con el que los estudiantes interactuaban y seguían con su lectura individual. Enseguida, se procedía a la lectura grupal del cuento de la secuencia didáctica. Esta acción se realizaba con la ayuda de los participantes y el material audiovisual para posteriormente recibir una explicación sobre cada ejercicio a desarrollar con base a estas lecturas. Estos ejercicios estuvieron mayormente enfocados en propiciar el aprendizaje de vocabulario en inglés y la producción escrita. Por último, los estudiantes tuvieron un plazo de dos semanas después de cada sesión virtual para resolver cada una de las unidades didácticas y releer a nivel individual según las instrucciones dadas por la docente. Cabe resaltar que el criterio de selección de los participantes tanto del grupo experimental como del grupo de control fue su disposición, acceso a internet y un dispositivo al que los estudiantes se pudieran conectar al momento de las sesiones. Asimismo, las pruebas pre y post se aplicaron mediante

medios virtuales en formatos digitales, cuyo diseño fue lo más sencillo posible para su diligenciamiento pues los participantes no contaban con un conocimiento avanzado en estas plataformas digitales como Google Forms y Meet, contando además con llamadas telefónicas y mensajes de WhatsApp como canal de comunicación para la solución de inquietudes. Al final de la aplicación de los instrumentos, en el grupo experimental 18 estudiantes del grupo séptimo cuatro tuvieron una participación activa en el desarrollo de las unidades didácticas y los tests, mientras que el grupo de control contó con una participación de 15 estudiantes en el pre- test y solo 12 estudiantes en el post-test.

3.4 Diseño metodológico

Es necesario mencionar que un factor contextual relevante en el diseño de la investigación fue el estado de emergencia sanitaria en el territorio nacional designado por el Decreto 457 del 22 de marzo del 2020 el cual dio un giro al diseño metodológico inicialmente planteado y a la implementación de las unidades didácticas en el aula de clase, cuya planeación pasó del ambiente presencial al ambiente virtual o remoto. Para el caso de la sede Juan de Dios Rodríguez, solo el 10% de los estudiantes cuenta con computador y conexión a internet, así que el resto de la planta de estudiantes tuvo que recibir su material académico vía WhatsApp a través de celulares con una recarga telefónica mínima viéndose alterado su proceso de aprendizaje escolar debido a la falta de recursos económicos, tecnológicos básicos para entablar una comunicación óptima entre estudiantes y docentes.

Esta situación problemática abrió espacio a una renovación de la práctica docente de la investigadora, orientándola a diseñar 6 unidades didácticas que se pudieran entregar de manera física y virtual a cada estudiante. En efecto, los instrumentos de recolección de datos y el desarrollo de las unidades didácticas fueron trabajados en un periodo de 15 semanas entre el segundo semestre académico del 2020 y el primer semestre del 2021 con el siguiente cronograma:

Semana N°	Tipología narrativa	Actividad
1	-	Cuestionario
2	-	Pretest
3-4	Cuento ilustrado Unidad 1 “Twelfth Night”	Lectura <i>scanning</i> , Redacción de oraciones, introducción de la estructura del condicional <i>I would</i> .
5-6	Cuento de fantasía Unidad 2 “The Shoemaker and the Elves”	Lectura <i>skimming</i> y <i>scanning</i> , mapa semántico, lista de palabras, redacción y ejecución de un monólogo en presente simple.
7-8	Cómic Unidad 3 “Calvin and Hobbes”	Lectura <i>skimming</i> y <i>scanning</i> , asociación de unidades léxicas con imágenes de emociones, comprensión de lectura referente a la secuencia narrativa, redacción de viñetas.
9-10	Cómic Unidad 4 “Garfield, Mafalda, and Peanuts”	Lectura <i>skimming</i> y <i>scanning</i> , redacción de oraciones empleando verbos de acción, elaboración de diálogos entre personajes, elaboración de un caligrama.
11-12	Cuento de fantasía Unidad 5 “The Gingerbread Man”	Lectura <i>skimming</i> y <i>scanning</i> , comprensión de lectura, organización secuencial de acciones, redacción de un nuevo final.
13-14	Cuento ilustrado Unidad 6 “Milly and the Rainbow”	Lectura <i>skimming</i> y <i>scanning</i> , introducción a las clases de verbos, formulación de oraciones en presente y pasado simple, organización de letras en una unidad léxica, organización secuencial de oraciones, producción escrita y oral con la estructura del <i>condicional I would</i> .
15	-	Postest

Tabla 1. Cronograma de trabajo.

Este diseño permitió incorporar a los participantes en las temáticas de cada una de las unidades didácticas, además de propiciar la planeación y ejecución de los encuentros virtuales en los cuales se podía guiar en la lectura de la tipología narrativa perteneciente a cada unidad como también se ofrecía la explicación de los contenidos y ejercicios de este recurso didáctico. Para añadir, se logró realizar el seguimiento a los estudiantes que buscaban apoyo y asesoría por parte de la docente para el correcto desarrollo de los ejercicios de cada unidad. Por lo tanto, en un periodo de 15 semanas se consiguió implementar cada una de las estrategias didácticas e instrumentos de recolección de datos para su posterior análisis en las cuales se profundizará a continuación.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En el presente estudio, los métodos de recolección de datos que se implementaron según el propósito de la investigación fueron: 1. Cuestionario inicial de necesidades, 2. Unidades didácticas, 3. Observaciones de campo durante el periodo de implementación de las unidades didácticas, 4. Pretest y posttest aplicados en el grupo experimental y el grupo de control. Además, estos instrumentos permitieron determinar las variables del estudio por medio de los resultados que aportaron los estudiantes respondiendo a cada una de las estrategias diseñadas para cada instrumento. Posteriormente, se explicará más ampliamente el proceso de elaboración de cada estrategia y la implementación de cada uno de estos instrumentos.

3.5.1 Cuestionario de necesidades

Por una parte, este cuestionario fue una herramienta diseñada para conocer más a profundidad el interés de los estudiantes frente al aprendizaje del inglés; la importancia de adquirir competencias como

también las actitudes frente a la lectura de distintos géneros textuales escolares y no escolares; la frecuencia de lectura y el tiempo que los participantes dedican a esta actividad. Además, este instrumento fue la forma en la que se introdujeron las tipologías narrativas las cuales iban a permear constantemente el estudio, ofreciendo una aproximación a sus temáticas y al seguimiento de acciones en los distintos momentos de cada narración. Por otra parte, este instrumento se pudo destacar por su aporte en la conformación de pre saberes asociados a variables como la edad y género, interés por el aprendizaje del inglés, identificación de vocabulario en la L2, tipo de lecturas y tiempo dedicado a esta actividad. De hecho, en el anexo 1 se puede corroborar que las preguntas de este cuestionario fueron de tipo selección múltiple con posibilidades de señalar varias respuestas con base a su información socio contextual, pre saberes y hábitos de lectura. También sus competencias lingüísticas en la L2 fueron asociadas a un emoticón: Bajo- Regular- Alto- Muy alto, dependiendo de su interés por cada una de ellas. Asimismo, hubo preguntas con posibilidad de respuestas abiertas en las que escribieron las unidades léxicas identificadas en los ejemplos de tipologías narrativas propuestas. Finalmente, esta estrategia sirvió de insumo en la planeación de las unidades didácticas guiadas hacia el interés del estudiante por aprender la lengua extranjera mediante procesos educativos en aras de generar la evaluación de una estrategia didáctica en la adquisición de vocabulario en la L2.

3.5.2 Unidades didácticas

Las unidades fueron una ayuda diseñada por la docente para promover los aprendizajes no solo en el léxico del estudiante sino también en sus competencias lingüísticas, en tanto que sus resultados y la producción lingüística de los estudiantes en cada ejercicio, permitieron generar un acercamiento al desempeño y a las competencias trabajadas por cada participante. En el anexo 2, se puede verificar que fueron diseñadas un total 6 unidades didácticas secuenciales, articuladas, en primer lugar, desde los

objetivos lingüísticos y comunicativos, Estándares Básicos de Competencia, Derechos Básicos de Aprendizaje y Contenidos con el fin de lograr un trabajo autónomo remoto en el que se pudiera evaluar el desempeño progreso de los estudiantes en la adquisición de vocabulario a través de la lectura del género narrativo.

En segundo lugar, cada una de estas unidades didácticas giró en torno a una tipología textual: cuento ilustrado, cuento de fantasía y cómic, las cuales estuvieron compuestas por un texto narrativo, acompañadas por los ejercicios de aplicación y siguiendo los siguientes momentos de secuencia: 1. *Pre Reading: Warming up* (pre lectura: calentamiento) 2. *During reading* (durante la lectura) 3. *After Reading: vocabulary strategy* (después de la lectura: estrategia de vocabulario) 4. *Reflection* (reflexión).

Las lecturas empleadas para estas actividades son seis materiales auténticos de contextos anglófonos pertenecientes al nivel A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y con una extensión de 100 a 300 palabras. Por un lado, los cuentos ilustrados empleados fueron tomados de la página del British Council de la categoría de *Short Stories* y de la página de la BBC⁴ de la categoría *Children Stories*. Asimismo, los cuentos de fantasía pertenecen a la colección de *Oxford Story Time Classic Tales* del nivel 1 escritos en tiempo gramatical presente simple para *Beginners* o principiantes. Por otro lado, los cómics fueron seleccionados después de una minuciosa búsqueda ya que debieron ser clasificados como aptos teniendo en cuenta la complejidad de sus viñetas, los gráficos, y el componente sociocultural de su contenido, de manera que fuera lo más comprensible posible para los estudiantes evitando crear confusión en ellos ya que es conocido que los cómics contienen mensajes alusivos a culturas extranjeras, personajes del ámbito social, acontecimientos históricos u onomatopeyas que pueden provocar desconcierto en el estudiante a pesar de tener la guía de las viñetas.

En el caso de la ruta metodológica de cada sesión, en primer lugar, el *Pre Reading: Warming up* (*calentamiento*), se orienta a la escucha de audios y actividades de calentamiento como sopas de letras e

⁴ British Broadcasting Corporation

imágenes referentes al tema de la lectura como medio de activación de los preconceptos y acercamiento a los contenidos a abordar en la unidad. En segundo lugar, *During reading (durante la lectura)* se orienta desde la lectura extensiva, donde los estudiantes se esfuerzan por asimilar y comprender el vocabulario de la secuencia de las narraciones, posteriormente se da paso al empleo de herramientas como el diccionario en papel y diccionarios virtuales para dar sentido y comprensión a la narración. En tercer lugar, el momento de *After Reading: vocabulary strategy (después de la lectura: estrategia de vocabulario)* se centra en la aplicación de parámetros gramaticales de la L2, producción lingüística y las principales estrategias de adquisición de vocabulario como fueron, asociación con palabras (*association with words*), asociación con un tema (*association with a topic*), mapa semántico (*semantic mapping*), lista de palabras (*list of words*), inferencia (*infering*), estrategias de memoria (*memory strategies*), barrida del texto (*skimming*), búsqueda de información específica (*scanning*) y producción escrita.

En cuarto lugar, está la reflexión (*reflection*). Esta es la última etapa de la unidad en la que el estudiante produce un texto corto, por lo general un párrafo en el que aplica vocabulario visto en las unidades didácticas, escribe oraciones estructuradas y emplea conectores de texto. Se ha denominado reflexión porque el estudiante da su punto de vista creativo frente a cada historia pues se le instruye en dar su opinión frente a la narrativa, crear un nuevo final, describir un personaje llamativo o partir de una hipótesis frente a una acción de la historia. Al momento de tener su párrafo elaborado, el participante graba un video o audio en el que expresa las ideas de su párrafo después de haber practicado su pronunciación, a su vez contribuyendo a superar la timidez y el miedo al momento de hablar en inglés.

Así fue como cada ejercicio proporcionó datos y evidencia suficiente para la conformación de un corpus de estudio que alimentó las categorías de análisis cuyo objetivo fue el de evaluar la efectividad de las estrategias de adquisición de vocabulario de los estudiantes durante el estudio. Por último, es importante

mencionar que para cada unidad didáctica se cuentan con los parámetros dictados por el MEN en el desarrollo de planes de área con contenidos pedagógicos propiciados desde los objetivos lingüísticos y comunicativos, los documentos orientadores como Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, dictados en la Guía 22 para el grado séptimo y los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA para grado séptimo los cuales son necesarios en la implementación y diseño del currículo escolar en las institución oficiales.

En ese sentido, las unidades didácticas fueron una estrategia tanto para guiar el aprendizaje de los estudiantes como para la recolección de su producción oral y escrita de manera que sirviera como corpus lingüístico en miras a ser analizado con base al progreso del estudiante en la adquisición de vocabulario y la aplicación de estructuras gramaticales, semánticas y sintácticas en la L2.

3.5.3 Observaciones de campo

Este instrumento se empleó en aras de contextualizar la planeación didáctica, aplicándose tanto al momento de realizar los encuentros virtuales, como también durante el proceso de análisis del trabajo, progreso y producción lingüística de los participantes. Cabe resaltar que las observaciones de campo fueron llevadas a cabo semana a semana según la aplicación de las unidades didácticas y su posterior análisis. Por consiguiente, se describirán los aspectos desarrollados en las observaciones de campo de cada unidad didáctica.

Unidad 1: Cuento ilustrado “*Twelfth Night*”

Esta primera unidad fue una etapa más que de aprendizaje de exploración pues se propuso un texto narrativo corto acompañado por material audiovisual que dinamizara la lectura y permitiera al estudiante comprender los momentos en la historia y los personajes y sus acciones. Después de dialogar acerca de

lo visto en el video y en la lectura, se realizó una retroalimentación de las acciones de la historia, a lo que los estudiantes respondían en español, se empleaba el inglés para mencionar el vocabulario nombrado en la historia. Posteriormente, las actividades propuestas según las estrategias de adquisición de vocabulario en los momentos de la unidad didáctica fueron la consulta de palabras desconocidas con ayuda del diccionario, la asociación de imágenes con unidades léxicas pertenecientes al cuento ilustrado. Además, los estudiantes tuvieron su primer ejercicio de escritura de oraciones dependiendo de las características de los personajes empleando el verbo To Be; se puede afirmar que fue un ejercicio consciente a pesar de tener errores en la sintaxis de la oración la cual se fue puliendo a medida que avanzaban en las demás unidades.

También se incorporaron ejercicios de comprensión de lectura *skimming*, es decir, los estudiantes retomaron detalles y momentos de la historia para organizar frases según la secuencia de la lectura y definir las como verdaderas o falsas. Por último, en el momento de reflexión, se emplea la estructura *I would* del condicional para enlistar 10 acciones que el estudiante haría en caso de un naufragio, retomando la idea principal del texto, acompañado con un dibujo y la posterior unión de estas oraciones mediante los signos de puntuación para la formación de un párrafo. De hecho, este fue el primer ejercicio formal para la escritura de respuestas descriptivas en inglés a través del paso a paso, de una lista de verbos, el empleo de una estructura gramatical del condicional, la construcción de oraciones y la conformación de un párrafo. Por último, este fue un ejercicio de lectura y escritura que fue guiado hacia la práctica y perfeccionamiento de las habilidades lingüísticas del estudiante en la L2.

Unidad 2: Cuento de fantasía “*The Shoemaker and the Elves*”

En la unidad 2 el texto escogido fue más extenso con el fin de ir encaminando a los estudiantes en una

lectura más amplia de alrededor de 100 palabras para nivel inicial A1. En el momento de calentamiento, los estudiantes tuvieron un acercamiento a lo que significa un cuento de fantasía, escogiendo la mejor conceptualización para definirla, como también se hicieron a la idea de encerrar en un círculo de color rojo los personajes pertenecientes a este género folclórico, en el que hubo un poco de confusión pues en el encuentro virtual algunos estudiantes manifestaban que en el cuento mágico podía estar cualquier personaje. Las estrategias de adquisición de vocabulario fueron: la consulta de palabras desconocidas, el mapa semántico a partir de una unidad léxica del texto, en el cual los participantes debían escribir otras palabras que tuvieran relación con la unidad léxica propuesta al principio, por ejemplo, la unidad léxica *coin*, y todas las palabras que conocieran a raíz de esta. La lista de palabras fue otra estrategia que se basó principalmente en enumerar los personajes de la historia. Además, el ejercicio de reflexión estuvo basado en la redacción de un monólogo referente a un personaje, en el cual detalla su atuendo o *outfit* y emplea estructuras del presente simple como *I wear*. Este ejercicio fue uno de los complicados para los participantes ya que este sería un escrito más elaborado el cual debían exponer de forma oral, teniendo reacciones de rechazo debido a la timidez y temor de pronunciar en inglés, este fue un factor que se fue superando pues en otras unidades didácticas se fue haciendo presente este tipo de ejercicio hasta normalizarse. Por último, la reflexión incluyó un resumen de la historia referente a sus intereses por este cuento de fantasía, en el que pudieron plasmar de manera breve sus gustos y recomendaciones, empleando también el tiempo de presente simple.

Unidad 3: Cómic “*Calvin and Hobbes*”

El cómic como tipología gráfica, hizo que fuera atractiva para los participantes. Ellos manifestaron que les gustaba este tipo de lectura ya que los textos eran cortos e ilustrados, lo que les permitió inferir fácilmente la idea principal de la historia. Por una parte, para el desarrollo de esta unidad, los

estudiantes se acercaron a los distintos títulos de cómics famosos, asociando el nombre del cómic con una definición de este. Esta actividad fue fácil para los estudiantes porque manifestaron que en el proceso de lectura identificaban palabras en la definición que asociaban a una imagen y el nombre de la historieta. A partir de la lectura del cómic y consulta de palabras desconocidas, los estudiantes pudieron realizar un acercamiento a otros tiempos verbales como pasado simple y presente perfecto. Una de las estrategias de vocabulario empleado fue la introducción al campo semántico de emociones y las respectivas imágenes para representarla, las cuales fueron ilustradas por los mismos personajes del cómic leído *Calvin and Hobbes*. Aquí, la lista de palabras referente a emociones se incrementó pues el objetivo era generar recordación por la asociación y elaboración de oraciones empleando el presente simple del verbo To Be. Por otra parte, se realizó una comprensión de lectura con el fin de emplear la lectura *skimming*, esta se socializó a nivel grupal, en el que la docente explicó cómo responder al problema principal de la historia y las emociones que se plasmaron en esta, a lo que los estudiantes respondieron en español, corrigiendo poco a poco esta reacción hasta que logró que produjeran algunas expresiones en inglés remitiéndose al vocabulario consultado previamente. Finalmente, la producción escrita estuvo enfocada en la producción de nuevas viñetas para complementar la historia, la escritura de diálogos cortos que permitieran ejemplificar una situación diferente. Por lo tanto, la brevedad, la imaginación y la creatividad provocaron en los estudiantes un interés por inventar situaciones nuevas e ilustrarlas gracias a su capacidad de invención, lo que dio paso a la continuación del plan de trabajo con otro cómic en la siguiente unidad.

Unidad 4: Cómic “*Garfield, Mafalda, and Peanuts*”

La continuación del trabajo orientado al cómic empleó esta vez 3 títulos diferentes: “*Garfield, Mafalda, and Peanuts*”, cada uno con un enfoque particular a nivel léxico y semántico. La primera actividad fue

guiada a indagar sobre el campo semántico en la creación de historietas, cuyas palabras fueron clasificadas según los parámetros de estilo, diseño y diálogo. Seguidamente, las estrategias de adquisición de vocabulario aplicadas fueron la lista de palabras, en este caso acciones (verbos) llevadas a cabo por los personajes, teniendo en cuenta la explicación de las reglas tercera persona para el tiempo de presente simple. Este ejercicio fue de mayor complejidad, pues a pesar de las explicaciones y ejemplos no fue realizado de forma completa. Además, se propuso un ejercicio de *skimming* y *scanning* a partir de la inferencia del dialogo de un cómic sin imágenes, haciéndoseles fácil dibujar el vocabulario contenido allí y tratando de seguir las acciones de los personajes, aunque no consiguieron llegar al cómic ilustrado original. Posteriormente, sus producciones se socializaron y proyectaron en el encuentro virtual, lo que despertó muchas risas en algunos pues difería mucho del cómic original.

Por último, en el momento de reflexión, el estudiante debía crear los diálogos para un cómic sin viñetas, solo interpretando las imágenes, este ejercicio despertó el interés por crear situaciones a partir de la lectura visual como también *skimming* y *scanning* pues a medida que los estudiantes avanzaban en su lectura escribían diálogos más extensos que incluían tiempos gramaticales distintos a los abordados en clase.

Otro ejercicio de composición escrita fue la descripción del personaje favorito del cómic. En esta oportunidad debían retomar el vocabulario referente a las emociones vistas anteriormente, para hacer una descripción física y emocional de su personaje. Se retomó el método de ejemplo, se brindó un modelo de descripción, después se empleó la elaboración de una lista de características físicas y emocionales, para posteriormente unir las en un párrafo, empleando puntuación algunos conectores de adición vistos y ejemplificados en las unidades. Este fue un ejercicio breve pues se instruyó como mínimo 10 características para el personaje. La mayoría de producciones emplearon vocabulario nuevo con el fin de describir más detalladamente a su personaje.

Finalmente, la actividad propuso transformar ese texto en un caligrama, un tipo de escrito que emplea

un dibujo, en este caso el del personaje favorito, para escribir un texto alrededor de sus líneas, fue una idea que no conocían pero fue llamativa porque tuvieron la oportunidad de expresar su creatividad a partir de modelos enunciados por la docente. De esta manera, se dio cierre a la lectura de esta tipología narrativa, la cual los estudiantes disfrutaron pues se reflejó en sus entregas y producciones originales.

Unidad 5: Cuento de fantasía “*The Gingerbread Man*”

Esta lectura más extensa, en contraste con las trabajadas en el cómic anteriormente, resultó ser atractiva para los estudiantes porque el diseño de este cuento de fantasía estaba compuesto por diversos personajes como humanos y animales. En primer lugar, se profundizó el contenido de preposiciones mediante una sopa de letras, pues eran repetitivas en el contenido del texto. Pues bien, los ejercicios de esta unidad retomaban modelos de la anterior unidad y también sobre la estructura del presente simple. Por tal razón, las actividades se basaron en la lectura *scanning* al buscar detalles del cuento para solucionar respuestas de selección múltiple tanto de vocabulario como de gramática. Se retomó la organización secuencial de acciones en la historia las actividades de verdadero y falso, que hacían retomar a los lectores al texto a buscar detalles para la solución de cada uno de los enunciados. Posteriormente, se realizó un ejercicio de escritura que consistía en unir los enunciados en un párrafo, empleando puntuación y conectores de texto, el cual fue la antesala para la redacción de un nuevo final para la historia, con los mismos criterios previos. En este caso, la respuesta fue producida de manera oral, siendo su pronunciación confusa debida a la adquisición del nuevo código oral y a la falta de práctica en la pronunciación.

Unidad 6: Cuento ilustrado “*Milly and the Rainbow*”

La última unidad aplicada, permitió recapitular las principales actividades de adquisición de vocabulario. De hecho, esta unidad profundizó en las formas regulares e irregulares de los verbos como también en el tiempo pasado simple en inglés, factor que la hizo complicada especialmente en los ejercicios que involucraban a la lectura *skimming* y *scanning*. En el primer momento de calentamiento, se puso un listado de verbos en forma infinitiva y otro listado en tiempo pasado, cabe resaltar que estos verbos hacían parte del texto, siendo una forma de facilitar su lectura pues cada una contaba con su significado. Durante el encuentro virtual, se explicaron las reglas del pasado simple para verbos regulares e irregulares, ejemplificándolo a través del desarrollo de este ejercicio y con la participación de algunos estudiantes. Posterior a lectura con la ayuda de material audiovisual, pues el texto era extenso, se procedió a la solución de los ejercicios.

El primer ejercicio consistió en la escritura de oraciones a partir de escenas de la historia, cuya solución estaba en retomar la lectura *scanning* y extraer las oraciones que encajaran con estas, sin embargo, los estudiantes recurrieron a la formulación de sus propias oraciones. Ahora bien, a nivel léxico, se incluyeron ejercicios de organización morfológica, es decir, el estudiante a través de una imagen como pista debía reorganizar las letras hasta formar una palabra, la cual pertenecía al texto, además de desarrollar ejercicios de ordenamiento cronológico de acciones el cuento y la organización sintáctica para la conformación de oraciones.

Por último, el ejercicio de reflexión incluía la redacción de una respuesta de 10 líneas a la siguiente pregunta *what would you do if you find a golden coin?* la cual contó con un ejemplo de redacción socializado en el encuentro e incluido en la unidad, una vez más, retomando la temática de la historia y estructura mencionadas anteriormente como la del condicional. Se consideró como la unidad de mayor complejidad puesto que la estructura empleada de pasado simple era completamente nueva para los participantes y esta era apenas la introducción a esta gran temática. Afortunadamente, no provocó que los estudiantes se detuvieran en este proceso de aprendizaje, sino que produjo que los participantes

dieran el mejor esfuerzo por presentar sus producciones escolares y lingüísticas de la mejor manera.

3.5.4 Pre-test y post-test aplicados a un grupo de control y el grupo experimental

Las pruebas pre y post fueron tests diseñados y contruidos con base a unos criterios en común para ambos grupos. El objetivo principal de estas pruebas fue medir el nivel de desempeño de ambos grupos y medir el impacto de las unidades didácticas aplicadas con el grupo experimental. Al grupo experimental en la primera semana le fue aplicado el cuestionario de necesidades pues estaba encaminado concienciar al estudiante sobre la importancia del inglés y a identificar presaberes en la L2. Seguidamente, al grupo de control le fue aplicada la prueba de entrada en la semana 2 junto al grupo experimental como también se les aplicó a ambos grupos la prueba de salida en la semana 15. En esta etapa, los participantes no solo respondieron con base a sus saberes previos en el área de inglés, sino también que mostraron sus competencias en léxico disponible, comprensión de lectura, producción oral y escrita, aportando a su vez datos correspondientes al nivel de desempeño en lengua extranjera antes de comenzar a profundidad con la aplicación de la investigación.

De la misma manera, la prueba de salida fue ejecutada al final de la aplicación de las unidades didácticas puesto que no solo buscaba revisar sus competencias en la L2 anteriormente mencionadas, sino que también buscaba medir el impacto del proceso de lectura de tres tipologías narrativas en el incremento de vocabulario en L2 de los estudiantes participantes, como también la incidencia en sus procesos de lectura, escritura, comprensión de lectura y oralidad. Las pruebas utilizadas se pueden observar en detalle en el Anexo 3.

Asimismo, el grupo de control fue expuesto a ambas pruebas pre y post. El pretest fue aplicado el día siguiente de haber sido aplicado en el grupo experimental y el postest al momento de aplicar la secuencia 6 con dicho grupo. En ambas ocasiones, arrojó el resultado de las competencias en L2 de los

estudiantes que sirvieron como punto de comparación con los resultados del grupo experimental, determinando en qué medida la estrategia pedagógica empleada influyó en el vocabulario en L2 de los estudiantes.

Por un lado, el grupo experimental fue el grado séptimo cuatro compuestos por 29 estudiantes con quienes se llevó a cabo la aplicación de las unidades didácticas que buscaba evaluar su impacto en el incremento de vocabulario en los procesos de lectura y escritura empleándose para este proceso el grupo de control para comparar desempeños en la L2 de estudiantes del mismo grado, nivel de escolarización y edad. Por un lado, el grupo experimental estuvo conformado por 18 estudiantes del grado séptimo cuatro quienes participaron activamente de los procesos escolares de la clase de inglés mediante la implementación de unidades didácticas.

Por otro lado, el grupo de control estuvo conformado por 14 estudiantes del grado séptimo cinco, de los cuales 17 participaron de las pruebas de entrada y 14 estudiantes de la prueba de salida. El grupo de control, continuó trabajando los contenidos curriculares del plan de área de inglés de la institución y no fueron expuestos a la intervención didáctica del estudio con el objetivo de garantizar la evaluación del proceso de adquisición de vocabulario que se da normalmente en su currículo de inglés de la institución educativa. De hecho, el grupo de control brindó fiabilidad al presente estudio dado a que fue un instrumento utilizado para comparar su desempeño en la L2 con el del grupo experimental intervenido, ayudando así a descartar justificaciones alternativas de los resultados del grupo experimental. Este resultado se podrá analizar mejor en el capítulo de análisis de resultados.

El grupo de control continuó trabajando con la docente investigadora con base a los requerimientos del plan de área de inglés de la institución. Las clases de inglés se distribuyeron en una hora a la semana, en la que se explicaba el tema principal de la guía de aprendizaje que contenía ejercicios gramaticales en inglés, cuya temática estaba transversalidad a las demás asignaturas. Para ambos grupos, la aplicación del formulario pre y el posttest tuvo una duración de dos horas para los componentes de léxico y

comprensión de lectura, en cambio para la producción escrita tuvieron cuatro horas más, debido a que este último era un ejercicio más reflexivo que podía tomar más tiempo para la comprensión de los fragmentos narrativos y la redacción de respuestas.

Finalmente, los resultados del pretest y el posttest de este estudio fueron evaluados primeramente a partir de estadísticas descriptivas y gráficos de caja, las cuales responden a los cambios dados en etapa pre y post del estudio. Posteriormente, se hizo uso de métodos de análisis no paramétricos, debido a que la muestra de individuos participantes del estudio era muy limitada en ambos grupos, lo que impide una correcta ejecución de los métodos paramétricos tradicionales. Entonces se emplearon dos pruebas: 1) la prueba de Friedman, utilizada para la comparación dentro de cada grupo, la cual resulta ser adecuada cuando se tienen datos pareados (es decir, los mismos sujetos medidos en dos momentos temporales distintos) y a su vez estos obedecen a un orden por naturaleza propia; 2) el test U de Mann Whitney, útil para la comparación de dos distribuciones distintas de datos a partir de su valor medio, que pudo ser utilizada en este caso gracias al cumplimiento de los supuestos de independencia de los datos, la escala ordinal que estos siguen y la igualdad de varianza entre grupos.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este capítulo se expondrán el análisis y la interpretación de los datos recogidos durante el estudio, resumiendo las reflexiones surgidas a partir de la aplicación del cuestionario de necesidades y las observaciones de campo durante el estudio. A continuación, se detallarán las categorías que surgieron a partir de la información procesada: la primera es el análisis estadístico del pretest y posttest; la segunda, es el análisis estadístico descriptivo; la tercera es el enfoque lexical; la cuarta es la adquisición de competencias lingüísticas y léxicas y como última categoría está el proceso de comprensión de lectura de los texto narrativos.

Es importante mencionar que el cuestionario de necesidades permitió realizar un acercamiento al contexto escolar del estudiante, evidenciándose el interés del estudiante por el aprendizaje del inglés y la adquisición de competencias lingüísticas en la L2. De esta manera, los datos arrojados por este insumo permitieron profundizar en el nivel de competencia en lectura, los géneros discursivos más recurrentes para los estudiantes y sus preconceptos acerca de las tipologías narrativas trabajadas en las unidades didácticas.

En ese sentido, los resultados del cuestionario de necesidades propiciaron que las observaciones de campo se enfocaran en las competencias lingüísticas a fomentar mediante el trabajo de las unidades didácticas, permitiendo que las observaciones arrojaran conclusiones acerca de la producción lingüística de los estudiantes, en la aplicación de vocabulario mediante la redacción de ideas y ejercicios prácticos.

4.1 Análisis estadístico del pretest y posttest

Las herramientas de pre y posttest fueron pruebas compuestas por contenidos iguales tanto para el grupo

experimental como para grupo de control, el pretest se aplicó al inicio del estudio y el posttest al final, es decir cuando se han ejecutado cada una de las unidades didácticas con el grupo experimental. Este test fue planeado de acuerdo al grado de secundaria en el que los estudiantes estaban, grado séptimo, como también se tuvo en cuenta el diseño, organizándose lo más simple y comprensiblemente posible, por lo que se empleó el formato digital de formulario Google debido al aislamiento por pandemia. Ahora bien, este test se basó en tres competencias lingüísticas: la primera producción de vocabulario, la segunda comprensión de lectura y la tercera la escritura y producción oral, en este caso nos centraremos mayormente en la producción escrita de los estudiantes.

4.1.1 Producción de vocabulario

Por un lado, la sección de producción de vocabulario incluyó 3 fragmentos de tipologías narrativas: el primero fue un cuento de fantasía, el segundo fue un cuento, el tercero un cómic. Posteriormente, a partir de las secciones de cada historia se propuso la siguiente instrucción:

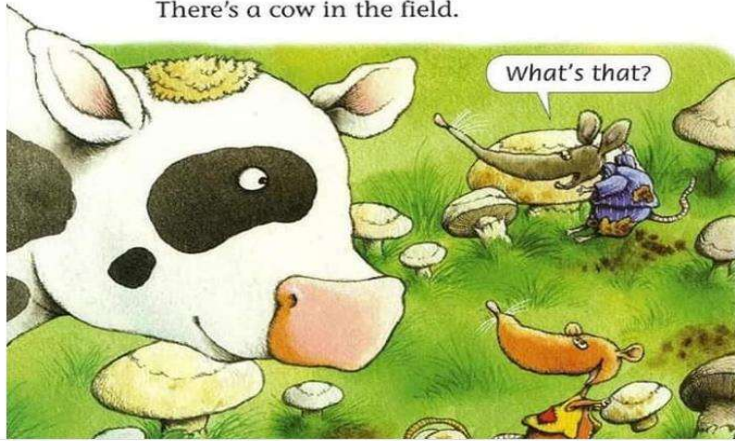
Look at the following pictures and write down 5 different words in English that describe each picture.

Observa las imágenes y escribe 5 palabras en inglés para describir cada foto.

Así se ilustra a continuación:

The grass is long and wet. Town Mouse's feet and trousers are wet. He doesn't like the country very much!

There's a cow in the field.



2. Look at the following pictures and write down 5 different words in English that describe each picture. Observa las imágenes y escribe 5 palabras en inglés para describir cada foto.



This is China, in the old days. Every day the sky is blue. Blue, blue, blue.



And every night the sky is black.
Black, black, black.



Texto de respuesta larga



El resultado para del grupo experimental fue la identificación de vocabulario a partir del texto como también elementos visuales de la imagen. De esta manera, el estudiante pudo centrar su atención en la lectura del fragmento de texto, identificando palabras conocidas y su significado como también los conceptos del espacio visual que se relacionan con la estética, colores y lugares, así se ilustra a continuación:

Participante 1

Respuesta pregunta 1: COW Green Mouse Fungus Pasture

Respuesta pregunta 2: Boy Girls Day Night Water

Respuesta pregunta 3: Boy Girl Red Purple Fear

En este caso, el estudiante identificó el mínimo de 5 palabras por imagen, la estudiante tuvo en

vocabulario del texto, en este caso fueron alrededor de 2 palabras de la lectura y 3 del espacio visual en el texto, por ejemplo, en la lectura aparecían las unidades léxicas: *mouse, cow, day, night, girl, fear* mientras que la estudiante consiguió asociar con las ilustraciones unidades léxicas de su léxico disponible como: *Green, red, fungus, pasture, boys, girls, water*. De hecho, estas últimas palabras, hacen referencia a los elementos visuales de las imágenes y al componente estético con la que los textos narrativos fueron diseñados. De la misma forma, este parámetro se identificó varias de las respuestas por parte de los participantes, lo que lleva a concluir que la lectura de estos textos incluye la parte textual y *scanning* como también la visual en el reconocimiento y adquisición de vocabulario en la L2.

Por otra parte, en el grupo de control, los participantes identificaron mayormente, palabras a partir de las imágenes y del contexto mostrado en este; sin embargo, pudieron identificar palabras del texto que son familiares para ellos pues son similares en español o ellos las identificaron a través de películas y caricaturas. En este caso, la participante 7 del grupo de control enunció 5 palabras por texto narrativo.

Participante 7

Respuesta 1: Mouse, COW, Mis, Misterios, Countryside

Respuesta 2: China, Days, Every, Night, Black

Respuesta 3: Mikewazow, Little Gril, By monsters, Hideaseek, You cotta

En ese sentido se observa que algunas palabras identificadas por el participante 7 están incorrectamente escritas, rasgo identificado en ambos grupos de trabajo como se evidenció también la escritura de las palabras en español en vez de inglés, lo que supone que al estudiante no conocer su equivalente al español y por eso recurre a la L1 o no lograr comprender la instrucción dada para desarrollar la tarea en la L2. Por ejemplo, la participante 18 del grupo de control asoció las palabras del texto escrito con su

equivalente en español en vez de inglés, supone un error en la comprensión de la instrucción:

Respuesta 1: Ratón, hierba, larga, húmeda

Respuesta 2: China, días, azules, Noche, negra.

Respuesta 3: Porfavor, niña , ayudame , mounstruos, siguiendo

Finalmente, las actividades de vocabulario sirvieron para fomentar la adquisición de nuevo léxico, practicar competencias lingüísticas, escritura y ortografía como también para implementar tipos de lectura como el *skimming* y *scanning* que permiten al estudiante no solo comprender lo que transmiten las palabras sino el mensaje que transmite toda una historia mediante su diseño ilustrativo que el estudiante puede leer y comprender independientemente de la lengua.

4.1.2 Comprensión de lectura

La comprensión de lectura se basó en tres actividades las cuales giraban en torno a 3 fragmentos textuales tomados de tres tipologías narrativas mencionadas anteriormente: cuento de fantasía, cuento y cómic. A partir de la lectura de estos fragmentos el estudiante debía deducir la idea general que lograba captar acerca de cada historia, esta vez el desarrollo de este ejercicio fue en español, con el fin de que el estudiante pudiera expresar claramente sus ideas sin estar tan limitado por la L2.

En estos ejercicios tuvieron como enunciado y fragmentos los siguientes párrafos:

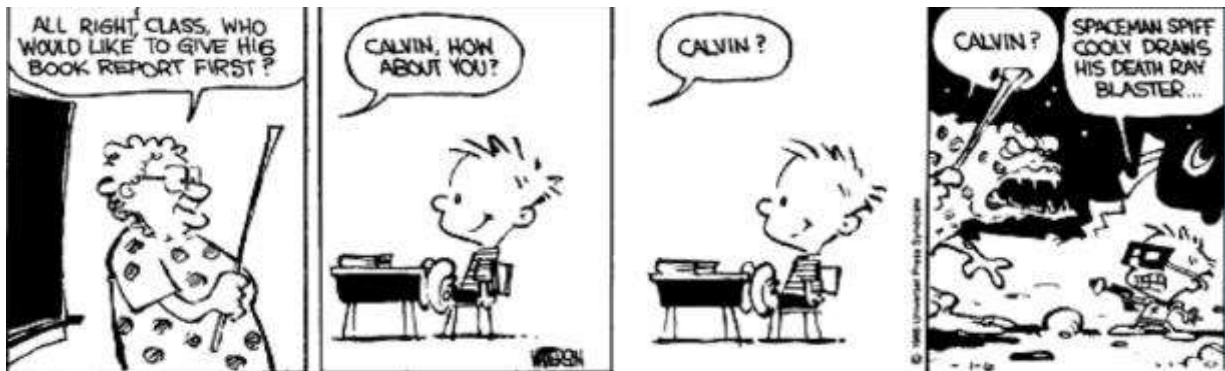
Read the following 3 extracts and write down what you understand in Spanish, what is the story about?

Lee los siguientes 3 párrafos y explica lo que entiendes de la historia en español. ¿De qué se trata la historia?

A. These children live near the rainforest. They want to play. They want to play with their friend Curupira, the Rainforest Boy. Curupira! They say Curupira. Here's Curupira! Curupira is the Rainforest Boy. He lives in the rainforest and he loves the animals and the trees.

B. Many years ago in Verona, Italy, there were two families. 'We are the Capulets.' 'We are the Montagues.' These families are always fighting. The Montagues have a son, Romeo. The Capulets have a daughter, Juliet. One night the Capulets have a party and Romeo goes. He meets Juliet and they fall in love.

C.



El resultado de este ejercicio de comprensión de lectura fue guiado hacia el léxico disponible que tenían los estudiantes, en aras de crear una situación narrativa con ayuda del vocabulario identificado e inferir la idea principal de cada fragmento. Por un lado, en el grupo experimental se obtuvieron variados resultados ya que en los 3 fragmentos pudieron deducir que algunas palabras hacían referencia a sustantivos propios, lo que les permitió inferir aspectos de la historia, como por ejemplo, *Romeo and Juliet* y *Calvin* o vocabulario enfocado a contextos naturales, como *rainforest*, *loves animals*. Este fue el caso del estudiante 9 quien manifestó ideas acertadas del fragmento pues su léxico disponible le permitió redactar su idea.

Participante 9

Respuesta 4: Entendí que los niños querían jugar con los amigos y que amaban los animales y árboles

Respuesta 5: Entendí que hace unos años atrás en Verona Italia habían 2 familias unos eran los capuletos y los otros los montescos

Respuesta 6: Calvin is imagine that he is Fight whit a Monster

En esta última respuesta, se observó como el estudiante intentó producir su respuesta en inglés, indicando que la lectura de textos puede motivar la escritura de oraciones cortas en inglés aunque contenga algunos errores en el tiempo verbal de presente continuo, logra comunicar un mensaje que se pulirá a medida que el estudiante continúe con su proceso de aprendizaje de la L2.

El grupo de control reflejó respuestas que apuntan a la comprensión del texto, especialmente, en el texto B y C. En este caso, el participante 9 logró identificar la historia sobre la cual se habla, en el caso de Romeo y Julieta, puso sus nombres en mayúscula y en el texto C desarrolló una idea más extensa aunque omitiendo detalles del cómic y sus viñetas finales. Por ejemplo:

Participante 6

Respuesta 4: De unos amigos que viven en un bosque tropical y quieren jugar

Respuesta 5: de dos familias que mantienen peleando y sus hijos se enamoraron una niña llamada JULIETA y un niño llamado ROMEO

Respuesta 6: de una profesora que quiere que le responda un niño y el niño no quiere responder hasta que la profe lo grita

Para finalizar, las respuestas frente a la primera parte del pretest fueron en primera instancia, el insumo

para conseguir los datos necesarios para ahondar en el léxico disponible de los participantes, adentrándose el estudio medir la capacidad del participante para seguir un fragmento de narración a través de su vocabulario en la L2 y también redactar una idea frente al texto leído recurriendo a su lengua materna.

4.1.3 Escritura

La competencia escrita fue uno de los elementos a analizar tanto en el pretest como en el posttest de ambos grupos, el experimental y el de control. Por una parte, este ejercicio se realizó mediante la proposición de tres fragmentos de textos narrativos como se muestra a continuación

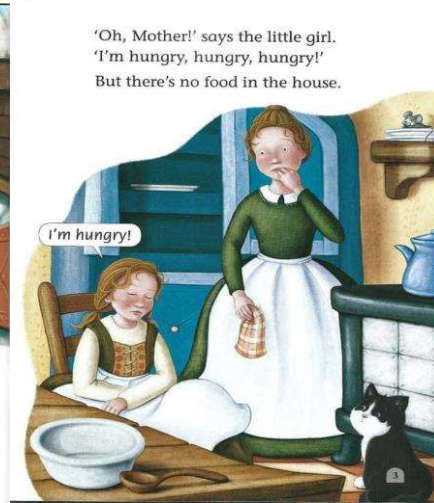
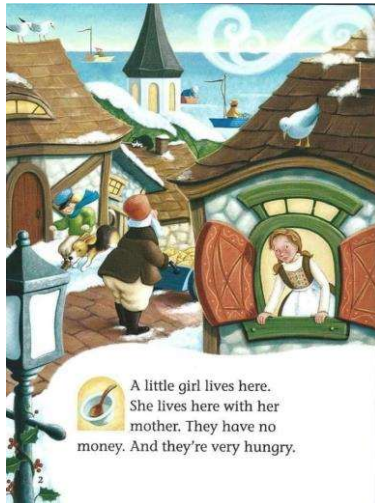
PRETEST

4. Look at the following sequence of a story and describe in a short writing what happens in each sequence. Make an audio or video to give your answer.

Observa la siguiente secuencia de historias y describe en un escrito corto lo que pasa en cada una. Graba un audio o video para dar tu respuesta. **Los resultados de escrito y audio/ video serán entregados a la profesora por WhatsApp. Tendrán hasta el día martes 3 de noviembre para entregarla.**

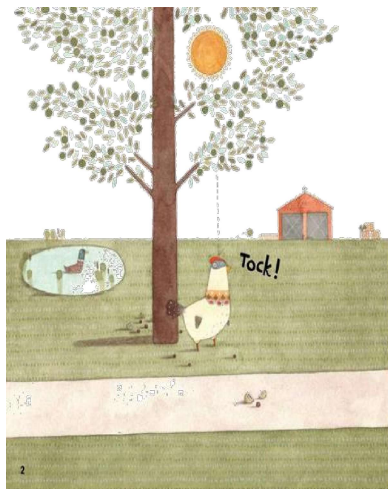
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc5cGnsZ7ih46r6dv5FhYVgsDpntcbrQcRe9v0-5PGTz4dtvA/viewform?usp=pp_url

Sequence 1



Your answer:

Sequence 2



Your answer:

Sequence 3



Your answer:

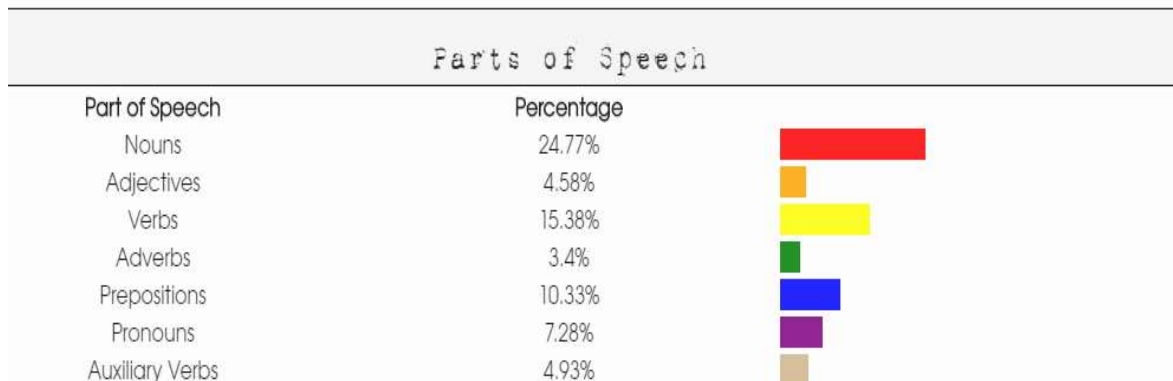
En esta oportunidad, en el grupo experimental y de control, los estudiantes escribirían una continuación o final a partir de la lectura textual y visual de estos fragmentos, de este modo cada estudiante elaboraría tres respuestas escritas sin un criterio específico de número de líneas o palabras. Cabe resaltar que las producciones escritas de cada grupo conformaron un corpus lingüístico el cual fue analizado a nivel gramatical, lexical y lingüístico.

En primer lugar, la gramática de la L2 fue abordada desde ejercicios de sintaxis en la formulación de oraciones, las cuales formaron parte de la producción original de los estudiantes en el estudio. Pues bien, los fragmentos escritos fueron analizados de tal forma que permitiera visibilizar las categorías gramaticales (clases de palabras) empleadas para la redacción de las respuestas, así mismo demostrando el vocabulario disponible por parte de los participantes para comunicar de manera escrita. Por lo tanto, en las pruebas pre y post se pudieron observar diferencias en la producción escrita de los estudiantes lo que permitió en primera instancia, verificar los niveles de aplicabilidad de las clases de palabras en las respuestas de ambos grupos analizados mediante un análisis de densidad lexical.

La densidad léxica es el término más usado para describir la proporción de contenido en un texto a partir de las palabras lexicales (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios) con palabras funcionales (pronombres, preposiciones, interjecciones). Así lo plantea Chomsky (1965) desde el rol de cada una de las categorías lexicales y gramaticales, ya que el gran esfuerzo para comprender el funcionamiento de una lengua ha estado enfocado en estas 2 características: gramática y su contraste con el contenido léxico. Sin embargo, existen ambigüedades en esta teoría ya que el contraste entre las palabras gramaticales y las lexicales han sido a menudo relacionadas con términos de distinciones entre función o forma, palabras de contenido y entre clases de palabras, ya sean de clase abierta o cerrada. (Boye y Bastiaanse, 2018).

Por consiguiente, a través de la investigación de densidad léxica en el corpus lingüístico, existe la noción de *information packaging* (embalaje de información) que consiste en la siguiente afirmación: cuando la densidad léxica en un texto es de proporción alta contiene más información que un texto con alta proporción de palabras funcionales o gramaticales (Johansson, 2008). De este modo, la densidad lexical es obtenida a partir del promedio del número de total de palabras con contenido lexical dividido en el número total de palabras funcionales cuyo resultado según Ure (1971) se establece porcentajes normales a partir de 40%.

A continuación, en la gráfica 1 se mostrarán los resultados del pretest a nivel gramatical, en los cuales se manifiestan los porcentajes de clases de palabras más utilizadas por los participantes del grupo experimental y de control en su producción escrita.



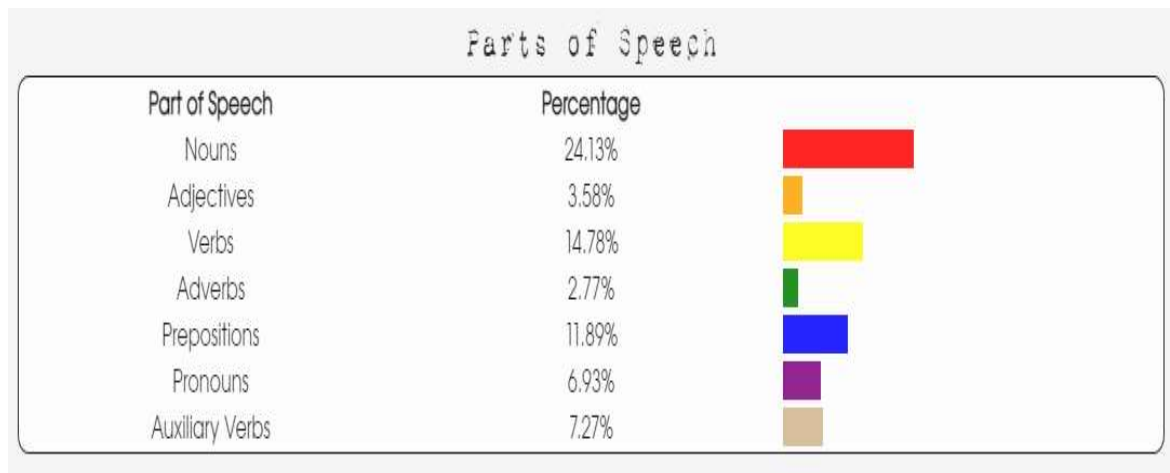
Gráfica 1. Pretest grupo experimental

Por un lado, en el grupo experimental se observó que las clases de palabras más empleadas fueron los sustantivos (nouns) con el 24.77% y los verbos con el 15.38%. En las palabras gramaticales están las preposiciones con el 10.33% y los verbos auxiliares con el 4.93%. Como resultado, se puede afirmar que estas son las categorías mayormente empleadas por los participantes y su léxico está mayormente compuesto por este tipo de palabras, manifestándose en la formulación de oraciones partiendo de un sujeto, el cual es un sustantivo, después un verbo, y al final un complemento que por lo general es de nuevo otro sustantivo, uniéndose por una merma cantidad de conjunciones o preposiciones para unir la oración y darle coherencia. Por ejemplo:

the father angry call to the attention of calvin and then they punish him and say call him and the children stay sad very long time.

No obstante, se nota carencias en otros tipos de palabras tanto de carácter léxico como gramatical, esto reflejado en el bajo porcentaje de los adjetivos, adverbios y verbos auxiliares, pues son tipos de palabras necesarios para adquisición de la L2, inglés y el desarrollo de sus competencias en esta. A pesar de esto, el análisis de densidad léxica presentado en la gráfica 2, arrojó como porcentaje global de 48.12% en la

producción escrita de los estudiantes, siendo un aspecto a resaltar pues el porcentaje promedio propuesto por (Ure, 1971), indicó que los participantes poseen la competencia lexical para comunicar a través de respuestas cortas compuestas por palabras lexicales empleando la L2.



Gráfica 2. Postest grupo experimental

Por otro lado, en el postest, el grupo experimental consiguió 45.27% en la densidad lexical global de su producción escrita, manteniéndose el porcentaje regular por encima del 40% (Ure, 1971), cambiando los porcentajes de aplicabilidad en las clases de palabras, pues se disminuyó su porcentaje en sustantivos (nouns) con 24.13%, adjetivos (adjectives) con 3.58%, verbos con 17.48% y adverbios con 2.77% y pronombres (pronouns) con el 6.93%. Por el contrario, aumentaron palabras como las preposiciones con el 11.89%, y verbos auxiliares con el 7.27% pudiéndose deber este resultado a temas puntuales abordados en las lecturas y actividades de las unidades didácticas desarrolladas, pues estas últimas dos categorías fueron trabajadas en estas, generando recordación y aplicabilidad al momento de escribir sus respuestas. Para añadir, sus respuestas se debieron al ejercicio consciente de escritura y sintaxis en la composición de oraciones, pues las respuestas fueron más extensas debido al número de palabras

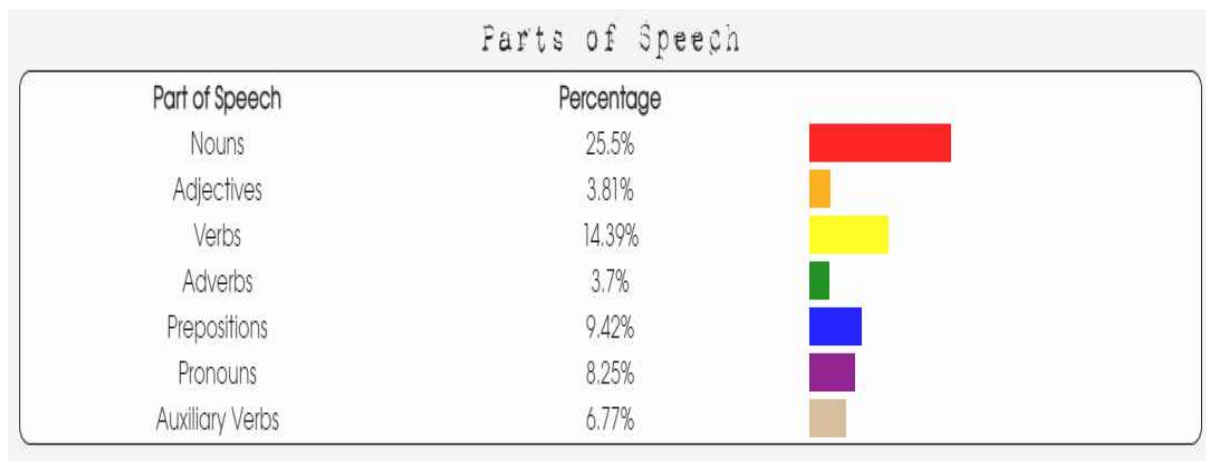
empleadas de tipo lexical y gramatical, como también debido la cantidad de estudiantes que se hicieron partícipes de esta parte del posttest.

Por otro lado, en el pretest, el grupo de control manifestó resultados similares al momento de medir la densidad léxica en sus productos escritos, lo que permite afirmar que tuvo un nivel de homogeneidad en el uso de las clases de palabras al momento de dirigirse a dar sus respuestas escritas con base a la lectura de los fragmentos de tres textos narrativos. Pues bien, durante su producción escrita en la prueba de entrada, el análisis de densidad léxica arrojó un promedio de 47.41%, primando las unidades léxicas de sustantivos (nouns) con el 25.5%, seguido de los verbos con el 14.39%. En las palabras gramaticales están las preposiciones con el 9.42% y los verbos auxiliares con el 6.77%.

A través de estos porcentajes se puede inferir que los estudiantes del grupo de control emplearon sustantivos y acciones relacionados con los personajes y la lectura visual y textual que los estudiantes hacen de los fragmentos narrativos, para de esta manera construir sus composiciones escritas a partir de la formulación de oraciones, por ejemplo:

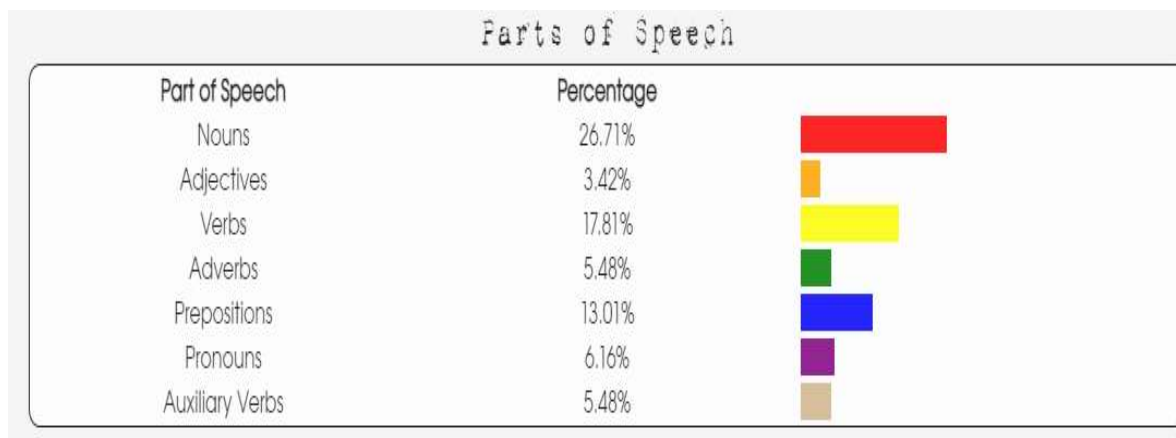
the **girl desperately told** a **man** that if you have **something** to **eat** with her **mother** since they were **very happy**.

Estos ejemplos nos ilustran en gran medida los tipos de palabras más comunes como son sustantivos y verbos, en contraste con palabras gramaticales como preposiciones para unir elementos sintácticos y complementar información en las oraciones.



Gráfica 3. Pretest grupo de control.

Es necesario resaltar que, tanto en el pretest como en el posttest del grupo de control, ambos superaron el promedio del 40% de densidad léxica propuesto por Ure (1971), el cual se identificó por ser un texto que logró transmitir la idea redactada por los estudiantes. Sin embargo, los resultados del posttest variaron ya que la producción escrita tan solo fue presentada por tres participantes, lo que indicó una desigualdad frente el grupo de experimental pues al tener menos producción escrita la densidad léxica se elevó a un 53.42%. De esta manera, los resultados de la gráfica 4 muestran que los tipos de palabras más empleados siguen siendo los sustantivos (nouns) con un 26.71%, seguido de los verbos con un 17.81%, palabras funcionales como las preposiciones tuvieron un porcentaje del 13.01% pues son recurrentes al momento de unir elementos sintácticos en la oración. Además, en el análisis de densidad léxica se halló en menor medida palabras como los adjetivos con un 3.42%, indicando que es vocabulario que se debe incluir con mayor frecuencia en los currículos escolares ya que si bien es visto como información extra para complementar a un sustantivo, hace parte de perspectiva descriptiva a fortalecer y emplear en la L2.



Gráfica 4. Postest grupo de control.

4.1.4 Prueba global no paramétrica

De acuerdo al desarrollo del pretest y postest tanto para el grupo experimental como el de control, se establecieron categorías y criterios de evaluación para ambas pruebas y así poder medir el impacto de las unidades didácticas y la lectura de las tres tipologías narrativas en la adquisición de vocabulario en la lengua extranjera, inglés del grupo experimental. Pues bien, las categorías fueron establecidas por la docente investigadora en función de los aspectos lingüísticos en el proceso de la adquisición de la L2: ortografía, comprensión de lectura, coherencia en las respuestas escritas, disponibilidad léxica, sintaxis de las oraciones y puntuación, cada uno de estos con su respectivo criterio de evaluación, como se ejemplifica en la tabla 1. De la misma manera, la consolidación de cada uno de los aspectos y criterios a evaluar partió de los documentos orientadores como los Derechos Básicos de Aprendizajes (DBA) y los Estándares de Competencias para las Lenguas Extranjeras (Guía 22). En ese sentido, es necesario añadir que la evaluación giró en torno a la escala de valoración propuesta en el decreto 1290 del MEN, es decir que cada criterio se valoró a partir de los desempeños: Superior 4.7 a 5.0, alto 4.0 a 4.6, básico 3.0 a 3.9 y bajo 0 a 2.9 como se observa a continuación:

ORTOGRAFÍA	COMPRENSIÓN DE LECTURA		COHERENCIA EN LAS RESPUESTAS ESCRITAS	
Escribe correctamente palabras en inglés.	Identifica la idea general de un fragmento de un texto narrativo en inglés.	El lenguaje es adecuado para brindar una síntesis de descripciones a partir de un fragmento de texto en inglés.	Desarrolla una idea coherente a partir de un fragmento de texto narrativo.	Narra una idea comprensible, detallada y coherente a partir de la lectura de un fragmento de texto en inglés, dándola a conocer a través de su producción en inglés o español.
DISPONIBILIDAD LÉXICA	SINTAXIS DE LAS ORACIONES		PUNTUACIÓN	
Enuncia palabras en inglés que identifica a partir de las ilustraciones del fragmento de texto narrativo.	Enuncia palabras en inglés que identifica a partir del fragmento de texto narrativo.	Emplea la estructura básica de la oración en inglés: sujeto+ verbo+ complemento.	Las oraciones están organizadas funcionalmente de acuerdo al orden de cada uno de sus elementos sintácticos.	Emplea los signos de puntuación como la coma, dos puntos y punto para separar elementos enumerados, hacer aclaraciones y finalizar una idea.

Tabla 2. Criterios de evaluación Pretest y Postest.

De esta forma, los anteriores criterios sentaron el precedente para realizar el análisis cuantitativo de esta investigación y así poder evaluar el impacto de las unidades didácticas y lectura de tipologías narrativas en la clase de inglés, además de establecer un criterio comparativo entre el progreso del grupo experimental versus el grupo de control.

4.2 Análisis estadístico no paramétrico

Este estudio considera aquellos estudiantes que realizaron las pruebas pre y post intervención, tanto en

el caso del grupo experimental como en el de control, esto con el objetivo de asegurar la comparabilidad a nivel intragrupal e intergrupar sin omisión de información. En este sentido, se consideraron 13 de los 18 estudiantes del grupo experimental al que se le realizó la intervención por medio de la inclusión de unidades de textos en las tres tipologías específicas, puesto que los 5 restantes no realizaron la prueba final; de la misma manera, se tuvieron en cuenta 12 de los 17 estudiantes del grupo de control, ya que los 5 estudiantes restantes realizaron solamente una de las pruebas (2 la prueba final y 3 la prueba inicial, exclusivamente).

Ahora bien, los resultados de este estudio fueron evaluados primeramente a partir de estadísticas descriptivas y gráficos de caja, que dan cuenta de los cambios dados en etapa pre y post del estudio. Posteriormente, se hizo uso de métodos de análisis no paramétricos, debido a que la muestra de individuos participantes del estudio era muy limitada en ambos grupos, lo que impide una correcta ejecución de los métodos paramétricos tradicionales. Dos pruebas fueron utilizadas: la prueba de Friedman, y el test U de Mann Whitney.

4.2.1 Estadísticas descriptivas

En cuanto a las estadísticas descriptivas se realizó el cálculo de la media y la mediana como medidas de tendencia central y el coeficiente de variación como medida de dispersión, lo anterior con la finalidad de obtener un resumen o una descripción preliminar de las características que presenta la muestra de datos en estudio.

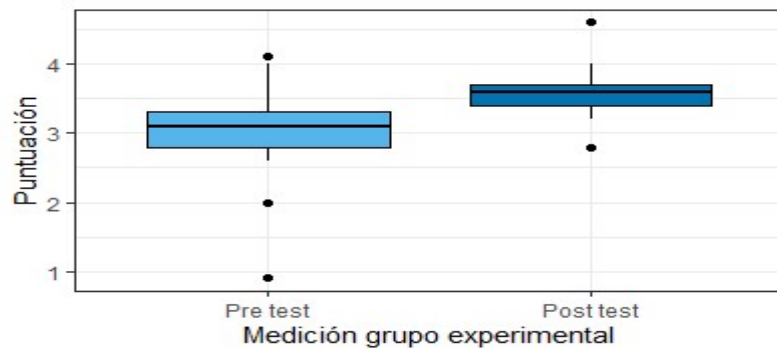
Estadística	Grupo experimental		Grupo de control	
	Pre	Post	Pre	Post
Media	2.976	3.592	2.91	2.85
Mediana	3.1	3.6	2.85	2.85
Coeficiente de variación	28.14%	11.94%	15.66%	17.76%

Tabla 3. Estadística descriptiva.

Es posible observar a partir de la tabla anterior que la media y la mediana en el grupo experimental presentan diferencias en el pre y en el post, sin embargo, para el caso del grupo de control se observa un comportamiento diferente, ya que la mediana para el pre y el post indica en ambos casos que el 50% de los estudiantes presentaron nota por debajo de 2.85. En lo relacionado al coeficiente de variación se puede decir que los datos sin importar el grupo son más bien homogéneos y el grupo pre del experimental sería en el que se podría considerar que hay un poco de heterogeneidad en los datos.

4.2.2 Gráficas de medición del grupo experimental y el grupo de control.

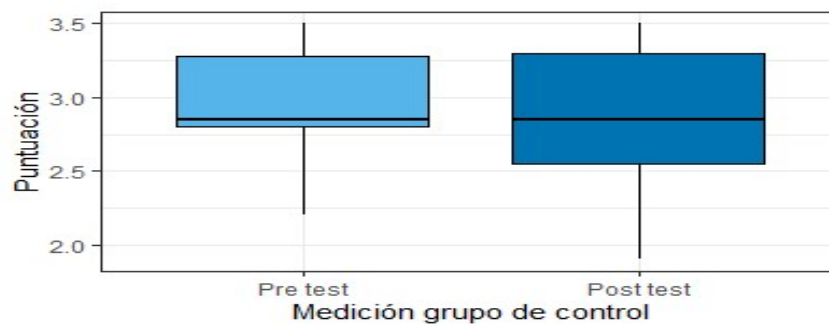
Grupo experimental



Gráfica 5. Medición grupo experimental.

Para el caso del grupo experimental se observa un comportamiento superior para las calificaciones de los estudiantes luego de la intervención realizada, además de que se observan unos datos atípicos en ambos momentos.

Grupo de control



Gráfica 6. Medición grupo de control.

Para el grupo de control se observa un comportamiento similar en cuanto a la mediana, sin embargo, a nivel de la distribución se observa que en posttest las calificaciones llegaron a ser más bajas que en el pretest, además de que la variabilidad pareciera ser un poco más alta en el posttest.

En este orden de ideas, se podría pensar inicialmente que las unidades de lectura en los estudiantes de grado séptimo en la clase de inglés tuvieron impacto positivo, sin embargo, no es posible determinar únicamente a partir de las estadísticas descriptivas y los gráficos si el cambio fue significativo o no, por tal razón, se procede a la realización de las pruebas de hipótesis.

4.2.3 Pruebas de hipótesis

Las pruebas de hipótesis aparecen a partir de dos presupuestos: la hipótesis nula (H_0) es la hipótesis contraria a los resultados que la intervención va a producir en los participantes. La hipótesis alternativa (H_1) es lo que se plantea va a ocurrir en el estudio y hacia dónde va encaminado el objetivo del estudio. Posteriormente se observaran los resultados de las pruebas de hipótesis referente al grupo experimental y al grupo de control y las conclusiones que surgen a partir de sus análisis.

Intragrupos

En una primera instancia se realiza una comparación al interior de los grupos de control y el experimental con la finalidad de identificar si hay diferencias en el pre y el post de la calificación de los estudiantes, para este caso se hará uso de la prueba de Friedman.

Grupo Experimental

- **Planteamiento de hipótesis**

H0: Los grupos pre y post no difieren entre sí en el grupo experimental.

H1: Los grupos pre y post difieren uno del otro en el grupo experimental.

- **Nivel de significancia**

$$\alpha = 0.05$$

- **Resultados en R**

```
Friedman rank sum test  
data: puntuacion, medicion and individuos  
Friedman chi-squared = 9.3077, df = 1, p-value = 0.002282
```

- **Conclusión:** Con un nivel de significancia de 0.05 es posible decir que existen diferencias significativas en el pre y el post de las puntuaciones en el grupo experimental, ya que el valor-p es menor al nivel de significancia establecido.

Grupo de Control

- **Planteamiento de hipótesis**

H0: Los grupos pre y post no difieren entre sí en el grupo de control.

H1: Los grupos pre y post difieren uno del otro en el grupo de control.

- **Nivel de significancia**

$$\alpha = 0.05$$

- **Resultados en R**

```
Friedman rank sum test
data: puntuacion, medicion and individuos
Friedman chi-squared = 1, df = 1, p-value = 0.3173
```

- **Conclusión:** Con un nivel de significancia del 5% se puede decir que no existen diferencias significativas en las puntuaciones del pre y el post de los estudiantes de séptimo, ya que el valor-p es mayor al nivel de significancia.

4.2.4 Prueba de Homogeneidad de varianzas

Intergrupos

Pre-intervención

- **Planteamiento de hipótesis**

H0: La varianza en los grupos pre experimental y pre control no difieren entre sí.

H1: La varianza en los grupos pre experimental y pre control difieren entre sí.

- **Nivel de significancia**

$$\alpha = 0.05$$

- **Resultados en R**

Fligner-Killeen test of homogeneity of variances

```
data: list(experimental.pre, control.pre)
Fligner-Killeen:med chi-squared = 0.38467, df = 1, p-value = 0.5351
```

Conclusión: Con un alpha de 0.05 no es posible decir que hay evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula y por tanto, se podría pensar que se cumpliría el supuesto de homogeneidad de varianza entre los grupos experimental y de control en el pretest.

Post-intervención

- **Planteamiento de hipótesis**

H0: La varianza en los grupos post experimental y post control no difieren entre sí.

H1: La varianza en los grupos post experimental y post control difieren entre sí.

- **Nivel de significancia**

$$\alpha = 0.05$$

- **Resultados en R**

Fligner-Killeen test of homogeneity of variances

```
data: list(experimental.post, control.post)
Fligner-Killeen:med chi-squared = 0.41581, df = 1, p-value = 0.519
```

- **Conclusión:** Con un alpha de 0.05 no hay evidencia muestral suficiente para rechazar la hipótesis nula y, por tanto, se podría pensar que se cumple el supuesto de homogeneidad de varianza entre los grupos experimental y de control en el posttest.

4.2.5 Prueba U de Mann Whitney

Pre-intervención

- **Planteamiento de hipótesis**

H0: La media de los datos pre-test del grupo experimental no difiere de la media de los datos pre-test del grupo de control.

H1: La media de los datos pre-test del grupo experimental difiere de la media de los datos pre-test del grupo de control.

- **Nivel de significancia**

$$\alpha = 0.05$$

- **Resultados en R**

```
Wilcoxon rank sum test with continuity correction

data:  experimental.pre and control.pre
W = 73.5, p-value = 0.6184
alternative hypothesis: true location shift is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -0.3999285  0.7999892
sample estimates:
difference in location
      0.1999467
```

- **Conclusión:** En lo que respecta a las diferencias entre los grupos, se tiene que con un nivel de significancia de 0.05 no existe suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula que expresa diferencias significativas entre las distribuciones; por tal razón, para los grupos experimental y de control no se podría determinar diferencias en la pre-intervención.

Post-intervención

- **Planteamiento de hipótesis**

H0: La media de los datos post-test del grupo experimental no difiere de la media de los datos post-test del grupo de control.

H1: La media de los datos post-test del grupo experimental difiere de la media de los datos post-test del grupo de control.

- **Nivel de significancia**

$$\alpha = 0.05$$

- **Resultados en R**

```
Wilcoxon rank sum test with continuity correction

data:  experimental.post and control.post
W = 113.5, p-value = 0.002829
alternative hypothesis: true location shift is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 0.2999889 1.1999668
sample estimates:
difference in location
      0.7000401
```

- **Conclusión:** Con un nivel de significancia de 0.05 existe suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y por tanto, se podría afirmar que existen diferencias significativas entre las puntuaciones del posttest para los grupos experimental y de control.

4.2.6 Conclusión general

A modo de conclusión, se puede afirmar que a partir de las pruebas aplicadas a los estudiantes, se cumplió el objetivo general del estudio: medir el impacto de las unidades didácticas en la adquisición de

vocabulario en la L2. Por lo tanto, se puede afirmar que efectivamente sí se observaron diferencias significativas entre los grupos de control y experimental, estando tales diferencias a favor del grupo experimental y por tanto, se puede confirmar que la intervención de las unidades didácticas de lectura en el grado séptimo tuvo un impacto positivo en los estudiantes. En ese sentido, se puede expresar que los participantes fueron practicando y fortaleciendo sus competencias en lectura y comprensión a medida que desarrollaron sus actividades y ejercicios con base a las orientaciones de la docente y del diseño de las unidades didácticas y a las herramientas que les ayudaron en su proceso de aprendizaje en la L2.

4.3 Enfoque lexical: Consulta de palabras desconocidas en inglés y uso del diccionario

No cabe duda que un instrumento importante para promover la adquisición de vocabulario en la L2 en el contexto escolar descrito aquí, es el diccionario ya que brinda al estudiante de la L2 la posibilidad de entender mejor las lecturas y las actividades que debe realizar. El ejercicio de consulta de palabras se orientó en cada unidad didáctica de manera intencional, permitiendo que los participantes tuvieran una aproximación de consulta de entre 0 a 20 palabras desconocidas por unidad, lo que propició ampliar el panorama léxico del estudiante al generar una mayor comprensión de la lectura gracias a la elaboración de una lista semántica, con la que expandieron el panorama de comprensión narrativa de los hechos de cada una de las tipologías: el cuento, el cuento de fantasía y el cómic. Se puede evidenciar que cada unidad didáctica siguió una secuencia marcada en los ejercicios semánticos de dar significado a las palabras en cada uno de los textos narrativos sin importar su género o temática. Las imágenes 1,2 y 3 son muestras del trabajo realizado por los estudiantes.

twin = gemela
 shipwrecked = naufragado
 enemy = enemigo
 puts = pone
 asks = preguntar
 job = trabajo
 becomes = se vuelven en
 take = tomar
 tell = contar
 sad = triste
 because = porque
 goes = va (ir)
 worried = preocupado
 starts = empiezan
 Fall = otoño
 mess = lío
 but = pero
 truth = verdad
 disguise = disfraz
 wants = quiere
 back = espalda

Imagen 1. Consulta de palabras unidad 1. Estudiante 4.

Country País
 Think = Piensa
 alone = Solo, Solo
 Needs = Necesidades
 Clothes = Ropa
 Arrives = llega
 Ask = Pregunta
 Says = Dice
 With = Con
 Because = Porque
 Jewel = Joya

Imagen 2. Consulta de palabras unidad 1. Estudiante 8.

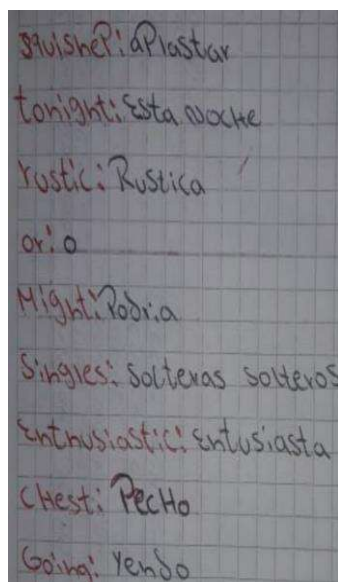


Imagen 3. Consulta de palabras unidad 4. Estudiante 6.

En ese sentido, la consulta de estas palabras desconocidas permitió al estudiante realizar una lectura consciente de cada uno de los títulos narrativos propuestos en cada unidad como también extraer del texto aquellas palabras que no estuvieran dentro de su léxico disponible. Se puede afirmar que en estos procesos de lectura no solo los participantes leyeron detenidamente para comprender su temática como es el caso de la lectura *skimming*, sino que también al identificar estas palabras desconocidas en inglés y extraerlas del texto se produjo una lectura *scanning*, pudiéndose afirmar así que los estudiantes emplearon ambos tipos de lectura durante la consulta de elementos léxicos.

Así, se puede evidenciar que la adquisición de vocabulario en inglés a través de la lectura se puede dar de formas particulares y dependiendo del educando pues ellos tienen diferentes formas de consulta, por ejemplo, a través de estrategias individuales como subrayado con color de las palabras desconocidas y la elaboración de una lista de elementos lexicales desconocidos por cada página leída que les servirá de insumo para la resolución de los ejercicios posteriores, especialmente los de producción escrita y oral, como se ilustra en la imagen 4, 5 y 6. También destacan estrategias mnemotécnicas por parte de algunos participantes como representaciones gráficas de las palabras desconocidas consultadas de inglés a

español con el fin de generar una recordación de estas de una manera más eficaz, haciéndolas parte de su léxico.



Imagen 4. Unidad 3. Estudiante 3.



Imagen 5. Unidad 4. Estudiante 10.

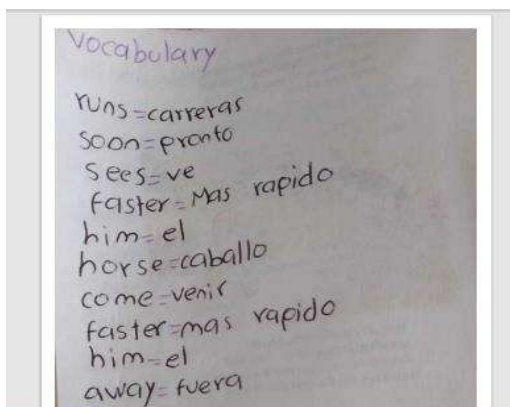
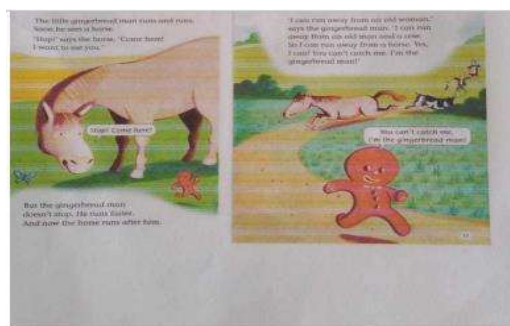


Imagen 6. Unidad 5. Estudiante 11.

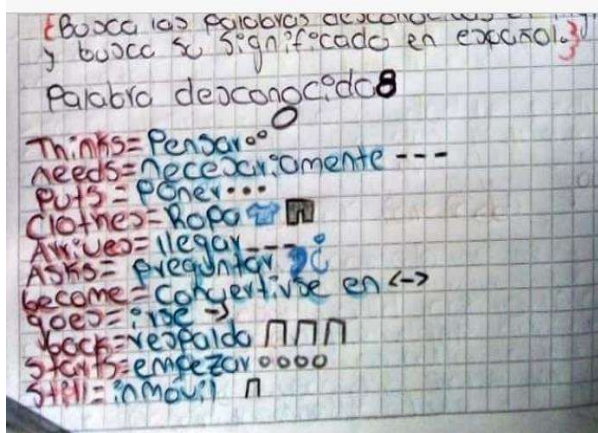


Imagen 7. Unidad 1. Estudiante 1.

A pesar de que los participantes pueden tener variadas formas de identificar palabras desconocidas y consultarlas en el diccionario para finalmente apropiarse de estas en su léxico disponible, la estrategia más utilizada para la consulta de palabras desconocidas en inglés es la elaboración de una lista

semántica, en la que el estudiante escribe sus palabras desconocidas en inglés mediante una hilera organizada de forma vertical y procede a buscar su equivalente en español. De hecho, este proceso se lleva a cabo de manera similar al de consulta léxica en español, en el que el estudiante se le asigna una serie de palabras en español de las cuales debe encontrar una definición en el diccionario, en este caso monolingüe.

Se puede afirmar entonces que esta estrategia de consulta y búsqueda de nuevas unidades léxicas propone un aprendizaje directo de vocabulario que compaginado con los ejercicios de aprendizaje propuestos más adelante generan el aprendizaje de vocabulario gracias a los tipos de lectura aplicados en cada una de las tipologías narrativas como son la lectura *skimming* y la lectura *scanning* que aportan a la comprensión del texto y sus actividades.

4.3.1 Consulta de palabras de inglés a español en el diccionario

La primera instrucción de las unidades didácticas “Busca y consulta las palabras desconocidas en inglés y pásalas a español con ayuda del diccionario” fue interpretada correctamente por la mayoría de los participantes de manera acertada pues consistía en traducir una palabra de inglés a español con el fin de familiarizarse con el vocabulario de la lectura, su tipología narrativa y temática de la unidad.

La instrucción de “Busca su significado en español” trajo algunas confusiones en algunos participantes pues no se remitieron a buscar la equivalencia de la palabra del inglés al español sino a buscar en un diccionario monolingüe su definición en español o en inglés. Esto demuestra que los participantes están en el proceso de aprender a emplear el diccionario como herramienta para la adquisición de la L2 y consultar la equivalencia de una unidad léxica de inglés a español o viceversa. Posiblemente, esto se debe a que los estudiantes están habituados a la consulta de palabras desconocidas en el diccionario monolingüe español con el cual están mayormente familiarizados y por ende traspasan este proceso

desde su lengua materna a la segunda lengua, inglés. A pesar de que en los encuentros sincrónicos se enfatizó en la búsqueda de las palabras en el diccionario bilingüe, recomendándose plataformas virtuales como *wordreference.com* o *linguee.es* y el método para acertar con el significado más adecuado de acuerdo a su categoría gramatical, los estudiantes optaron por buscar palabras y su definición en español o inglés, cuya definición proviene principalmente de la internet, como ilustran las imágenes 10, 11 y 12.

Twelfth Night
By William Shakespeare

1. Look for the unknown words in English and search its meaning in Spanish

Calls: Palabra, voz, sonido, gesto o seña con que se llama.

Asks: Enunciado interrogativo que se emite con la intención de conocer algo u obtener alguna información.

Job: Se denomina trabajo a toda aquella actividad ya sea de origen manual o intelectual que se realiza a cambio de una compensación económica por las labores concretadas.

Worried: Estado de desasosiego, inquietud o temor producido ante una situación difícil, un problema, etc.

Marry: Contraer matrimonio.

Understad: Percibir y tener una idea clara de lo que se dice, se hace o sucede o descubrir el sentido profundo de algo.

Imagen 8. Unidad 1. Estudiante 2.

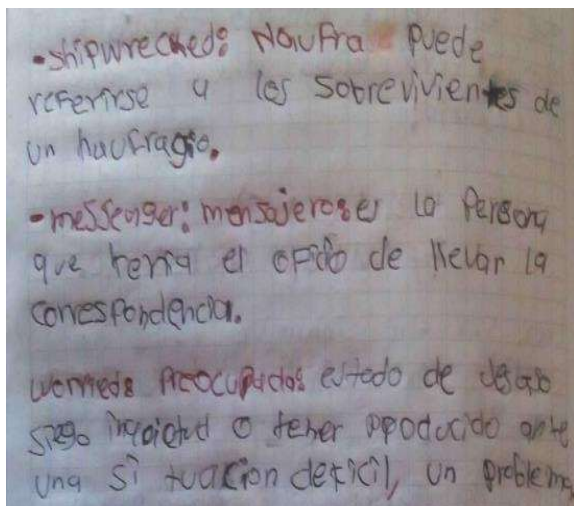
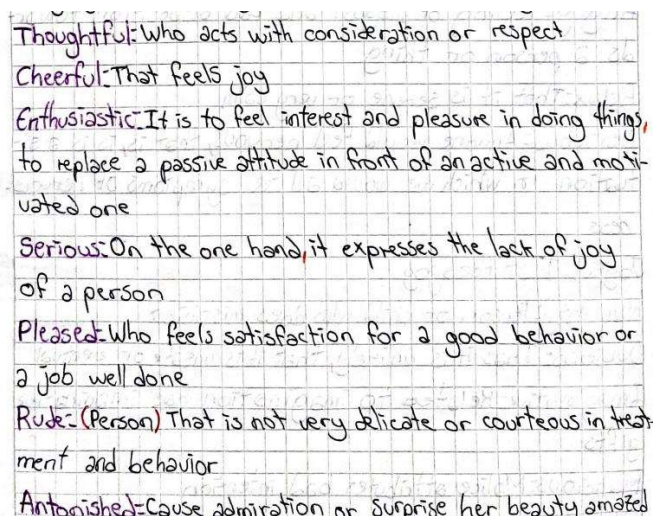


Imagen 9. Unidad 1. Estudiante 11.



Thoughtful: Who acts with consideration or respect
Cheerful: That feels joy
Enthusiastic: It is to feel interest and pleasure in doing things, to replace a passive attitude in front of an active and motivated one
Serious: On the one hand, it expresses the lack of joy of a person
Pleased: Who feels satisfaction for a good behavior or a job well done
Rude: (Person) That is not very delicate or courteous in treatment and behavior
Astonished: Cause admiration or surprise her beauty amazed

Imagen 10. Unidad 3. Estudiante 3.

A medida que los estudiantes fueron avanzando en cada una de las unidades didácticas se notó que estas prácticas de empleo de definiciones lexicales fueron decreciendo a medida que en los encuentros virtuales la docente manifestaba sus observaciones en cada una de las entregas referentes a esta instrucción, especialmente la de la consulta de significados y definiciones extraídas de internet o diccionarios monolingües, la docente dejó claro que solo se necesitaba la equivalencia de ciertas palabras en español más no su definición lexical. Por lo tanto, al obtener términos acertados y equivalencias en español pudo ser mejor comprendida cada una de las tipologías textuales, el vocabulario y acciones referentes a estos. De esta manera, los estudiantes pudieron emplear el diccionario como medio principal para la búsqueda de nuevas unidades léxicas que enriquecieran su léxico disponible en la L2, permitiéndoles leer y comprender cada una de las tipologías propuestas en cada unidad y realizar los ejercicios direccionados en estas.

4.3.2 Discordancia en las equivalencias de palabras consultadas de inglés a español

En el proceso académico que cada estudiante llevó a cabo con ayuda de diccionario y herramientas virtuales sugeridas por la docente, se manifestaron algunas discordancias de tipo lexical al momento de encontrar una equivalencia en español que se adaptara a la unidad léxica en inglés y el contexto de cada uno de los textos narrativos propuestos. Es decir, fue común observar que los estudiantes consultaron las palabras desconocidas en inglés para seguidamente encontrar su significado en español, el cual no fue acertado al momento de obtener una equivalencia concreta en español. Por ende, se evidencia que en ocasiones los estudiantes carecen de criterio para encontrar un significado específico cuando algunas palabras en inglés poseen múltiples significados.

Por un lado, algunas de estas palabras consultadas presentaban una discordancia léxica parcial, pues la búsqueda les arrojaba definiciones cercanas, pero no acertadas en lo que la palabra quería significar en el contexto narrativo de la historia, lo que podía generar confusión en el proceso de lectura de los estudiantes. Para ejemplificar, se mostrarán los siguientes casos:

Unidad léxica	Interpretación del estudiante	Definición contextual acertada según el texto.
Need	Necesariamente	Necesitar
Goes	Irse	Va (tercera persona)
Needs	Necesidad	Necesita (tercera persona)
Already	Ahora, en este momento	Ya (adverbio de tiempo pasado)

Mistake	Equivocarse	error
Chewing	Masticación	masticando
Runs	Carreras	Corre (tercera persona)

Tabla 4. Discordancia léxica parcial

De esta manera, el estudiante en su proceso cognitivo modificó su proceso de lectura, pues al realizar la traducción individual en su mente y elemento por elemento, el significado semántico en la frase se pudo ver alterado por tener conocimiento semántico parcial de algunos elementos sintácticos de la oración. No obstante, en la medida que estos inconvenientes léxicos se fueron corrigiendo en clase remota y reforzando con la asistencia del docente en la búsqueda de palabras y ejercicios en que se ejemplificaran las múltiples acepciones que una palabra podía tener en inglés, los estudiantes se fueron enfocando cada vez más en elegir el significado más acertado con el contexto de la historia. Por ejemplo, en la sesión virtual número 3, se realizó un ejercicio de ejemplificación con palabras en inglés de la unidad 3 como *fly* la cual los participantes consultaron en el diccionario y se dieron cuenta que tenía múltiples significados, socializando algunas de estas como por ejemplo, volar, mosca, pilotear, bragueta. De tal modo, los estudiantes pudieron aclarar inquietudes, superar paulatinamente estos errores discordantes e ir avanzando en la conformación de su léxico disponible en la L2.

Por otra parte, la consulta de palabras en el diccionario trajo problemas de discordancia léxica total, pues los participantes consultaron palabras desconocidas en inglés que no se acoplaban al significado contextual de dichas palabras en la narración, alterando completamente su sentido en el proceso cognitivo de lectura del estudiante. Además, se puede evidenciar este error en algunas frases y pasajes de las narraciones como también el mensaje transmitido en su producción escrita, por ejemplo:

Unidad léxica	Interpretación del estudiante	Definición lexical acertada
<i>Low</i>	Bajo (descripción física)	Bajo (<i>Short</i>)
<i>High</i>	Alto (descripción física)	Alto (<i>Tall</i>)
<i>Stole</i>	Estola	Verbo <i>steal</i> en pasado (robar)
Uncontrolled	Encontrar	No controlado
Well	Nosotros	Bien
Stuffed	Disecado	De peluche

Tabla 5. Discordancia léxica total

De hecho, estas palabras empleadas por los estudiantes son entendidas por la docente porque intenta darle contexto a su significado y al mensaje que transmiten de acuerdo a los ejercicios realizados en cada unidad. Cabe destacar que son comprensibles gracias a la lógica que le pone la docente pasando la idea a español pero no correctos de acuerdo con la gramática y semántica del inglés, solo que hay un error al escoger la palabra adecuada para expresar sus ideas, aunque poco a poco los estudiantes fueron corrigiendo estos errores semánticos.

Asimismo, se presentaron discordancias semánticas no sólo en las unidades léxicas expresadas sino también en algunas producciones escritas más elaboradas como oraciones, en las cuales se alteró completamente su sentido y que son aceptables en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y adquisición de vocabulario que se adapte a los requerimientos en la producción lingüística de los participantes y su nivel en la L2. De este modo lo expresan las siguientes frases de la unidad didáctica numero 3:

Oración	Intención comunicativa del estudiante	Nº Estudiante
1. Because Susie is like that?	1. ¿por qué Susie es así?	3
2. Because I can find you?	2. ¿por qué no puedo encontrarte?	8
3. Because this happens to me?	3. ¿por qué esto me pasa a mí?	9
4. If much	4. Sí, mucho.	11

Tabla 6. Discordancias semánticas

Como se muestra en la tabla 4 las tres primeras oraciones cuentan con la conjunción *because (porque)* para formular una pregunta, presentando por ende un error de tipo léxico, semántico y sintáctico pues esta palabra expresa un significado distinto, se usa solo para dar respuesta y de acuerdo al orden respectivo de los elementos en la oración. Entonces se percibe que lo que cada uno de los estudiantes quiere expresar en las tres primeras oraciones es el adverbio *por qué* equivalente al *why* en inglés y este error procede de la escritura errónea en español pues *porque* y *por qué* son palabras similares pero con diferente categoría gramatical y uso.

En el caso de la oración número 4, ilustrada en la imagen 11, no precisa un contexto donde se pueda definir cuál es la función comunicativa, sin embargo, hace parte de la respuesta a una pregunta formulada a partir del cómic de la unidad 3, esto se puede deducir porque cuenta con la traducción al español mas no porque sea comprensible para quien la lee.

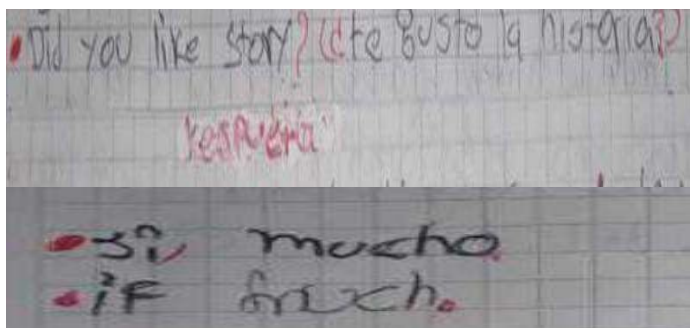


Imagen 11. Unidad 3. Estudiante 11.

De nuevo, es un error que radica desde la escritura en la L1 pues no marca la tilde en *si* (*if*) la cual es una conjunción cuya función es de marcar una oración condicional y no firmar ya que para eso se emplearía el *sí* (*yes*), de manera que el estudiante no posee un criterio léxico para distinguir que existen con escritura similar o palabras homónimas que emplean para distintos propósitos comunicativos como afirmar.

4.4 Adquisición de competencias lingüísticas y léxicas a través de la producción original de los estudiantes en las unidades didácticas

A través de la realización de este estudio se pudo evidenciar que el proceso de adquisición de vocabulario no se da de manera aislada mediante el empleo de las unidades didácticas, este también es un proceso que involucra las competencias lingüísticas en las producciones originales de los estudiantes con base a las actividades propuestas las cuales se encuentran apoyadas en los Estándares de Competencias para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje dictados (2016) por el MEN. Por lo tanto, la adquisición de vocabulario se vio reflejada en el empleo de léxico disponible del estudiante y el vocabulario extraído a través de las lecturas junto con

estructuras sintácticas y gramaticales que se expusieron en cada una de las tipologías narrativas apoyándose en las explicaciones y socializaciones de cada una de ellas, lo que fue provechoso para el fomento de las competencias de producción oral, escrita, de comprensión de lectura.

Seguidamente, se abordarán los análisis correspondientes a las actividades incidentales propuestas en las unidades didácticas y su aporte directo al incremento del vocabulario como a su aporte indirecto al potencializar la producción escrita y comprensión de lectura.

4.4.1 Proceso de comprensión y lectura de los textos narrativos en las unidades didácticas

Existen variados métodos para fortalecer el proceso de construcción de la competencia léxica en los estudiantes, aunque sobresale la lectura como medio para fomentarlo, como lo plantean Huckin y Coady (1999), destacando la manera incidental en que se puede adquirir vocabulario mediante la lectura y ejercicios académicos con base a esta.

En este sentido, las unidades didácticas constituyeron una forma de lectura que apuntara a la realización de ejercicios y actividades que demostraran la comprensión del estudiante y se enfocaran en dos tipos de lectura correspondientes a la didáctica del inglés como lengua extranjera: la lectura *skimming* y *scanning*. Por un lado, el *skimming* es una lectura global, observando los elementos gráficos sobresalientes del texto. En otras palabras, la lectura *skimming* estuvo orientada a la comprensión de cada tipología narrativa correspondiente a cada unidad, a la lectura e inferencia de las imágenes y videos, la identificación de personajes, comprensión de los momentos de la narración (inicio, nudo y desenlace) y las acciones que transcurrieron en ellos. Por lo tanto, este proceso de lectura estuvo ligado a las actividades orientadas a la adquisición de vocabulario enfocándose en: ejercicios de secuencialidad de acciones, enunciados de verdadero o falso, la asociación de títulos a descripciones, recuento de la historia (*story review*), preguntas de selección múltiple.

Primero, los ejercicios de secuencialidad hacen referencia a cierto número de enunciados presentados en desorden, haciéndose necesario leer detenidamente la historia para organizarlos en orden secuencial, por ende, fue importante que los estudiantes aplicarán una lectura consciente de cada uno de los hechos contados en la tipología, evidenciándose en la asertividad que tuvieron los participantes para su solución de esta.

En el caso de que los enunciados de verdadero o falso, se refieran a oraciones parafraseadas de la historia en las que el estudiante debe recapitular acerca de aquellas acciones que pasaron o no en cada una de las historias. Este tipo de ejercicios son comunes en el desarrollo de la comprensión de lectura, ya que aportan a la capacidad de seguir una lectura lineal e identificar los hechos transcurridos en una narración. Asimismo, se encuentran actividades de asociación de descripciones a títulos o unidades léxicas en la que el estudiante lee y asocia a una palabra. Estas actividades comparten similitudes muy estrechas pues parten de oraciones elaboradas sintácticamente en inglés que el estudiante pudo leer e interpretar con ayuda de un diccionario o herramienta tecnológica para dar solución a estas, este tipo de actividades motivó al estudiante a explorar aún más en la L2. Además, este tipo de ejercicios con base en a la lectura *skimming* aproximaron a los estudiantes a un plan lector propio del contexto de aprendizaje del inglés, siendo un recurso que expone estructuras sintácticas y formas gramaticales en la L2 que están implícitas en la lectura y que el estudiante puede inferir y aplicar en actividades posteriores actividades, tal y como se realizó en estas unidades didácticas.

Cabe aclarar que este ejercicio tuvo mayor recepción y participación por parte de los estudiantes ya que manifestaron en gran medida su comprensión por los principales momentos de cada historia al igual que aciertos en sus respuestas que aportaron a retomar unidades léxicas claves acerca de acciones y personajes vistos en la narración. Así se evidencia en las producciones de los estudiantes al momento de indicar el orden secuencial de las acciones de los personajes en la historia y distinguir los hechos verdaderos y los falsos. De este modo, las imágenes 12, 13, 14 lo ilustran:

2. What's the order?

Watch the story and put the sentences in order. Mira la historia y pon las oraciones en orden.

2	Viola disguises herself as a boy called Cesario.
6	Lady Olivia asks Sebastian to marry her because she thinks he is Cesario.
1	Viola is shipwrecked and thinks that her brother is dead.
4	Duke Orsino loves Lady Olivia but Lady Olivia doesn't love Duke Orsino.
7	Duke Orsino asks Viola to marry him.
3	Viola gets a job as a messenger for Duke Orsino.
5	When Viola sees Sebastian she tells everyone the truth.
8	Lady Olivia loves Cesario but Viola loves Duke Orsino.

3. True or False?

Watch the story. Circle true or false for these sentences. Mira la historia. Pon un círculo en True si la oración es verdadera y pon un círculo en false si la oración es falsa.

a. Viola and her twin brother Sebastian are shipwrecked.	☒ true	☐ false
b. Viola disguises herself as a boy because she needs a job.	☒ true	☐ false
c. Duke Orsino sends messages to Lady Olivia because he hates her.	☐ true	☒ false
d. Viola is happy because she loves Duke Orsino.	☒ true	☐ false

Imagen 12. Unidad 1. Estudiante 5.

Condorito is a very famous and humorous comic he is the lo big bird of the andes also, this comic ends in a shameful or stupid situation in which a character faints saying the ando Matopela Pop

Danvers is Carol Danvers a heroin who has super power, she can fly six times light feed and she can discharge energy from her hand and absorb electr. city attacks Moreover she makes part of avengers and X-Men

Christie is an argentinian brown cat with yellow cheeks he is in love with agatha, a cat but she does not pay attention to him time, he does not speak but he thinks when he communicates with his animal friends.

Imagen 13. Unidad 3. Estudiante 6.

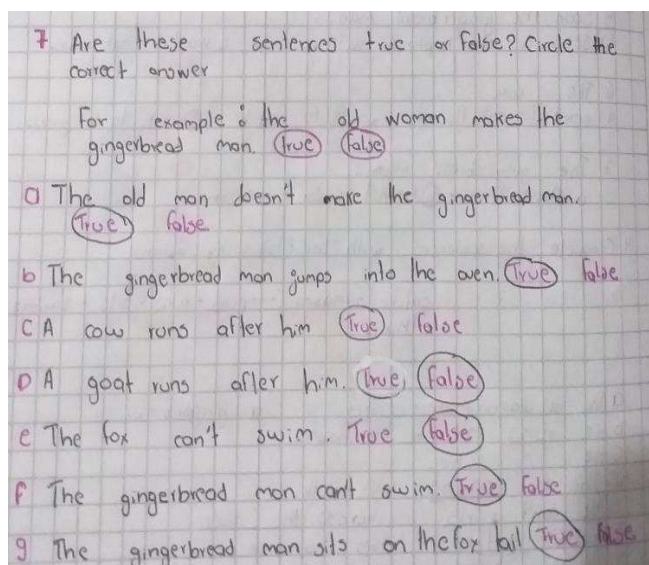


Imagen 14. Unidad 5. Estudiante 12.

Finalmente, las actividades de la lectura *skimming* favorecieron el empleo y la comprensión de tiempos gramaticales del inglés como el presente simple, de tal manera que el estudiante pudo recibir y aplicar reglas como la marcación de la *S* del verbo en tercera persona, oraciones afirmativas, oraciones negativas y preguntas junto con el empleo del auxiliar *do* y *does* mediante la lectura de las tipologías narrativas de acuerdo al nivel básico A1 presente en los Estándares Básicos de Competencia y en los DBA. En ese sentido, la comprensión de estructuras sintácticas se hizo más fácil para el estudiante al explicar tanto en la unidad didáctica como los encuentros virtuales este tipo de excepciones y las reglas que existen en la L2. De esta manera lo indican los ejercicios de lectura y gramática de selección múltiple, en la que el estudiante debe aplicar las reglas gramaticales del presente simple para resolver los ejercicios de selección múltiple, como lo ejemplifica la unidad 5.

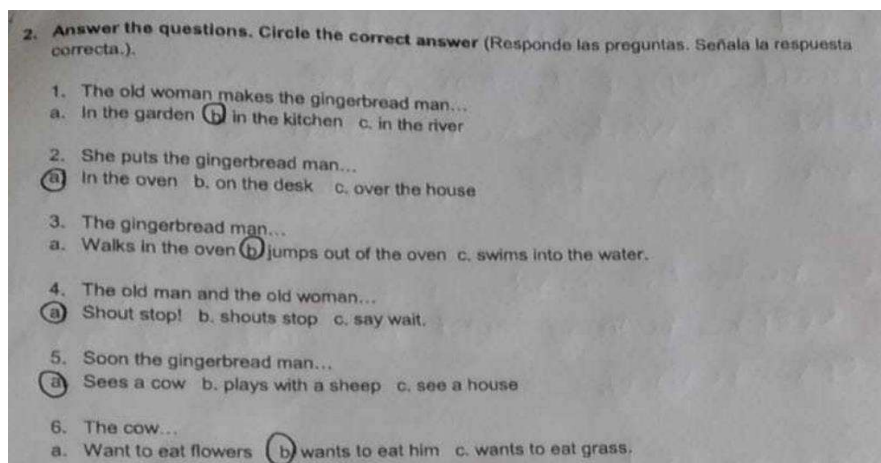


Imagen 15. Unidad 5. Estudiante 1.

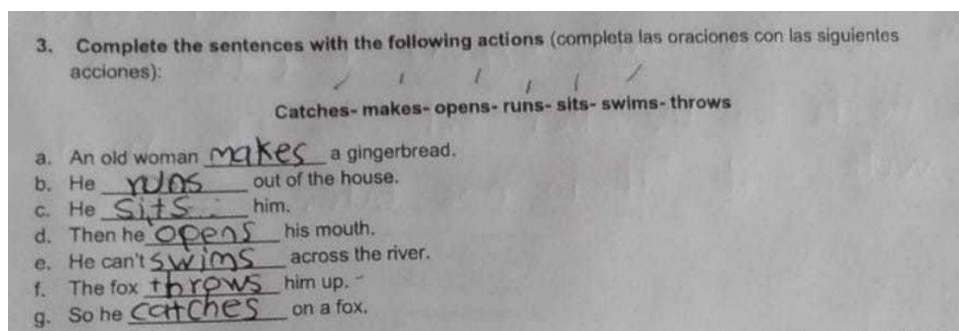


Imagen 16. Unidad 5. Estudiante 1.

Por otra parte, la lectura *scanning*, es una forma de lectura detallada cuyo objetivo es encontrar información específica. Se empleó de manera activa en la búsqueda de unidades léxicas, oraciones y detalles precisos en las narraciones. Así, se pudo observar que en algunos ejercicios empleando el *scanning*, especialmente en el momento de *pre Reading: warming up* (calentamiento) ya que estaban compuestos por ejercicios de tipo asociación palabra- imagen, sopas de letras, clasificación de unidades léxicas de acuerdo a un campo semántico específico del cómic que los estudiantes pudieron contestar a fin de recrearles momentos de aprendizaje léxico relacionada con la tipología narrativa y la recordación de palabras.

Style and drawing	Style and design	Dialogue
Graphic	Sequence	Speech balloon
Coloration	Frame	tier
Caricature	Panel	thought balloon
Seuencial motion lines		iconic
Ornamento	Transition	
Visualit		
Representation		

Imagen 17. Unidad 4. Estudiante 5.

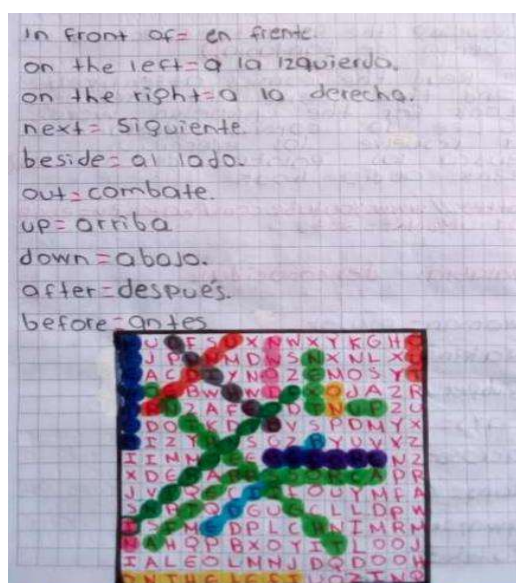


Imagen 18. Unidad 5. Estudiante 7.

A pesar de que al inicio de cada actividad estas actividades de lectura *scanning* fueron correctamente resueltas por los participantes, fue aumentando su complejidad a medida que leían las narraciones y se hacía necesario retomar el texto y precisar detalles a fin de resolver los ejercicios. Por ejemplo, en la unidad numero 6 había mayor complejidad pues era un cuento narrado en el tiempo gramatical de pasado simple y los estudiantes venían de leer narraciones en presente simple, entonces al momento de

asociar verbo en infinitivo con sus formas irregulares produjo confusiones, a pesar de que los significados de cada uno de los verbos en la lista tuviera su respectivo significado en español y las reglas del tiempo pasado y las formas verbales estuvieran explicitadas en la unidad didáctica y hubiesen sido explicadas en las sesiones sincrónicas. En consecuencia, se evidenciaron carencias en el proceso de lectura *scanning* en los estudiantes, la cual es una competencia que se va obteniendo a medida que se involucran actividades con este enfoque, y que se hace necesario reforzar para futuras planeaciones didácticas de acuerdo a la producción original del estudiante.

En primer lugar, en la actividad de pre Reading de la unidad 6, los verbos proporcionados en la lista aparecían con su significado en español, por ende, los estudiantes no tenían la necesidad de consultarlos. Sin embargo, en la actividad de búsqueda y consulta de palabras desconocidas en la historia se encontraban verbos que ya tenían significados y que se encontraban en la lista inicial proporcionada, lo que demuestra que la lectura *scanning* no fue hecha de manera tan consciente o que el estudiante no logró procesar todas las palabras de esta actividad. En efecto, lo que se pretendió con esta tarea fue que los estudiantes tuvieran una lectura más fluida si los verbos de la narración aparecían consultados al principio debido a que la última narración de las secuencias presentaba mayor complejidad y un nivel lingüístico más alto. Para ilustrar, la participante 8 consultó varios sustantivos, como también algunos verbos como *wondered*, *could (can)*, *smiled* los cuales ya aparecían anteriormente con su respectiva definición en español y forma verbal en pasado.

Palabras desconocidas.	
Ingles	Español
Stretching.	Extensión.
Wondered	Preguntado.
Couldn't	No podía.
Forever	Para Siempre
Whizzed	Zumbó
her self	Si misma.
Below	Debajo.
Something.	Alguna cosa.
Fingertips.	Yemas de los Dedos
Breathless	Jadeante.
getting	obtener.
Hot	Caliente.
Smiled.	Sonrió.

Imagen 19. Unidad 6. Estudiante 8.

1. Ate - E. Car. Comer
2. waited - J. Wait (Esperar)
3. Turned - K. Turn (Girar)
4. Saw - L. See (Ver)
5. Began - M. Begin (Comenzar)
6. Filled - N. Fill (Llenar)
7. landed - O. land (Aterrizar)
8. Went - P. Go (Ir)
9. Felt - Q. Feel (Sentir)
10. Moved - R. Move (Mover)
11. looked up - S. look (up)
12. Stepped - T. Step (pisar)
13. wondered - U. wonder (Preguntar)
14. touched - V. Touch (Tocar)
15. Was - W. Is (Estar)
16. Could - X. Can (Poder)
17. Seemed - Y. Seem (Parecer)
18. Sucked - Z. Suck (Suctionar)
19. Tumbled - AA. Tumble (caerse)
20. Gloomed - BB. Gloom (quejarse)

Imagen 20. Unidad 6. Estudiante 8.

En segundo lugar, otra actividad que incluyó la lectura *scanning* fue la de organización sintáctica de los elementos en una frase, también en la unidad 6. Esta actividad estaba dividida por elementos sintácticos en desorden de una oración de la historia, por lo tanto, este ejercicio podía ser resuelto de dos formas: la primera, la cual fue a la que más recurrieron, consultando de inglés a español cada uno de los elementos sintácticos y organizando la frase, sin embargo, varias frases, especialmente las que contenían más

palabras, no consiguieron formar una frase coherente siguiendo la estructura de sujeto+ verbo+ complemento. La segunda forma fue escaneando el texto para encontrar la frase, a la que solo estudiantes con recordación de la lectura general hecha al principio pudieran organizar correctamente la frase.

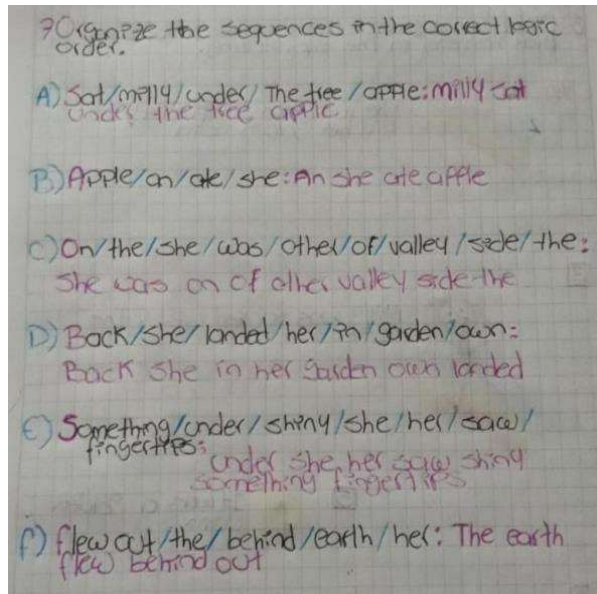


Imagen 21. Unidad 6. Estudiante 9.

En la sesión número 7, la docente consultó a los estudiantes sobre la solución del ejercicio 7 de la unidad 6 visto previamente este ejercicio, conllevando a una socialización en la que la participante 2 explicó que ella la había resuelto gracias a la lectura *skimming* la primera vez y que se acordó que esas frases en desorden que había leído anteriormente en la historia y las había visto su respectivo formato en video. Por su parte, el estudiante 4 manifestó que algunas frases las había visto mientras identificaba las palabras desconocidas que consultaría en el diccionario.

En resumen, las evidencias presentadas muestran que es necesario fomentar la lectura *skimming* y *scanning* en la didáctica de la clase de inglés a fin de potencializar su capacidad de comprender una

narración, identificar palabras y estructuras sintácticas en la lengua extranjera que favorezcan la adquisición de competencias lingüísticas e incentiven el aprendizaje de nuevas palabras para su posterior empleo en producciones lingüísticas en la L2. Además, esta debilidad en lectura *scanning* puede ser una oportunidad de mejora para acompañar al estudiante en su proceso formativo y ayudarlo en la implementación de técnicas que conlleven a una lectura significativa y al fortalecimiento de la comprensión lectora de los textos en inglés lengua extranjera, pensando en que a largo plazo esta competencia será evaluada en futuras pruebas de estado y por ende se hará necesario su fomento desde los grados inferiores.

CONCLUSIONES

En este apartado se presentarán las conclusiones en torno a la implementación de estrategias pedagógicas en la L2, cuyo objetivo fue evaluar los aportes de las unidades didácticas de lectura de los cuentos ilustrados, cuentos de fantasía y cómics en la adquisición de vocabulario en inglés de los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca. De esta manera, se profundizará en el análisis de la adquisición de vocabulario en la L2 en los procesos de lectura empleando las unidades didácticas y el desarrollo de las actividades escolares con el propósito de medir su incidencia en los desempeños de los estudiantes al inicio y al final de la intervención, obedeciendo a los objetivos planteados en la presente investigación.

En primer lugar, la obtención de los datos a partir de los resultados de las unidades didácticas reflejó el progreso en el desempeño de los estudiantes gracias a que estas ayudas pedagógicas fueron planeadas con base a las estrategias de diseño de actividades escolares para la adquisición de vocabulario en la L2 propuestas por Taraf y Bulbul (2020) y Tarac (2008). De hecho, las estrategias que tuvieron mayor impacto en la producción de los estudiantes y sus respuestas fueron: en primer lugar, la manipulación de palabras, ya que mediante la asociación de una unidad léxica a su imagen correspondiente o su significado favoreció al estudiante en el empleo de instrumentos de consulta como el diccionario, de la misma forma que hacía al estudiante retomar vocabulario de cada historia para lograr acertar en el ejercicio. En segundo lugar, la estrategia de elaboración semántica permitió al participante aproximarse a una comprensión del texto más clara a partir del reconocimiento de vocabulario desconocido para su posterior consulta y a la inferencia de los significados de palabras mediante la repetición de unidades léxicas a través del texto, como por ejemplo, los personajes. Por último, Taraf y Bulbul (2020) y Tarac

(2008) propusieron el empleo productivo de las palabras en la elaboración de oraciones, textos cortos o monólogos que permitieran mencionar elementos lexicales vistos anteriormente en otras lecciones. Esta última estrategia, fue la que permitió fomentar la competencia escrita del estudiante en diferentes situaciones propuestas y en cuya temática estaban inmersas estructuras gramaticales a abordar según los Estándares de Competencia. Además, la comprensión de lectura posibilitó al estudiante el seguimiento de una secuencia narrativa en L2, la identificación de personajes y acciones que involucran el desenlace de cada historia y su posterior apreciación acerca de esta involucrando sus habilidades lingüísticas.

De esta manera, el proceso investigativo y la observación pudo constatar que el diseño pedagógico y didáctico favoreció los procesos de lectura y comprensión de lectura mediante el proceso de adquisición de vocabulario. Por un lado, el empleo de estrategias indirectas de adquisición de vocabulario, como el *skimming* y el *scanning*, acompañadas por los ejercicios prácticos, permitieron a los estudiantes avanzar en los procesos de lectura literal e inferencial, siendo estas últimas, habilidades esenciales que se pueden transversalizar a todas las áreas del conocimiento en la formación académica de los estudiantes como lo mencionaron Díaz y Laguado (2013). En se sentido, las ventajas de ambos estilos de lectura se manifestaron en el proceso de adquisición de competencias de los participantes. Por un lado, al implementar diferentes tipos de lectura como el *skimming* se pueden ayudar a los estudiantes a practicar la lectura rápida para obtener el sentido del texto y a conocer cómo está organizado el texto.

Asimismo, el *scanning* se aplicó de manera provechosa al proponer al estudiante la búsqueda de información específica en el texto mediante la el seguimiento de una lectura lineal de cada uno de los párrafos de la historia (Aritonang, Lasmana y Kurnia, 2018).

Por otro lado, se puede afirmar que las estrategias directas de adquisición de vocabulario, como la consulta de palabras desconocidas en el diccionario bilingüe fue una estrategia para aproximar al estudiante a reforzar su competencia léxica, especialmente, al asociar una palabra en inglés con su definición acertada en español, además de contribuir a la aplicación de vocabulario en su producción

lingüística, escrita y oral, acompañadas del empleo de estructuras gramaticales y sintácticas de la lengua inglesa.

También, la elección de las tipologías narrativas propició el interés de los participantes por la lectura, ya que como ellos mismos lo expresaron, las historias ilustradas además de ser llamativas, ejemplifican y brindan un panorama amplio sobre las acciones y personajes de la historia, aportando a la construcción narrativa en la lectura de cada estudiante. En ese sentido, se puede confirmar que los textos narrativos escogidos son materiales auténticos del contexto anglófono, los cuales se pueden emplear oportunamente en la clase de inglés con el fin de potenciar las habilidades y la producción lingüística en la L2.

En segundo lugar, es posible afirmar que el papel del docente observador en el aula fue elemental para el diseño, desarrollo y evaluación del impacto de las unidades didácticas en el proceso de adquisición de vocabulario, tanto que se pudo adaptar a la modalidad de estudio en casa. A partir de la experiencia docente, se pudo lograr el diseño y la implementación de cada una de las unidades didácticas a medida en que se realizaba un acercamiento al contexto escolar y a los saberes del estudiante, cuyos productos fueron el resultado conjunto del esfuerzo de cada participante por adquirir la L2. No está demás mencionar que no solo las unidades didácticas aportaron al proceso de aprendizaje de los estudiantes, los encuentros sincrónicos y asincrónicos asistidos por la tecnología fueron los espacios dispuestos para guiar en el proceso de desarrollo de las actividades de lectura y adquisición de vocabulario, siendo estos espacios propicios para la observación y análisis de los ejercicios escolares al igual que para socializar lecturas compartidas, explicación de estructuras lexicales y gramaticales y por supuesto, interactuar entre los participantes y la docente en un momento en que las clases presenciales fueron interrumpidas a causa de la emergencia sanitaria.

En este sentido, las estrategias pedagógicas y la comunicación mediada por la tecnología permitieron acercar a los participantes al ejercicio de la lectura, orientados por el interés de profundizar en

determinadas tipologías textuales narrativas e incrementar su competencia léxica en la L2. Sin embargo, únicamente la lectura de historias no hubiese sido tan fructífera en la adquisición de vocabulario sin haber estado acompañada por ejercicios de fortalecimiento de la competencia léxica y la comprensión de lectura encaminadas a la producción lingüística y creativa del estudiante en la lengua extranjera. Por lo tanto, el empleo de la lectura con el fin de aumentar la competencia léxica en los participantes también potencializó otras competencias lingüísticas y comunicativas como la escritura, la comprensión escrita y la producción oral, reflejadas en los distintos ejercicios de las unidades didáctica como por ejemplo, la creación de nuevos finales, la producción de viñetas, la escritura e interpretación de monólogos y el empleo de técnicas de lectura *skimming* y *scanning* en el desarrollo de ejercicios léxicos. Es necesario mencionar que el diseño e implementación de las unidades didácticas giró entorno tanto al enfoque léxico directo como indirecto, es decir que las actividades de consulta de palabras desconocidas en el diccionario como las listas de palabras y los mapas semánticos permitieron al estudiante realizar un acercamiento a herramientas de aprendizaje en miras de construir significado, fomentando su léxico disponible en la L2.

En tercer lugar, la presente investigación proporcionó resultados con el fin de examinar el nivel de adquisición de vocabulario en la L2 de los estudiantes participantes a través de la lectura y posterior desarrollo de las unidades didácticas. Gracias a la medición estadística, se pudo determinar la incidencia de la estrategia pedagógica de lectura de las tres tipologías narrativas enfocada en la adquisición de vocabulario. De hecho, el incremento en el vocabulario de los estudiantes del grupo experimental y su producción lingüística se comprobaron en las valoraciones estadísticas pues en la Media, el pretest arrojó un resultado de 2.97 ubicando al grupo en un desempeño bajo, que al final de la intervención se incrementó al 3.59 con un desempeño básico, evidenciándose un progreso a partir de la intervención pedagógica. De esta manera, se logró comparar las competencias adquiridas en vocabulario con el desarrollo de las unidades de lectura entre el grupo experimental y el grupo de control, lo que permitió

la homogenización de los datos entre ambos y verificación el progreso de los participantes y los efectos positivos de la intervención.

Por último, es pertinente afirmar que el resultado de esta investigación fue provechoso y dejó un camino trazado para futuras investigaciones, en relación con el diseño pedagógico y curricular pues es posible abordar la adquisición de vocabulario en la L2 como una opción favorable al momento de promover las competencias lingüísticas y léxicas de los estudiantes en el aula de clase. Afortunadamente, el diseño de las unidades didácticas tuvo gran acogida por los estudiantes ya que fue una manera de enfocarse en el género narrativo el cual es poco trabajado en la clase de inglés y puede incluirse en los currículos escolares de otras instituciones educativas con el fin de estimular habilidades de lectura como también las competencias lingüísticas propias de la lengua extranjera inglés, tal como se observó en este estudio. Finalmente, esta investigación tuvo en cuenta las necesidades del entorno escolar inmerso en una pandemia, aplicando estrategias pedagógicas que bien lograron dinamizar los procesos educativos a través de encuentros virtuales y la comunicación docente y estudiante mediada por la tecnología, motivando al estudiante a construir un aprendizaje empleando nuevas plataformas interactivas a pesar de las brechas tecnológicas que la pandemia expuso en sector educativo del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, J. Gallo, B. Ríos, A. & Torres, G. (2011), *Bilingüismo en el Valle del Cauca: Un análisis descriptivo*. 1 ed. Cali: Universidad Icesi.

Arellano, V. (2016) El álbum ilustrado: un género en alza. Sumario. Literatura Infantil y Juvenil. 1-5.

Aritonang, I. Lasmana, S & Kurnia, D. (2018). The analysis of skimming and scanning technique to improve students in teaching reading comprehension. *1(2)*. 101-106

Bamford, J. Day, R. (2008). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Boye, K. Bastiaanse, R. (2018). Grammatical versus lexical words in theory and aphasia: *Integrating linguistics and neurolinguistics*. *Glossa: a journal of general linguistics* 3(1): 29. 1–18, DOI: <https://doi.org/10.5334/gigl.436>

Bravo, A. (s.f) Literatura y lengua en la enseñanza de ELE: el álbum ilustrado y las nuevas corrientes estéticas y literarias. Open Edition. Recuperado el 29 de septiembre de 2021 de <https://books.openedition.org/apu/7158?lang=es#ftn>

Cárdenas, M. (2006). *Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed?* [en línea]. Ponencia presentada en la 19th EA Annual Education Conference. Disponible en: http://www.englishaustralia.com.au/ea_conference2006/proceedings/pdf/Cardenas.pdf. Fecha de consulta: [mayo 30 de 2020].

Cárdenas, R.; Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo: un balance intermedio. *Educ. Educ.* Vol. 17, No. 1, 51-67.

Chomsky, Noam. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Clark, C. (2000). Innovative strategy: Concept cartoons. *Instructional and learning strategies*, 12: 34- 4

Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition: A synthesis of the research. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 273-290). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cohen, C., & Macaro, E. (2007). *Language learner strategies*. Oxford: Oxford University Press. Colombia Aprende. (02 de junio de 2020). *Objetivos específicos del programa*. Recuperado de <https://www.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/123791>

Colombia Aprende. (02 de junio de 2020). *Contexto colombiano en el dominio del Inglés*. Recuperado de <https://www.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86717>

Corbetta, P. (2007). Metodología y técnicas de investigación social. Madrid: McGraw Hill.

Curbeira Hernández, D., Bravo Estévez, M. L., & Morales Díaz, Y. C. (2017). Diseño cuasi experimental para la formación de habilidades profesionales. *Universidad y Sociedad*, 9(5), 24-34. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (2005). Sistema de consulta información censal. Technical Report.

Day, R. & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom* Cambridge: Cambridge University Press.

Day, R. & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14, 136–141 de la investigación (6° Edición). México: McGraw-Hill Interamericana.

Decreto 457 del 22 de marzo del 2020. Tomado de <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20457%20DEL%2022%20DE%20MARZO%20DE%202020.pdf>

Díaz, S. & Laguado J. C. (2013). Improving Reading Skills through Skimming and Scanning Techniques at a Public School: Action Research. *Open Writing Doors*, (online), *Vol. 10, No 1*.

Elgort, I. (2011). Deliberate learning and vocabulary acquisition in a second language. *Language Learning*, 61(2), 367-413. <https://doi.org/10.1598/rrq.14.4.2>

Escobar, J. y Bonilla-Jimenez, F. (s.f.). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Cuadernos hispanoamericanos de psicología, 9(1). Pp. 51-67. Recuperado de: <http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/gfocal-03122015.pdf>

Fandiño Y. Bermúdez, J. & Lugo, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Educ. Educ.* Vol. 15, No. 3, 363-381.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morarta.

Folse, K. (2004). *Vocabulary myths: Applying second language research to classroom teaching*. USA: Michigan.

Galvin, J. (2020). Go deeper: Fables and fairytales, myth and reality. Recuperado de <https://www.bl.uk/childrens-books/articles/fables-and-fairytales-myth-and-reality>

Gamage, S. (2019). Cartoons as an Authentic Supplementary Teaching Tool in English as a Second Language Classrooms. *Advances in Language and Literary Studies* 10 (1) 107-116

García, D. (2007). Lexical competence and functional discourse grammar. *Alfa*, São Paulo, 51 (2): 165-187.

- Gardner, D. (2013). *Exploring vocabulary: Language in action*. London and New York: Routledge: Taylor and Francis Group.
- Gibb, A. (1997). Focus group. *Social Research Update*, 5 (2), 1-8. Tomado el 13 de junio del 2020, de sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html - 23k.
- Harmer J. 2007. *How to Teach English*, New edition. Pearson Education Limited
- Hashemi Shahraki, S., & Kassaian, Z. (2011). Effects of learner interaction, receptive and productive learning tasks on vocabulary acquisition: An Iranian case. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 2165-2171. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.073>
- Hatch, E. & Brown, C. (2000) *Vocabulary, Semantics, and Language Education* (3rd printing). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatch, E. (Ed.) (1978). *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hedgecock, J & Ferris, D.R. (2009). *Teaching readers of English: Students, texts, and contexts*. Routledge.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2004). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hsiu-Chih, S. (2008). The value of English picture story books. *ELT Journal Volume 62 (1)* 47-55
- Huckin, T. & Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition. Vol. 21(2)*, 181-193
- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and intentional learning. In C. Doughty & M. H. Long (Eds). *The handbook of second language acquisition* (pp. 349-381). Oxford, UK: Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch12>
- Hung, H. T. (2015). Intentional vocabulary learning using digital flashcards. *English Language Teaching*, 8(10), 107-112. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n10p107>
- Hymes, D. (1972) On communicative competence. In: PRIDE, J. B., HOLMES, J. *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin. P. 269-293
- Jacobs, G. Renandya, W. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 295-302.
- Karabacaka, K. & Erdem, S. (2015). The effect of using English story books in English courses by adapting them to different activities on the foreign language success of the students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 176,1028 – 1033

- Karami, A., & Bowles, F. A. (2019). Which Strategy Promotes Retention? Intentional Vocabulary Learning, Incidental Vocabulary Learning, or a Mixture of Both?. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(9). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2019v44.n9.2>
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. Hove: Language teaching publications.
- Lewis, M. (2008). *Implementing the lexical approach: Putting theory into Practice*. Andover: Heinle Cengage.
- Lin, LC. (2014). Learning Word Meanings from Teachers' Repeated Story Read-Aloud in EFL Primary Classrooms. *English Language Teaching*; Vol. 7, No. 7, 68-81.
- Malu, K. (2013). Exploring Children's Picture Cuentos ilustrados with Adult and Adolescent EFL Learners. *English Teaching Forum*. Vol. 3. 10-18.
- Marconi, D. (1997). *Lexical competence*. Cambridge: MIT Press
- Meganathan, P., Yap, N.P., Paramasivam, S., & Jalaluddin, I. (2019) Incidental and Intentional Learning of Vocabulary among Young ESL Learners. 3L: *The Southeast Asian Journal of English Language Studies – Vol 25(4)*: 51 – 67 <http://doi.org/10.17576/3L-2019-2504-04>
- Milton, J. (2009). *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Revolución Educativa. Colombia aprende. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Currículo Sugerido de inglés para sexto a undécimo y Derechos Básicos de Aprendizaje. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/88005>
- Naemi, M. & Chow, T. (2015). Vocabulary Acquisition through Direct and Indirect Learning Strategies. *English Language Teaching*; Vol. 8, No. 10. 142-151
- Natiesteban, E. Velasquez, K & Gongora, N. (2021). *Teaching Reading*. Texas: Editorial Tecnocientífica Americana.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norton, D. Norton, S & McClure A. (2003). *Through the Eyes of a Child: An Introduction to Children's Literature*. 6th ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

- Nunan, D. (2015). *Teaching English to Speakers of Other Languages*. New York, NY: Routledge.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle.
- Panjaitan, N & Sihotan, H. (2020). A Comparative Study Between Frayer Model And Concept Mapping Strategy to Enhance Students' Vocabulary Acquisition. *Acuity* (5)1, 39-66.
- Pérez, L & Alvira, R. (2017). The Adquisition of Vocabulary Through Three Memory Strategies. *Colomb. Appl. Linguist J*, 19(1), pp. 103-116.
- Pigada, M. & Schmitt, N. (2006). Vocabulary Acquisition from Extensive Reading: A Case Study. *Reading in a Foreign Language. Vol. 18(1)*, 1-28.
- Plan de Área: Inglés (2020). Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca.
- Ramani, E.& Joseph, M. (2002) The communal reading of comics: a case study of an extensive reading project for adult basic literacy. *Per Linguam* 18(2):19-30
- Ray, B. (2011). *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling*. USA: Blaine Ray Workshop, Inc.
- Renandya, W. Jacobs, G. & Yu, V. (1998). Extensive reading in the second language Classroom. *RELC Journal*.187-191.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de cultura económica. México, D.F
- Ruppl, Z. (2006). *La literatura infantil y juvenil en la enseñanza de E/LE*. Carabela. Vol. 59, 25-48
- Sadat, Z. (2012). The role of comic reading materials in enhancing the ability to read in EFL. *i-manager's Journal on English Language Teaching, Vol. 2. No. 3*. 7-15.
- Sánchez, A. & Obando, G. (2008). Is Colombia Ready for "Bilingualism"?. *PROFILE Issues in teachers' professional development*, 9, 181-195.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363. <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Takac, V. (2008). *Vocabulary teaching strategies and foreign language adquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Taraf, H. & Bulbul, H. (2020). Vocabulary is FUNdamental: teach it along with languages skills. N. Alagözlü & V. Kiymazarslan (Eds). *Current perspective on vocabulary learning and teaching*. (pp.242-277). Cambridge Scholars Publishing.

Universidad de Antioquia. (30 de mayo de 2020). *Del "Programa Nacional de Bilingüismo" hasta "Colombia Bilingüe"*. Recuperado de <https://bit.ly/3ApBaC7>

Ure, J. (1971). Lexical density and register differentiation'. In G. E. Perren & J. L.M. Trim (eds.). *Applications of linguistics. Selected papers of the Second International Congress of Applied Linguistics*, Cambridge 1969, 443-452. Cambridge: Cambridge University Press.

Yu, V. (1993). ER programs: How can they best benefit the teaching and learning of English? *TESL Reporter*, 26, 1-9

Zipes, J. (2006). *Fairy tales and the art of subversion: the classical genre for children and the process of civilization*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario de necesidades

Nombre completo

Edad

Género

1. ¿Te gustaría mejorar tus competencias en inglés?
2. ¿Qué crees que se necesita para aprender inglés? Puedes señalar varias opciones.
3. Califica con un emoji tu gusto por la LECTURA en inglés: Bajo 😞 - Regular- 😐 - Alto 😊 - Muy alto 😄
4. Califica con un emoji tu gusto por la ESCRITURA en inglés.
5. Califica con un emoji tu gusto por la ESCRITURA en inglés.
6. Califica con un emoji tu gusto por el APRENDIZAJE DE VOCABULARIO Y NUEVAS PALABRAS en inglés.
7. ¿Qué crees que es un storytelling?
8. ¿Qué crees que es un fairytale?
9. ¿Qué crees que es un Cómic?
10. ¿Qué relato o narración te llama más la atención? Señala 1 o varias opciones.
11. ¿Con qué frecuencia lees textos escolares? (textos de las áreas que estudias en el colegio)
12. ¿Cuánto tiempo dedicas a la lectura de textos escolares?
13. ¿Con qué frecuencia lees textos NO escolares por tu cuenta, es decir, que son independientes al trabajo del colegio? (revistas, libros, periódico, blogs, artículos web)
14. ¿Cuánto tiempo dedicas a la lectura de textos NO escolares?
15. ¿Qué tipos de textos sueles leer? Señala uno o más
16. Mira la siguiente imagen ¿Cuántas palabras en inglés reconoces o sabes?
17. ¿Cuáles palabras? Escríbelas.
18. Mira la siguiente imagen ¿Cuántas palabras en inglés reconoces o sabes?
19. ¿Cuáles palabras? Escríbelas.
20. Mira la siguiente imagen ¿Cuántas palabras en inglés reconoces o sabes?
21. ¿Cuáles palabras? Escríbelas.
22. ¿Qué historia te gustaría continuar leyendo?
23. ¿Por qué?
24. ¿Has estudiando inglés aparte de la asignatura del colegio? (instituto de lenguas, academia de idioma, clases particulares).

Anexo 2. Unidades didácticas

Unidad 1

My name is _____

Deadline (Fecha de entrega): November 6th to November 20th.

Unit 1 Story Twelfth Night			
Objetivos Lingüísticos y comunicativos	Estándares Básicos de Competencia	Derechos Básicos de Aprendizaje	Contenidos
Introducir una unidad didáctica en la que el participante siga una narración de hechos y reconozca a los personajes por sus características y acciones en la narración. Emplear estructuras sintácticas del presente simple como <i>this is/these are</i>, <i>condicional I would</i> y formas personales del verbo To Be. Enunciar oraciones en presente simple uniéndolas lógicamente y secuencialmente por conectores de adición.	Escritura: Describo con frases cortas personas, lugares, objetos o hechos relacionados con temas y situaciones que me son familiares. 1,2. Conversación: Respondo con frases cortas a preguntas sencillas sobre temas que me son familiares. 1, 2, 3 Lectura: Comprendo textos literarios, académicos y de interés general, escritos con un lenguaje sencillo. 1, 2, 3. Monólogo: Describo con oraciones simples a una persona, lugar u objeto que me son familiares aunque, si lo requiero, me apoyo en apuntes o en mi profesor. 1, 2.	Comprende y utiliza palabras familiares y frases cortas sobre rutinas, actividades cotidianas y gustos. Comprende instrucciones relacionadas con las actividades y tareas de la clase, la escuela y su comunidad y expresa de manera escrita y oral.	Presente simple del verbo To Be. Presente simple verbos de acción Conectores lógicos de adición Condicional segundo grado: I would.

Pre Reading: Warming up	During reading	After Reading: vocabulary strategy.	Reflection
Who was William Shakespeare? (¿Quién fue William Shakespeare?) Discusión grupal	Reading the text. Look for unknown words. Lectura del texto y <i>scanning</i> de las palabras desconocidas.	Asociación palabra imagen. Organización secuencial de acciones. Elegir verdadero o falso según la historia.	Redacción 10 frases que realizaría en caso de un naufragio empleando la estructura <i>I would</i>, junto con un dibujo para ejemplificarlo. Grabación de un video exponiendo las 10 frases de lo que haría en caso de un naufragio. Consejo para uno de los personajes.

Fuentes

Story 1: www.britishcouncil.org/learnenglishkids

Video: https://www.youtube.com/watch?v=zHyfU_dXjYA

Who was William Shakespeare?

Pre Reading: Warming up

(¿Quién fue William Shakespeare?)

During Reading

Read the story. Look for the unknown words in the following text in English and search their meaning in Spanish.

Lee la historia. Busca las palabras desconocidas en inglés y busca su significado en español.

Twelfth Night

By William Shakespeare

Viola and her twin brother are shipwrecked in an enemy country. Viola thinks her brother is dead. She is alone and needs a job so she puts on boys' clothes.

'My new name is Cesario.'

This is Duke Orsino. Viola arrives at his palace and asks for a job. She becomes his messenger.

Duke Orsino is in love with Lady Olivia.

'Cesario, take this message to Lady Olivia. Tell her I love her.' Viola is sad because she loves Duke Orsino! 'Ahhh.'

This is Lady Olivia. Viola goes to her house.

'Duke Orsino loves you.'

'I do not love Duke Orsino.'

Viola is worried because Lady Olivia starts to fall in love with Cesario!

'What a mess! Duke Orsino loves Olivia, but I love Duke Orsino, and Olivia loves me! I can't tell the truth because of my disguise.'

Viola wants to tell Duke Orsino that she loves him but he asks her to go back to Lady Olivia with a jewel.

Viola tells Lady Olivia that Duke Orsino still loves her. But Olivia says she loves Cesario!

Watch this video and follow the reading: https://www.youtube.com/watch?v=zHyfU_dXjYA

(Mira este video y sigue la lectura)

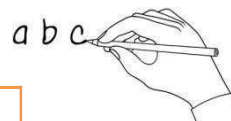
Twelfth Night

By William Shakespeare.

After Reading: Vocabulary activity

Look for the unknown words in English and search their meaning in Spanish.

Busca las palabras desconocidas en inglés y busca su significado en español.

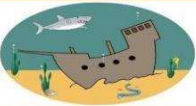
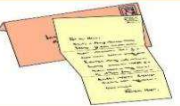
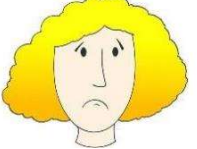


What's the word?

Match the word with the pictures below.

2. Une la palabra con las imágenes debajo.

twins	shipwreck	dead	love	message	sad
worried	disguise	jewels	marry	surprised	beautiful

					
	twins				
					

3. Match them Up! ¡Únelos!

Watch the story in the video. Draw a line to match the character of the story and their name.

Write one characteristic for each character (physical or personal).

3. Mira la historia en el video. Dibuja una línea para unir el personaje con su nombre.

Escribe una característica de cada personaje (física o personal).

				
---	---	---	---	---

Sebastian	Cesario	Lady Olivia	Viola	Duke Orsino
1.	1.	1.	1.	1.

4.Mira y lee la historia usando el video previo y pon las oraciones en orden.

4.What's the order?

Watch and read the story using the previous video and put the sentences in order.

Viola disguises herself as a boy called Cesario.

Lady Olivia asks Sebastian to marry her because she thinks he is Cesario.

Viola is shipwrecked and thinks that her brother is dead.

Duke Orsino loves Lady Olivia but Lady Olivia doesn't love Duke Orsino. Duke Orsino asks Viola to marry him.

Viola gets a job as a messenger for Duke Orsino. When Viola sees Sebastian she tells everyone the truth. Lady Olivia loves Cesario but Viola loves Duke Orsino.

5. True or False?

Watch the story. Circle true or false for these sentences.

a. Viola and her twin brother Sebastian are shipwrecked.

5. Mira la historia. Pon un círculo en True si la oración es verdadera y pon un círculo en false si la oración es falsa.

true

false



b. Viola disguises herself as a boy because she needs a job.

true false

c. Duke Orsino sends messages to Lady Olivia because he hates her.

true false

d. Viola is happy because she loves Duke Orsino.

true false

e. Viola is worried because Lady Olivia starts to fall in love with Cesario.

true false

f. Viola doesn't tell the truth because of her brother.

true false

g. Sebastian is really dead.

true false

h. Sebastian doesn't understand but he agrees to marry Lady Olivia.

true false

i. Duke Orsino is happy when Olivia calls Viola her husband.

true false

j. Lady Olivia marries Sebastian and Viola marries Duke Orsino.

true false

Reflection

6. Write and draw!

Imagine you are shipwrecked. What would you do? Draw a picture and write about it!. **Write 10 actions that you would do and use additions connectors:** also, moreover, in addition, furthermore, additionally, besides.

Record a video showing these 10 that you would do in that case of shipwrecked. The video should be in English.

Imagina que tú has naufragado. ¿Qué harías? Realiza n dibujo y escribe 10 acciones qué harías en tu situación de náufrago. Usa conectores de adición. (also, moreover, in addition, furthermore, additionally, besides (significan en español además, también, p ara añadir).

Graba un video corto mostrando estás 10 acciones que harías en caso de un naufragio.

El video debe ser en inglés.

For example:

I would swim in the sea, I would help others, and I would ask for help. Furthermore, I would reach land and I would eat a pig.

7. Think about it!

What do you think? What advice would you give Viola about telling the truth?

¿Qué piensas? ¿Qué consejo le darías a Viola acerca de decir la verdad?

My advice is that

Well done!

Unidad 2

My name is _____

Deadline (Fecha de entrega): November 6th to November 20th

Unit 2 Fairy Tale “ The Shoemaker and the Elves”			
Objetivos Lingüísticos y comunicativos	Estándares Básicos de Competencia	Derechos Básicos de Aprendizaje	Contenidos
Clasificar personajes y vocabulario referente a la tipología narrativa del cuento de fantasía. Emplear el presente simple del verbo To Be y los verbos de acción en la redacción escrita de sus ideas y la producción oral de un monólogo. Unir lógicamente palabras referentes al tema de fantasía con unidades léxicas presentes en el vocabulario de los estudiantes.	• Escribo sobre temas de mi interés. 2 • Escribo descripciones y narraciones cortas basadas en una secuencia de ilustraciones. 2	• Comprende y utiliza palabras familiares y frases cortas sobre rutinas, actividades cotidianas y gustos. • Comprende instrucciones relacionadas con las actividades y tareas de la clase, la escuela y su comunidad y expresa de manera escrita y oral.	Presente simple verbos de acción Presente simple verbo To Be Descripciones físicas. Conectores lógicos.

Pre Reading: Warming up	During reading	After Reading: vocabulary strategy.	Reflection	Fuentes
1. What do you think a fairy tale is? Choose the correct answer. (¿Qué piensas que es un fairy tale?) Selección Multiple 2. Clasificación personajes de los cuentos de fantasía. Uso de colores.	Reading the text. Lectura del texto, <i>scanning</i> de las palabras desconocidas. Consulta en el diccionario de las palabras desconocidas.	Semantic mapping (mapa semántico). Word list (Lista de palabras) referente a personajes del cuento. Redacción escrita y producción oral de un monólogo caracterizando a uno de los personajes del cuento.	Fairy tale review: Redacción escrita de: Resumen, aspectos que le gustaron, aspectos que no le gustaron y recomendación a un amigo.	https://englishunite.com/product/firefighter-man/ https://www.vecteezy.com/vector-art/587735-cute-little-fairy https://ageofempires.fandom.com/wiki/Mountain_Giant https://www.vectorstock.com/royalty-free-vector/cute-happy-mermaids-with-pink-hair-and-blue-tail-vector-21363781 https://definicion.de/dragon

Fairy Tale N°1

Develop this activity from March 5th to March 12th 2021

(Desarrolla esta actividad de marzo 5 a marzo 12 del 2021).

Entregar al whatsapp 3506773339 o al correo isabelaacevedos@gmail.com

Pre Reading: Warming up (calentamiento)

1. What do you think a fairy tale is? Choose the correct answer. (¿Qué piensas que es un fairy tale?)

- A. It's a fantasy short story that takes part of folklore genre.
- B. It's a myth or magic creatures.
- C. It's a legend from foreign countries.

2. Circle with red color the characters you will find in a tale (Encierra en un círculo de color rojo los personajes que encontraras en un cuento).

Circle with blue color the characters you won't find in a tale (Encierra en un círculo de color azul los personajes que no encontraras un el cuento).



A FAIRY



A GIANT



FIREFIGHTERS



A GNOME



A MERMAID



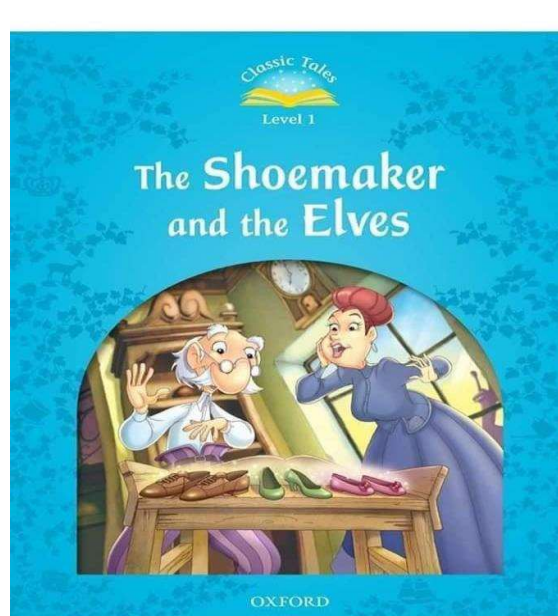
A DRAGON



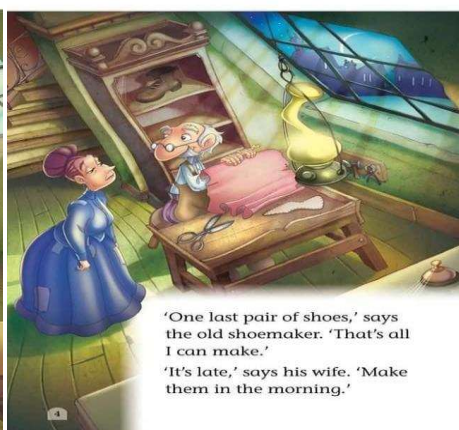
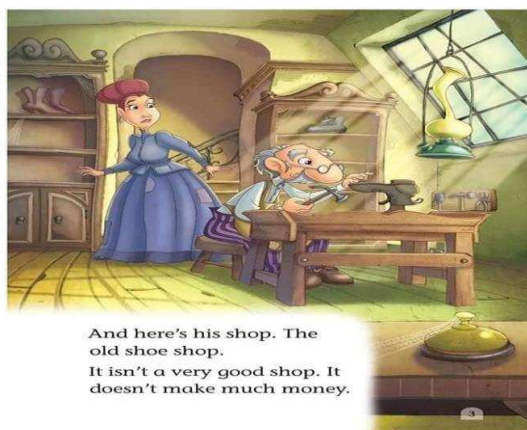
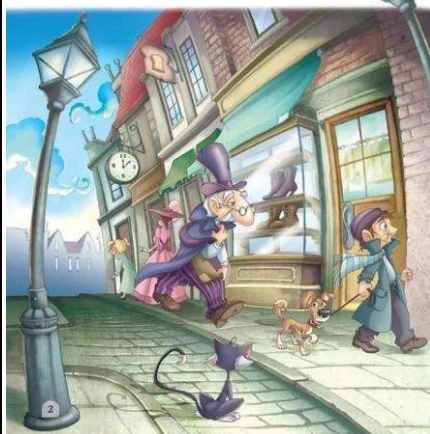
A POLICEMAN

During Reading:

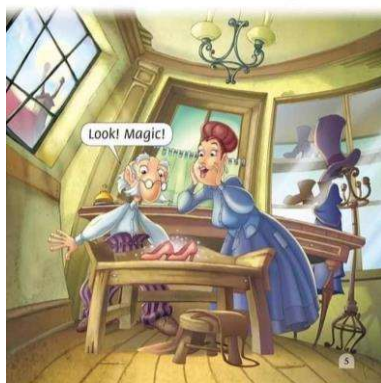
3. Read the tale following fairy tale and then solve the exercises. Look for the unknown words in the dictionary.
(Lee el cuento atentamente y resuelve los ejercicios. Busca las palabras desconocidas).



Who's this? It's
the shoemaker.
The old shoemaker.



In the morning they come down.
There's something on the table!
It's the shoes!
'Look!' cries the shoemaker. 'Magic!'

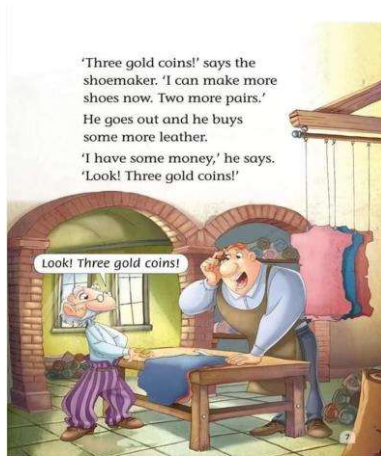


He puts the shoes in the window.
A lady sees them.

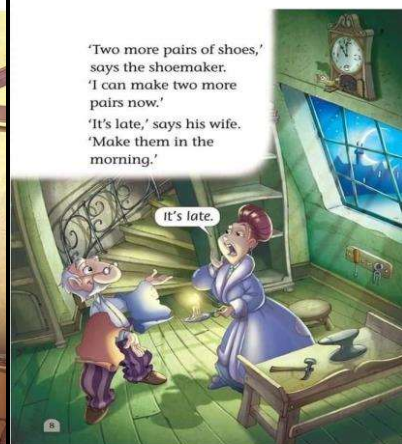


'Ah, Shoemaker,' says the lady.
'What beautiful shoes! I must buy
them. Here are three gold coins.'

'Three gold coins!' says the
shoemaker. 'I can make more
shoes now. Two more pairs.'
He goes out and he buys
some more leather.
'I have some money,' he says.
'Look! Three gold coins!'

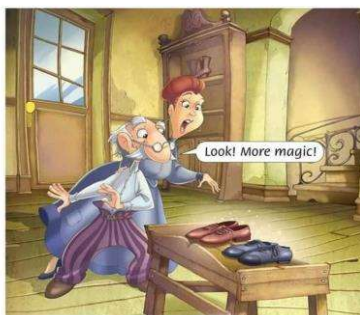


'Two more pairs of shoes,'
says the shoemaker.
'I can make two more
pairs now.'
'It's late,' says his wife.
'Make them in the
morning.'

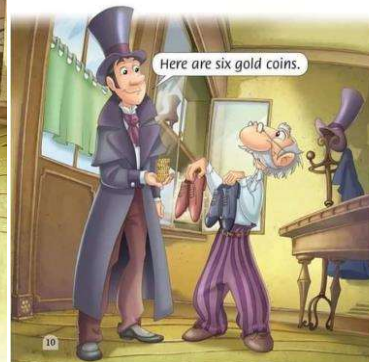


He puts the shoes in the window.
A man sees them.

'Ah, Shoemaker,' says the man.
'What beautiful shoes! I must buy
them. Here are six gold coins.'



In the morning they come
down. There's something on
the table! Two pairs of shoes.
'Look!' cries the shoemaker.
'More magic!'





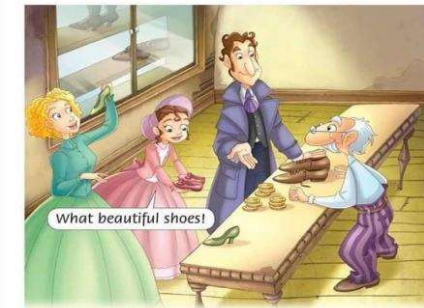
'Six gold coins!' says the shoemaker. 'I can make more shoes now. Three more pairs.' He goes out and he buys some more leather. 'Look!' he says. 'I have some money. Six gold coins!'

11



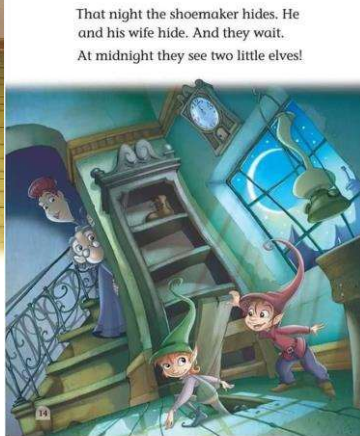
'I can make three pairs of shoes,' says the shoemaker. 'It's late,' says his wife. 'Make them in the morning.' In the morning they come down. There's something on the table! Three pairs of shoes. 'Look!' cries the shoemaker. 'Magic again.'

12



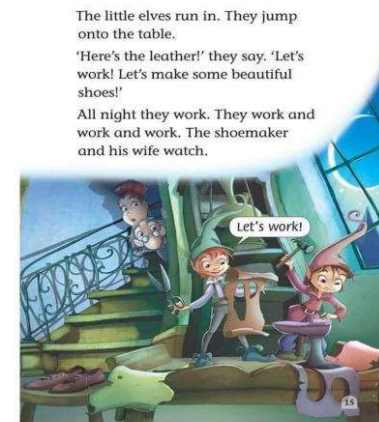
A family sees the shoes. 'What beautiful shoes!' they say. 'We must buy them. Here are nine gold coins.' 'Nine gold coins!' says the shoemaker. 'But ... who is making all these shoes?'

13



In the morning the elves run away. But there's something on the table. Four beautiful pairs of shoes! 'Now we know,' says the shoemaker. 'We know who helps us.' 'Yes,' says his wife. 'Two little elves. But what can we do for them?'

16



The little elves run in. They jump onto the table. 'Here's the leather!' they say. 'Let's work! Let's make some beautiful shoes!' All night they work. They work and work and work. The shoemaker and his wife watch.

15



After Reading: Vocabulary activity

Semantic mapping (Mapa semántico)

1. **Read and search the words below in the dictionary: say-shoes-elf-coin.** (Mira y busca las palabras de abajo en el diccionario).
2. **Write 3 words that come to your mind when you read them.** (Escribe 3 palabras que venga a tu mente cuando las lees).

say	shoes	elf	coin
tell			
speak			
accent			

Who are the characters that appear in the story? Make a list in English. (¿Quiénes son los personajes que aparecen en la historia? Haz una lista en inglés.)
The elves

Create a video in which you wear clothes of a tale character and describe your outfit in a monologue. Remember to use addition connectors (also, moreover, in addition, as well, further, besides). (Crea un video en el cual lleves ropa de un personaje del cuento y describe tu atuendo en un monólogo. Recuerda usar conectores de adición para unir tus frases.

This is an example of a monologue:

I am an elf, I wear a red hat, a white shirt, and a red vest. Also, I wear short black pants, striped knee socks and pointed loafers.
(Yo soy un duende, llevo puesto un sombrero rojo, una camisa blanca y un chaleco rojo. También, llevo puesto pantalones cortos, medias rayadas y mocasines puntudos).

Reflection

A fairy tale Review

Answer the following questions. (Resuelve las siguientes preguntas)

Unit 2- Fairy Tale: "The Shoemaker and the Elves"

SUMMARY OF
THE STORY

(Resumen del cuento)

WHAT DO YOU LIKE
THE MOST ABOUT THE
STORY?

(¿Qué es lo que más te gusta de la
historia?)

WILL YOU RECOMMEND
THIS STORY TO YOUR
FRIENDS?

(¿Recomendarás la historia a tus amigos?)

WHAT DO YOU LIKE LEAST
ABOUT THE STORY?

(¿Qué es lo que menos te gusta del cuento?)



Congratulations! you have finished Fairy tale N° 1

Unidad 3

My name is _____

Deadline (Fecha de entrega): March 17 to March 23th 2021.

Unit 3 “Calvin and Hobbes”			
Objetivos Lingüísticos y comunicativos	Estándares Básicos de Competencia	Derechos Básicos de Aprendizaje	Contenidos
Interpreta características físicas y personales mediante la lectura de descripciones de personajes. Asocia personajes animados de acuerdo a su apariencia y personalidad. Genera diálogos escritos cortos a partir de la lectura de cómics. Identifica las ideas principales de un cómic apoyándose en las ilustraciones animadas.	Escucha: Comprendo la idea general en una descripción y en una narración. 2 Lectura: Valoro la lectura como un hábito importante de enriquecimiento personal y académico.	Entiende la idea principal y algunos detalles relacionados con actividades, lugares, y personas en un texto descriptivo corto. Reconoce información específica relacionada con objetos, personas y acciones.	Present simple with verb To Be. Past simple with verb To Be and action verbs. Personality And appearance description. Emotions.

Pre Reading: Warming up	During reading	After Reading: vocabulary strategy.	Reflection	Fuentes
Asociación de títulos famosos de cómics a sus respectivas representaciones animadas. Asociación de títulos famosos de cómics a sus respectivas descripciones escritas.	Lectura textual y visual del cómic <i>Calvin and Hobbes</i>. Consulta de palabras desconocidas en el diccionario.	Vocabulary strategy: Asociación de unidades léxicas referente a emociones con su respectiva imagen animada. Reading comprehension: Questions about the cómic. Preguntas puntuales acerca del desarrollo de la secuencia narrativa, por ejemplo, preguntas relacionadas a los personajes y la idea principal del texto. Writing production: Crear nuevos diálogos para las viñetas del cómic, plasmando nuevas acciones de acuerdo a su imaginación.	Creación escrita y pictórica de un nuevo final para la historia del cómic <i>Calvin and Hobbes</i>. El estudiante plasmará este final de acuerdo a su imaginación, creatividad y a los elementos abordados durante la lectura del cómic.	https://www.obulgan.com/index.php?main_page=product_info&products_id=171327 https://marvel.fandom.com/wiki/ant-man_recommended_reading https://www.elperiodico.com/es/ocio-y-cultura/20201030/perfil-mafalda-quino-8171025 https://updatemexico.com/uplife/upshow/los-no-tan-nuevos-teen-titans-cumplen-40-anos/ https://www.enter.co/cultura-digital/entretenimiento/el-creador-de-calvin-y-hobbes-vuelve-dibujar-despues-de-19-anos/ https://elcultural.com/asterix-y-obelix-60-anos-de-resistencia https://en.wikipedia.org/wiki/peanuts https://es.aleteia.org/2018/10/26/condorito-y-un-amigo-entratable-el-padre-venancio/ https://www.ecured.cu/gaturro https://propuestas-fanon.fandom.com/es/wiki/garfield

Comic N°1

Develop this activity from March 17 to March 23th 2021.

Desarrolla esta actividad del 17 al 23 de marzo. Entregar al WhatsApp 3506773339 o al correo isabelaacevedos@gmail.com.

N A M E :

D A T E :

L A S T N A M E :

S C O R E :

Pre reading: Warming up (calentamiento)

Put the name of the comic character to each image (pon el nombre del personaje a cada imagen).

Condorito

Calvin and Hobbes

Garfield

Captain Marvel

Gaturro

Antman

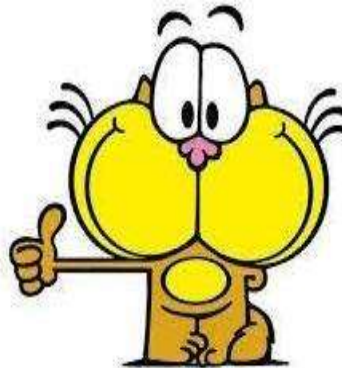
Peanuts

Mafalda

Asterix and Obelix

The New Teen Titans.





Match the comic character to its description. You need to look for information of each character. (Asocia el personaje del comic con su descripción precisa. Necesitas buscar información de cada personaje).

_____ is a very famous and humorous comic, he is the big bird of The Andes. Also, this comic ends in a shameful or stupid situation in which a character faints saying the onomatopoeia "PLOP".

_____ is Carol Danvers, a heroine who has super power. She can fly six timeslight feed and she can discharge energy from her hand and absorb electricity attacks. Moreover, she makes part of Avengers and X-men.

_____ is an Argentinian brown cat with yellow cheeks. He is in love with Agatha, a cat but she does not pay attention to him. Then, he does not speak but he thinks when he communicates with his animal friends.

_____ are two characters of a French comic, it plays in a Gallian ancient context before the Roman conquest.

_____ is a fat, orange, black striped cat. He is 7 years old, he is quite lazy because he likes watching TV, eating and sleeping so much. Moreover, he hates eating pasta and spinach, he hates spiders and Mondays.

_____ is a North American comic which tells the adventures of a group of smart friends. The most representative character is Charlie Brown.

_____ is a squad of teenagers who are heroes of DC comics. Also, they have super powers to save the world.

_____ is a scientific super hero who discovers a substance to change the size of a person.

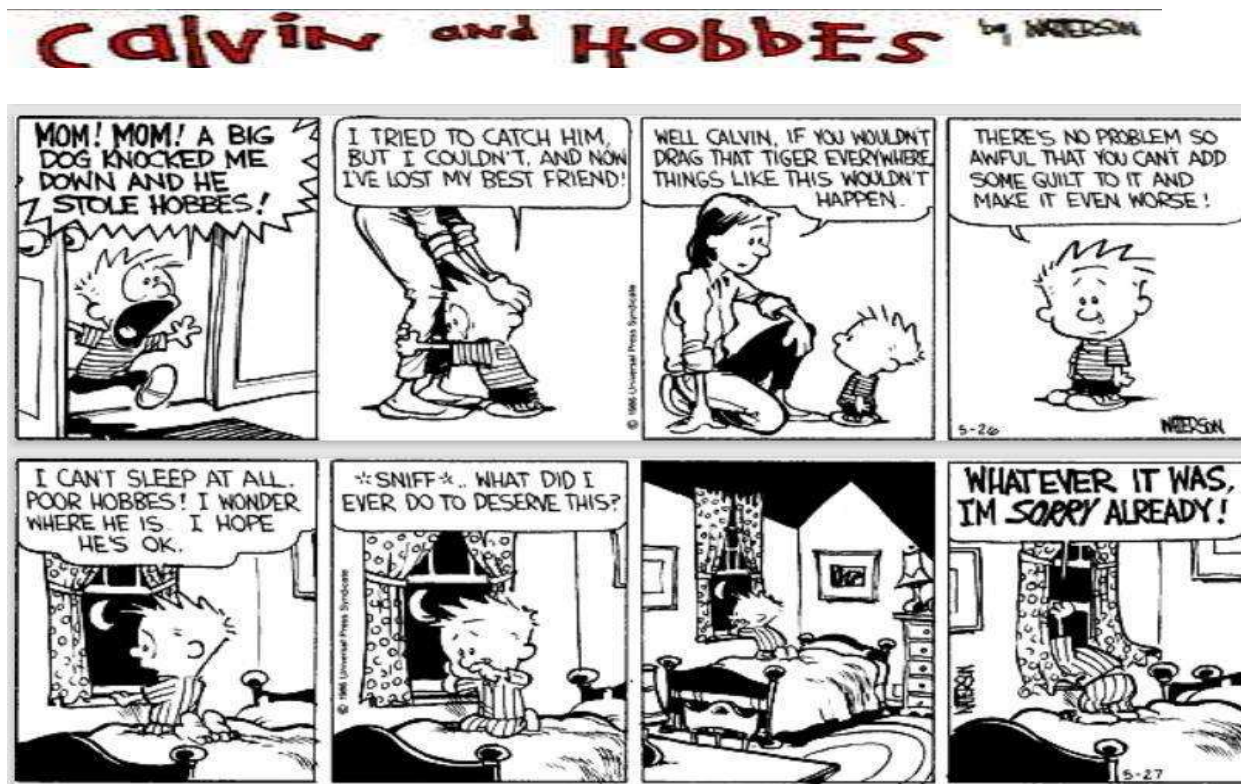
_____ are two friends: a boy who is 6 years old and his tiger of plush. The boy believes that his friend is real but he is not, they live imaginary and funny adventures.

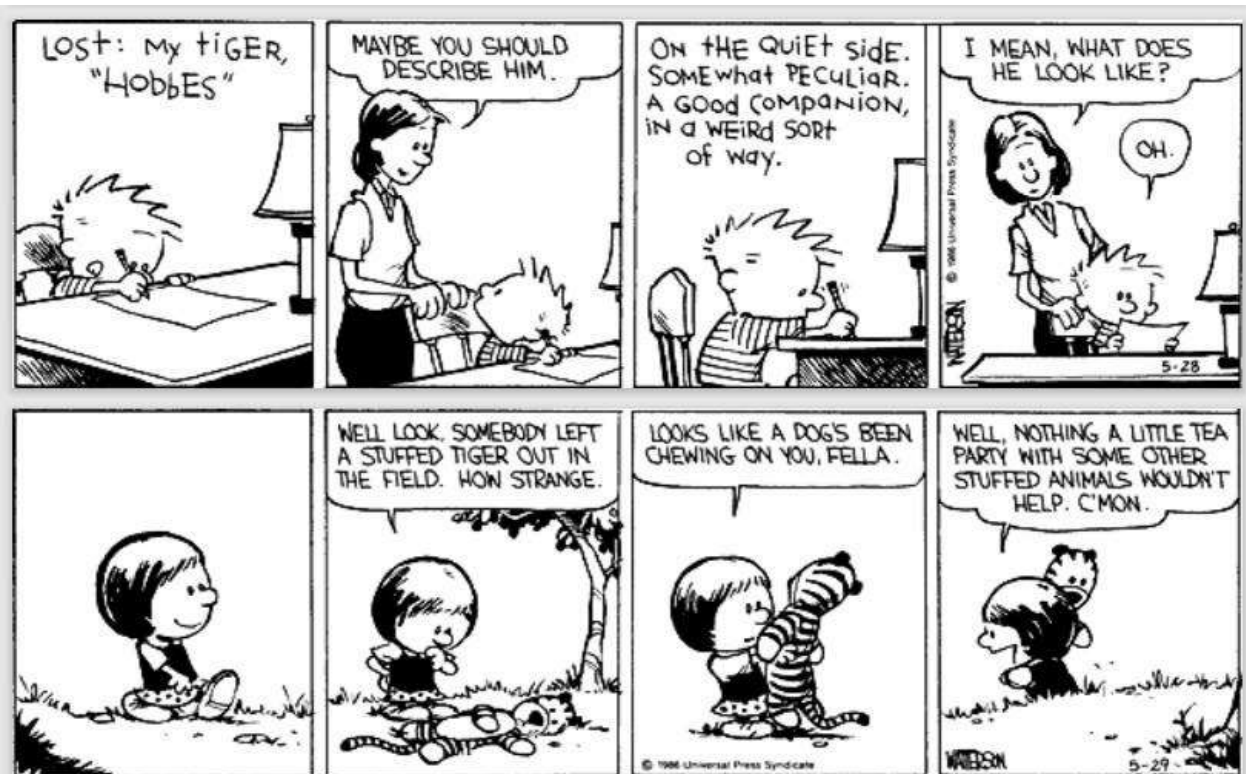
_____ is a sarcastic smart little girl. She is Argentinian and she wants a better, peaceful and fair world.

During reading: Reading the comic (lectura del comic)

Read the tale attentively and then solve the exercises. Look for the unknown words in the dictionary. (Lee el cuento resuelve los ejercicios. Busca las palabras desconocidas en el diccionario).

atentamente y





After reading: Vocabulary activity

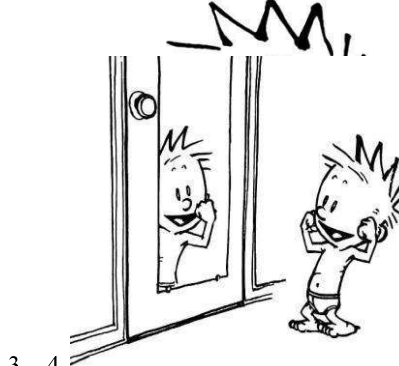
Look for the meaning of the emotions in the dictionary. According what you think, associate the image of the character to an emotion below. Make sentences using verb To Be and the emotion. For example: Image number 1.

(Busca en el diccionario el significado de las emociones a continuación. De acuerdo a lo que tú pienses, asocia el personaje de cada imagen con una emoción). Crea las oraciones para cada imagen usando el verbo To Be y la emoción). Por ejemplo, imagen 1.

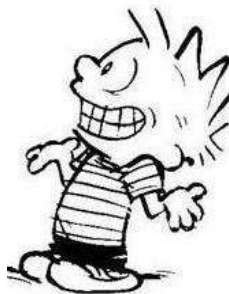
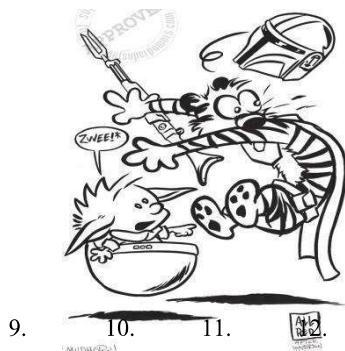
Thoughtful- cheerful- enthusiastic- serious- pleased- rude- astonished- bored- surprised- mad- angry



Hobbes is thoughtful



Relax- nerivous- joyful- naughty- dubious- imaginative- malicious- glad- disgusted



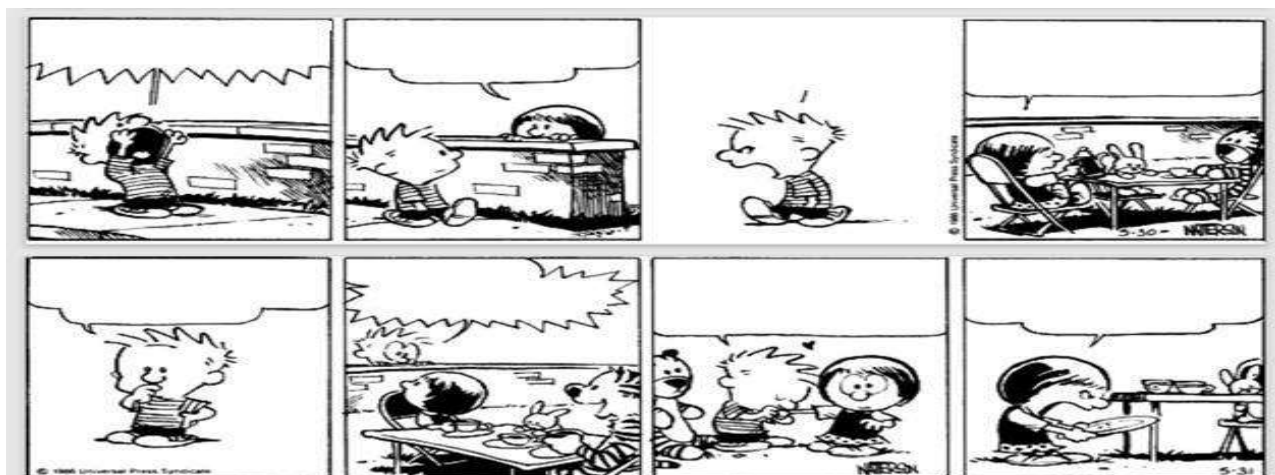
After reading: Reading comprehension (comprensión de lectura).

Questions about the comic.

- Who are the characters of the story? (¿Quienes son los personajes de la historia?)
- What is the main problem of the story? (¿Cuál es el problema principal de la historia?)
- Could the boy find his tiger? (¿Pudo el niño encontrar a su tigre?)
- What were the boy and the tiger emotions? (¿Cuáles fueron las emociones del niño y el tigre?)
- Did you like the story? (¿Te gustó la historia?)

After reading: Writing production

Imagine a new dialogue for the end of the story. Write it in the comic strips which are empty or you can add some new ones. (Imagina un nuevo diálogo para el final de la historia. Escríbelo en las viñetas que están vacías o puedes agregar más de estas a tu diálogo).



Reflection

Add 4 squares more to create a new end for the story. Imagine things that will happen, draw them and write short dialogues for a new end according to the comic sequence and leave to fly your imagination! (Agrega 4 cuadros más para crear un nuevo final para la historia. Imagina cosas que pasaran, dibújalas y escribe diálogos cortos para el nuevo final de acuerdo con la secuencia del cómic y ¡deja volar to i imaginación!)

--	--	--	--

You finally end the sequence, congratulations!

Unidad 4

My name is _____

Deadline (Fecha de entrega): April 06 to April 22th 2021.

Unit 4 “Garfield, Mafalda, and Peanuts”			
Objetivos Lingüísticos y comunicativos	Estándares Básicos de Competencia	Derechos Básicos de Aprendizaje	Contenidos
Relaciona unidades léxicas propias del cómic con características visuales y textuales referentes al estilo, el dibujo y el dialogo. Formula oraciones en presente simple empleando la estructura sintáctica: sujeto+ verbo+ complemento. Distingue reglas básicas del presente simple como las terceras personas y su respectivo auxiliar Does que utiliza en la redacción. Interpreta enunciados escritos que plasma en ilustraciones.	Lectura: Identifico la acción, los personajes y el entorno en textos narrativos. 2 Monólogo: Digo un texto corto memorizado en una dramatización, ayudándome con gestos. 3 Escritura: Escribo pequeñas historias que me imagino. 1, 2, 3	Entiende la idea principal y algunos detalles relacionados con actividades, lugares y personas en un texto descriptivo corto.	Verbos de acción Presente simple Formas afirmativas y negativas del presente simple.

Pre Reading: Warming up	During reading	After Reading: vocabulary strategy.	Reflection	Fuentes
Consulta en el diccionario y clasificación de palabras pertenecientes al campo semántico de las tiras cómicas con parámetros referentes a estilo y dibujo, tira y diseño y dialogo.	Lectura textual y visual del cómic Garfield, Mafalda, and Peanuts. Consulta de palabras desconocidas en el diccionario.	Vocabulary and semantic strategy: Lista de verbos o acciones que los personajes realizan en cada historia. Posteriormente, se elaboran oraciones en presente simple de acuerdo a la acción hecha por cada personaje. Reading comprehension- inferring from the text: lectura de un texto dividido diálogos de personajes sin ningún tipo de ilustración. El estudiante con sus deducciones y creatividad recrea la historia realizando dibujos y los diálogos en viñetas Writing production: análisis de una tira cómica con viñetas vacías en las cuales el estudiante debe escribir un dialogo de acuerdo a la secuencia de la historia. Oral production: grabación de un video en el cual el estudiante hable acerca de la descripción de su personaje favorito, de acuerdo a parámetros como: las características física, personales, cualidades, defectos y razones por las que le gusta este.	Elaboración de un párrafo corto acerca de su personaje animado favorito. Se retoman conceptos de la unidad 3 referente a adjetivos calificativos físicos y personaje. Se retoma el uso de las <i>linking words</i>. Elaboración de un caligrama en el que dibujaran a su personaje favorito y plasmaran su escrito	https://historietas.net/comics-en-ingles/#gsc.tab=0 https://www.englishact.com.br/2015/05/questoes-de-vestibular-com-quadrinhos.html http://2.bp.blogspot.com/_J_LqUreGFBY/SnHNO9J7DZI/AAAAAAAAAJs/U82d1Foj7No/s1600/mafa3.JPG http://websterschoolofenglish.blogspot.com/2009/07/mafalda.html http://wondermark.com/ https://co.pinterest.com/pin/560276009874203854/ https://englishgrammarhere.com/linking-words/linking-words-chart-in-english/ https://www.blendspace.com/lessons/tTwXLalAq1G7KQ/calligrams

Comic N°2

Develop this activity from April 06 to April 22th 2021.

Desarrolla esta actividad del 06 al 13 de abril. Entregar en PDF al WhatsApp 3506773339 o al correo isabelaacevedos@gmail.com.

N A M E :

D A T E :

L A S T N A M E

S C O R E :

Pre reading: Warming up (calentamiento)

Search the words meaning in Spanish. (Busca el significado de las palabras en español).

Sequence

Graphic Frame

Speech balloon Coloration Panel

Motion lines Caricature Tier

Thought ballon Iconic

Sequential Onomatopoeia Visually Transition

Representation

Classify each word according to a category: style and drawing, strip and design and Dialogue. (Clasifica cada palabra de acuerdo a una categoría: estilo y dibujo, tira y diseño y diálogo).

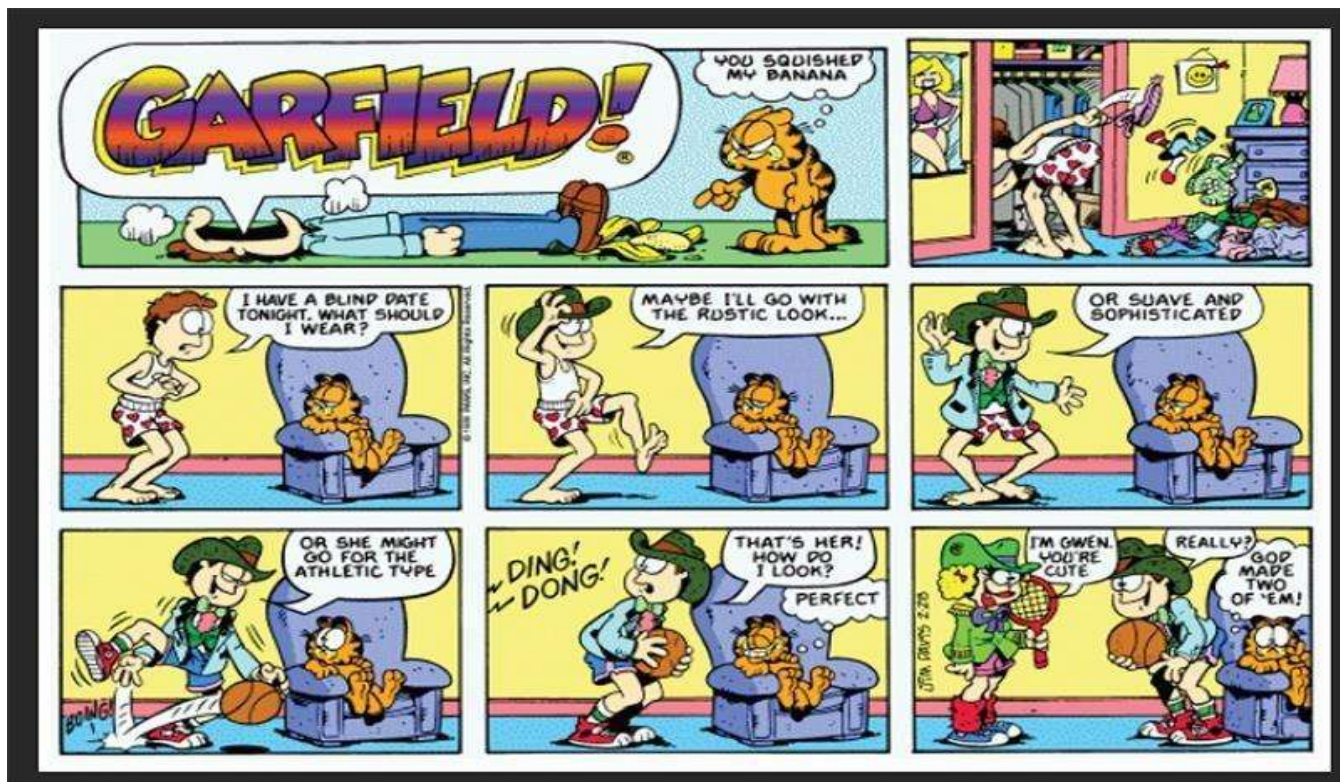
For example:

Style and Drawing	Strip and Design	Dialogue
	Sequence	

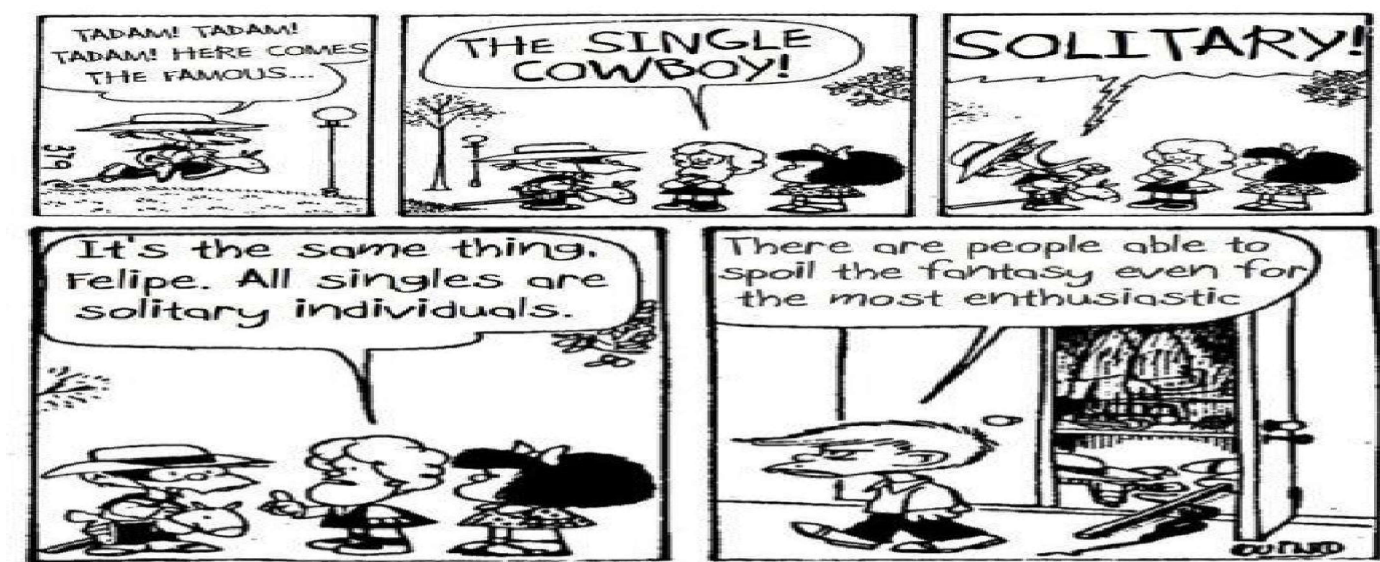
During reading: comics A, B, C.

Read the comics attentively and then solve the exercises. Look for the unknown words. (Lee los comics atentamente y resuelve los ejercicios. Busca las palabras desconocidas).

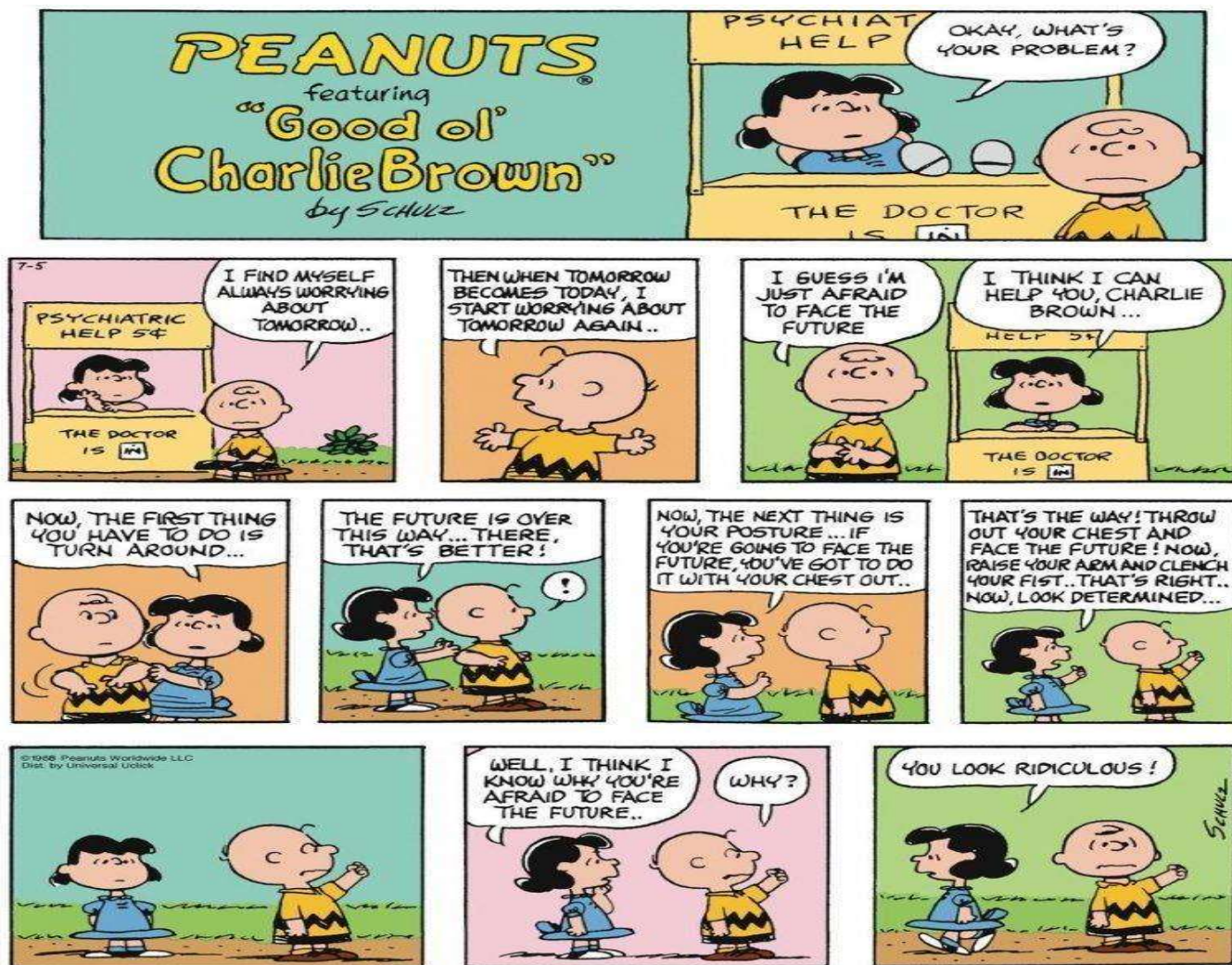
A.



B.



C.



After reading: vocabulary strategy- writing and semantic production.

Make a list of actions (verbs) done by each comic character during the story. Then, make a sentence in present simple with each verb. Don't forget the S in the verb in affirmative sentence because is third person or use Doesn't to make negative sentences.

(Haz una lista de acciones (verbos) realizados por cada personaje del cómic durante la historia. Luego, realiza una oración en presente simple con cada verbo. No olvides la S en el verbo en afirmativo porque es tercera persona o usa Doesn't para hacer oraciones negativas).

For instance:

 Lucy Van Pelt	 Charlie Brown	 Jon Arbuckle	 Garfield	 Felipe	 Susanita	 Mafalda
Rest: Lucy <u>rests</u> on the desk (Lucy descansa en el escritorio).						
Help: She doesn't help Charlie. (Ella no ayuda a Charlie).						

After reading: Reading comprehension- inferring from the text.

Read the following text from PEANUTS comic, it doesn't have any image. Try to analyze the dialogues, after that, draw the scene according to things you understand and write the dialogues in the speech ballons. **USE YOUR GREAT IMAGINATION!**

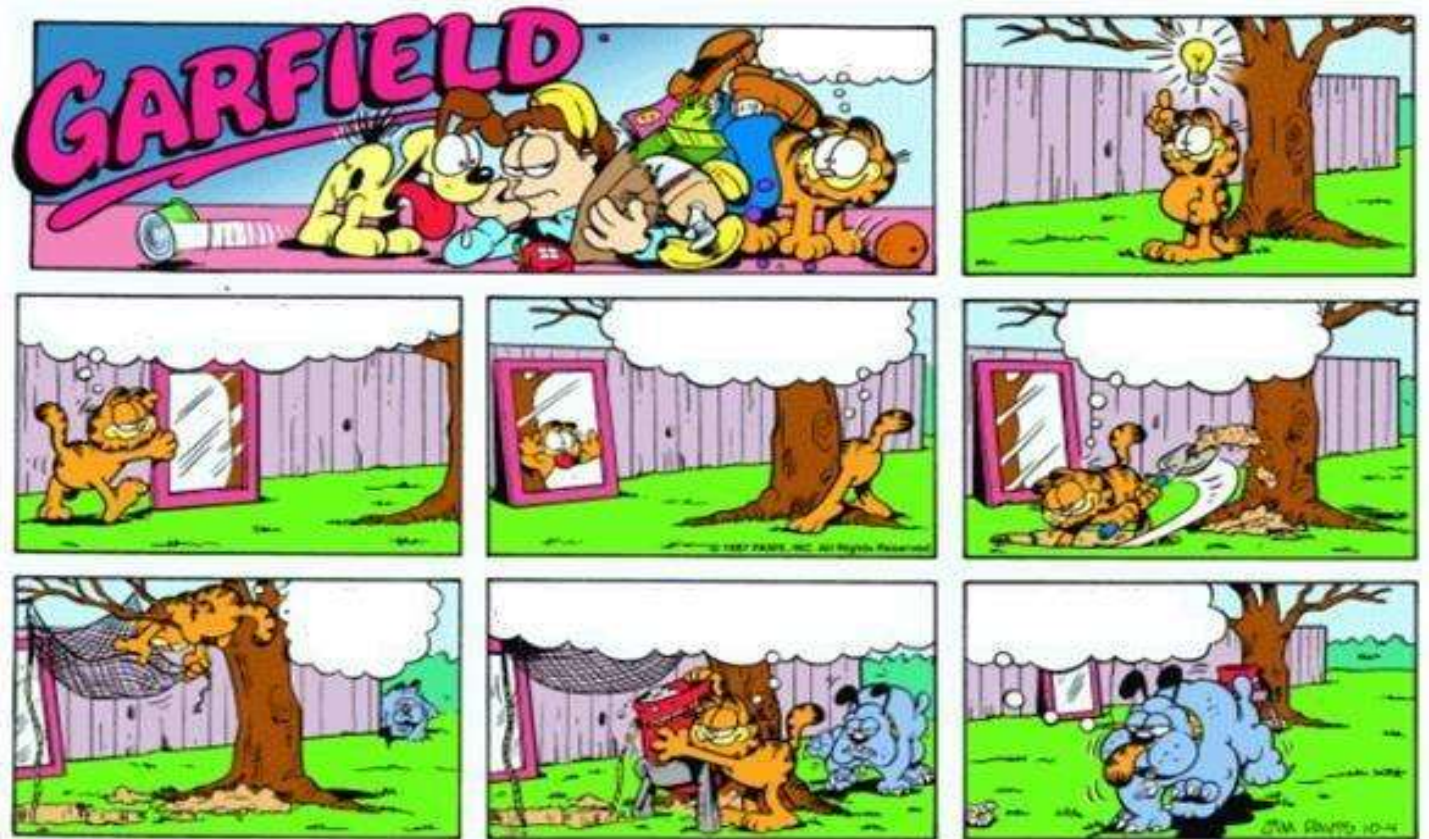
(Lee el siguiente texto de un cómic, este no tiene ninguna imagen. Intenta analizar los diálogos y después de esto, dibuja la escena de acuerdo a las cosas que entiendes y escribe los diálogos en los bocadillos o globos de diálogos. ¡Usa tu gran imaginación!).

1. LUCY: WELL. LOOK HERE! A BIG YELLOW BUTTERFLY!
2. LUCY: IT'S UNUSUAL TO SEE ONE THIS TIME OF YEAR UNLESS OF COURSE. HE FLEW UP FROM BRAZIL... I'LL BET THAT'S IT!
3. LUCY: THEY DO THAT SOMETIMES, YOU KNOW... THEY FLY UP FROM BRAZIL AND THEY...
4. LUCY: WELL. I'LL BE! SO IT IS! I WONDER HOW A POTATO CHIP GOT ALL THE WAY UP HERE FROM BRAZIL?

After reading: Writing production

Look and analyze the strip. Imagine and write a dialogue for the following Garfield comic.

(Mira y analiza la tira. Imagina y escribe un dialogo para el siguiente cómic de Garfield).



Reflection

Write a paragraph to describe your favorite comic character, you can look at the sequence 3 and 4. Your are going to describe: (Escribe un párrafo para describir a tu personaje cómic favorito, puedes mirar las secuencia 3 y 4. Vas a describir:)

What he/she does (lo que hace)

How is his/her physical appearance (cómo es su apariencia física)

How is his/her personality (cómo es su personalidad)

Positive aspects (aspectos positivos)

Negative aspects (aspectos negativos)

Consequence	Contrast	Adding Ideas
- As a result - Thus - So - Therefore - As a consequence - Eventually - That's why	- However - But - Yet - Whereas - While - On the one hand - On the other hand	- Moreover - Also - Besides - In addition - What's more - Not only ... but also
Opinion	Concession	Purpose
- In my opinion - As far as I'm concern - To my mind - It seems to me that...	- Even though - But for - Despite - Apart from - Although - Though	- To - So that - So as to - In order to

What you like the most of this character (lo que más te gusta de este personaje)

Don't forget to use some linking words. (No olvides usar algunos conectores lógicos)

For example:

My favorite character

First, my favorite character is Garfield. He is a cat, he likes to sleep and to eat pizza. Also, he tries to do exercise and play in the yard. His appearance is sympathic, he is orange with black strips, he has big eyes. In contrast, he is lazy and malicious, but he loves his owner. In my opinion, I love Garfield because he makes me laugh.

Primero, mi personaje favorito es Garfield. Él es un gato, le gusta dormir y comer pizza. También, el trata de hacer ejercicio y jugar en el patio. Su apariencia es simpática, él es naranja con líneas negras, él tiene ojos grandes. En contraste, él es perezoso y malicioso pero ama a su amo. En mi opinión, amo a Garfield porque me hace reír.

A word cloud shaped like a splash of water, featuring words like 'SPLASH', 'RAIN', 'PITTER', and 'PATTER'. The words are in various shades of blue and green, and are arranged to form the overall shape of a water splash. The background is white, and the entire image is framed by a blue border.

Record a video in which you talk about your favorite character (previous paragraph). Practice your pronunciation. (Graba un video en el cual hables sobre tu personaje favorito (el párrafo anterior.) Practica tu pronunciación).

170

Unidad 5

My name is _____

Deadline (Fecha de entrega): from April 22th to May 8th 2021

Unit 5 “The Gingerbread Man”			
Objetivos Lingüísticos y comunicativos	Estándares Básicos de Competencia	Derechos Básicos de Aprendizaje	Contenidos
Identifica unidades léxicas y expresiones del texto que asocia a momentos de la historia Aplica las reglas de tercera persona del singular en el tiempo del presente simple. Identifica las fases de la historia que ordena secuencialmente de acuerdo a las acciones realizadas por los personajes.	Escucha: Identifico el tema general y los detalles relevantes en conversaciones, informaciones radiales o exposiciones orales. 1, 2, 3 Lectura: Aplico estrategias de lectura relacionadas con el propósito de la misma. 2 Identifico en textos sencillos, elementos culturales como costumbres y celebraciones. 2, 3 Monólogos: Hago exposiciones muy breves, de contenido predecible y aprendido. 2	Reconoce información específica relacionada con objetos, personas y acciones.	Verbos de acción Presente simple Formas afirmativas y negativas del presente simple. Preposiciones.

Pre Reading: Warming up	During reading	After Reading: vocabulary strategy.	Reflection	Fuentes
1. Consulta en el diccionario unidades léxicas referentes a preposiciones. Búsqueda de las preposiciones en la sopa de letras.	2. Lectura textual y audiovisual del <i>fairy tale</i>. Consulta de palabras desconocidas en el diccionario.	After reading: Vocabulary strategy and story review. 3. Responder preguntas de selección múltiple de acuerdo al vocabulario y las acciones acontecidas en el fairy tale. Se destacan: verbos, expresiones y sustantivos. 4. Actividad de llenar espacios en frases con la forma correcta del verbo en presente simple de acuerdo al sujeto de la oración. 5. Posteriormente, se organizan en orden secuencial cada una de las oraciones siguiendo el hilo conductor de fairy tale. 6. Por ultimo, se unen las oraciones del punto 5 en la construcción de un párrafo narrativo que resuma la historia fantástica. 7. Definir una oración como verdadera o falsa de acuerdo a los hechos sucedidos en el fairy tale.	8. Inventar un nuevo final para la historia en el que el estudiante exprese sus ideas en un texto de 8 a 10 líneas empleando linking words. 9. Grabación un video en el que exprese sus ideas para el nuevo final de la historia.	The Gingerbread Man. Oxford University Press. Classic Tales level 2.

Fairy Tale N°2

Develop this activity from April 22th to May 8th 2021.

Desarrolla esta actividad del 22 de abril al 8 de mayo. Entregar en PDF al WhatsApp 3506773339 o al correo isabelaacevedos@gmail.com.

NAME: LASTNAME:

DATE: SCORE:

Pre reading: Warming up (calentamiento)

Look for the words in the Word search and look for the meaning in Spanish.

(Busca las palabras en la sopa de letras. Busca el significado en español).

on in
under across behind between

in front of on the left on the
right next beside

up down after before

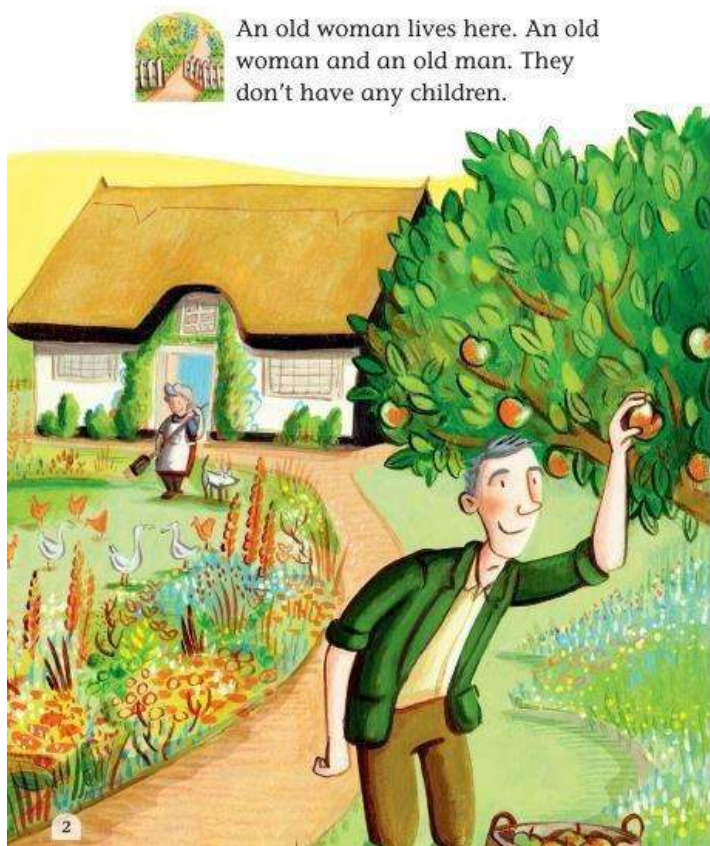
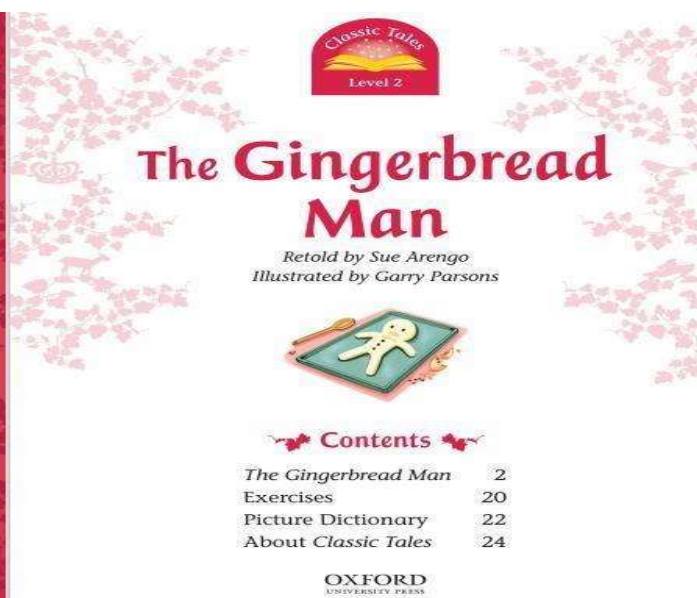
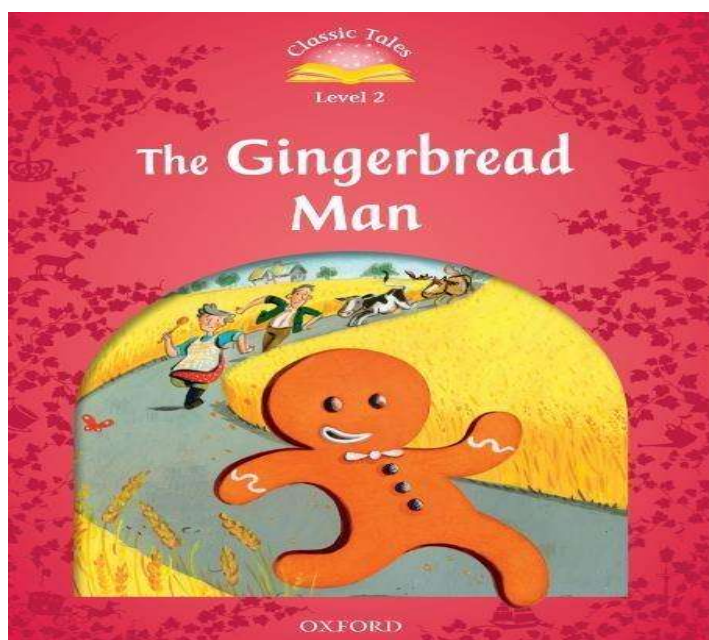
out

N	U	D	F	S	U	X	N	W	X	Y	K	G	H	O
E	J	P	N	N	M	D	W	S	N	X	N	L	X	U
E	A	C	D	I	Y	N	O	Z	E	M	O	S	Y	T
W	O	E	B	W	H	W	D	F	X	O	J	A	Z	R
T	R	N	Z	A	F	E	O	D	T	N	U	P	Z	U
E	D	O	T	K	D	T	B	V	S	P	D	M	Y	X
B	I	Z	Y	H	N	S	G	Z	B	Y	U	V	X	Z
I	I	M	M	O	E	E	B	E	F	O	R	E	N	Z
X	D	E	R	A	R	R	S	S	O	R	C	A	P	R
J	V	F	Q	E	C	I	I	F	D	U	Y	M	F	A
S	N	B	T	Q	D	G	U	G	C	L	L	D	P	W
I	S	F	M	E	D	P	L	C	H	N	I	M	R	M
N	A	H	Q	P	B	X	O	Y	I	T	L	O	O	J
I	A	L	E	O	L	M	M	J	D	Q	D	O	O	H
O	N	T	H	E	L	E	F	T	U	O	Z	I	N	Q

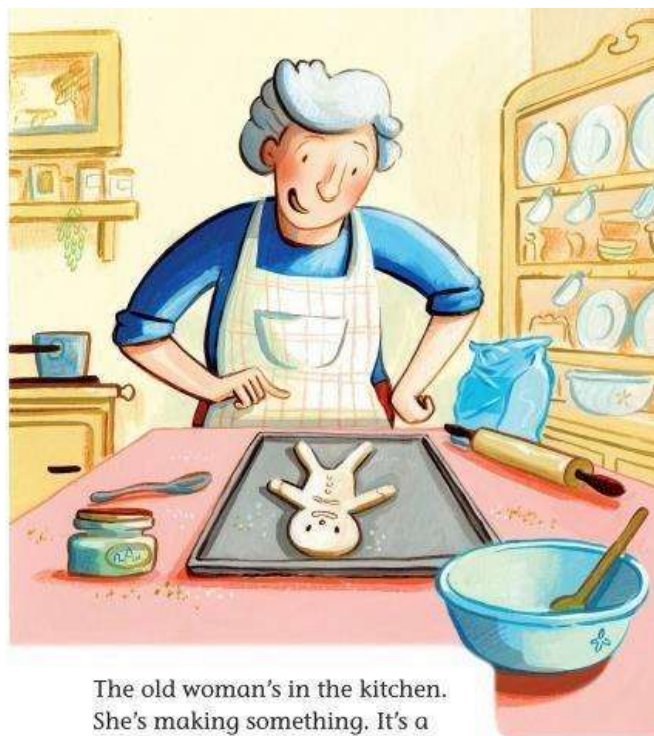
During the reading: Reading the Fairy Tale (lectura del cuento de fantasía)

Read the comics attentively and then solve the exercises. Look for the unknown words. (Lee los comics atentamente y resuelve los ejercicios. Busca las palabras desconocidas). Link to audio book: You can use this audio book to follow the reading (Puedes usar este link para seguir la lectura)

https://www.youtube.com/watch?v=euEpD1_uMuM&t=307s



An old woman lives here. An old woman and an old man. They don't have any children.

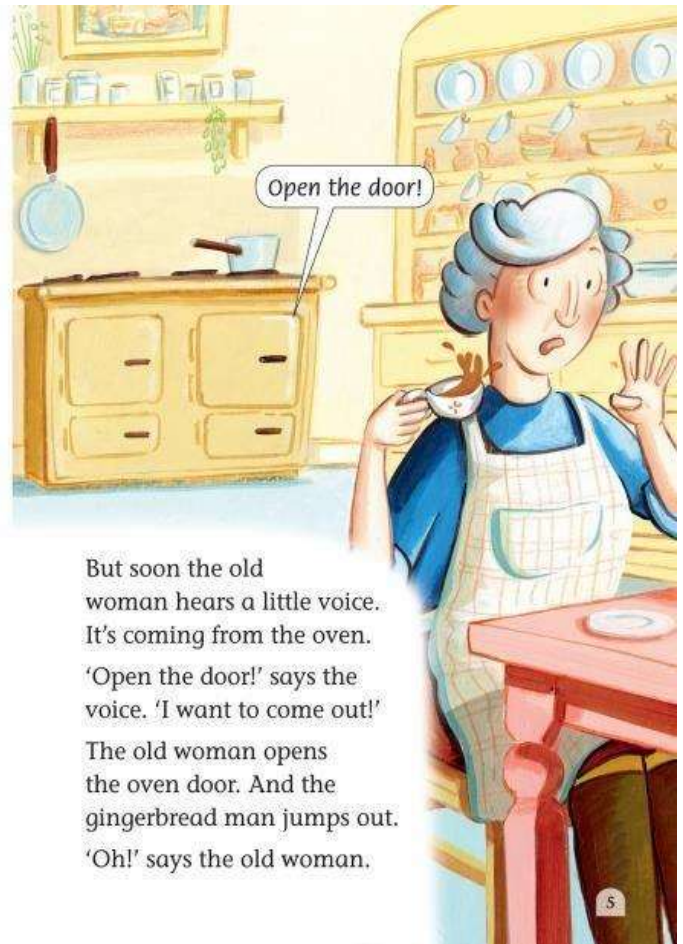


The old woman's in the kitchen. She's making something. It's a gingerbread man. He has a head. He has arms and legs. He has two eyes, a nose, and a mouth.

The old woman is happy.
 'You're a little boy,' she says.
 'My little boy!'
 'In you go!' says the old woman.

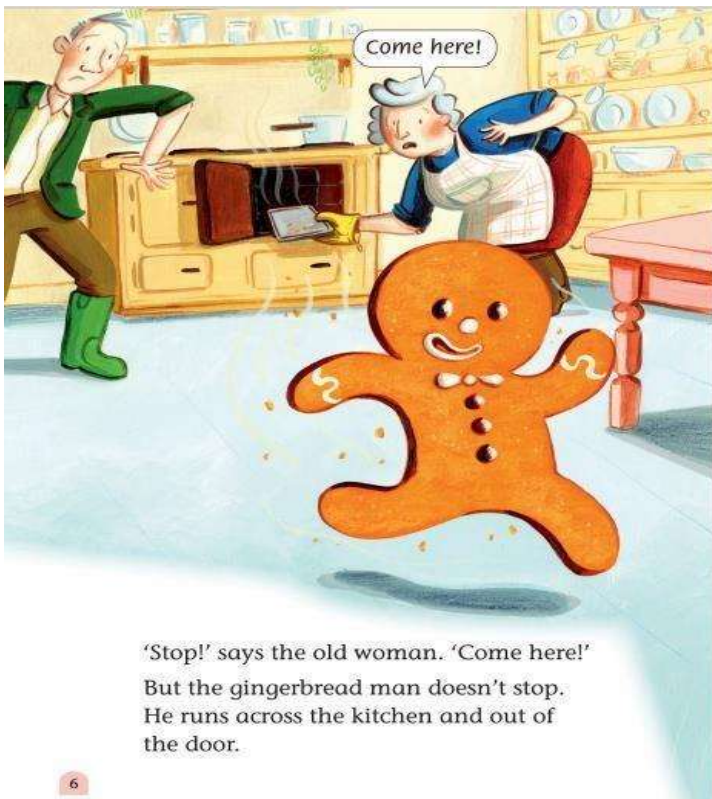


4



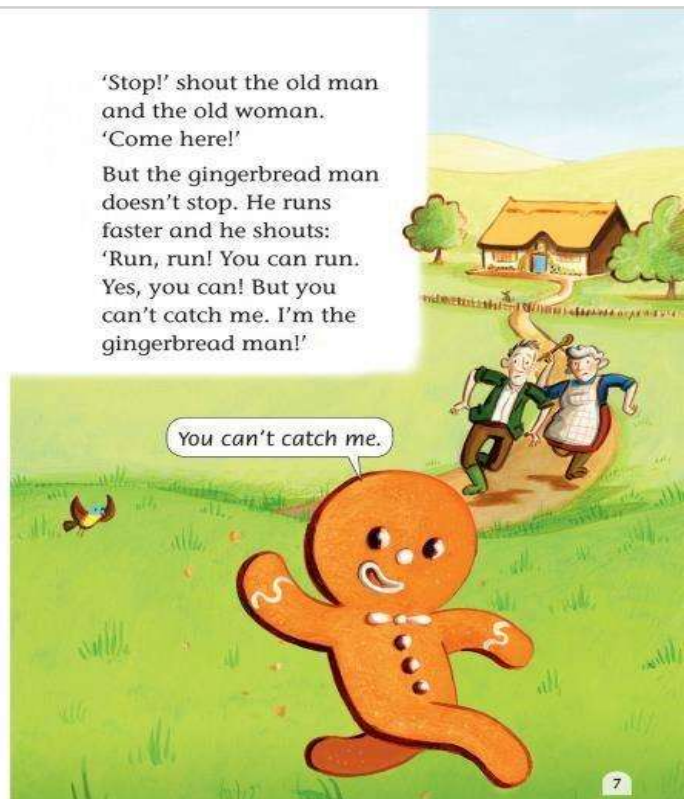
But soon the old woman hears a little voice.
 It's coming from the oven.
 'Open the door!' says the voice. 'I want to come out!'
 The old woman opens the oven door. And the gingerbread man jumps out.
 'Oh!' says the old woman.

5



'Stop!' says the old woman. 'Come here!'
 But the gingerbread man doesn't stop.
 He runs across the kitchen and out of the door.

6



'Stop!' shout the old man and the old woman.
 'Come here!'
 But the gingerbread man doesn't stop. He runs faster and he shouts:
 'Run, run! You can run. Yes, you can! But you can't catch me. I'm the gingerbread man!'

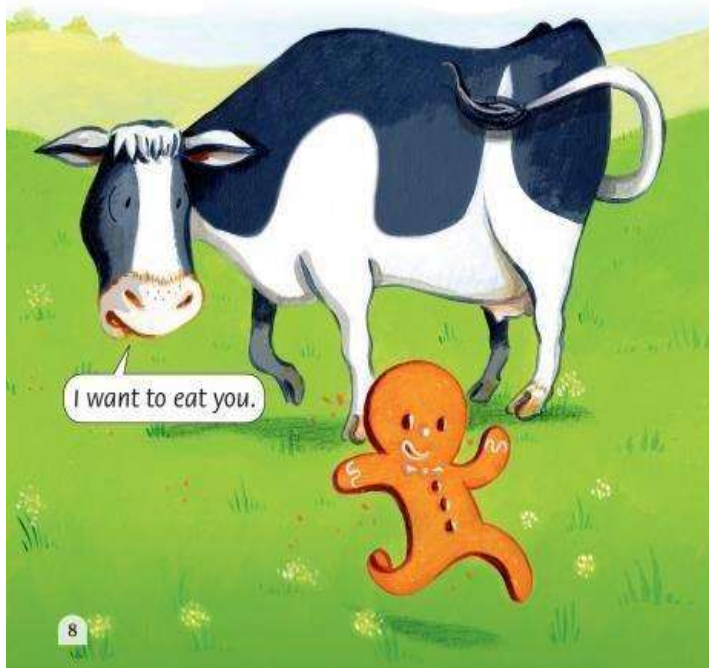
You can't catch me.

7

The little gingerbread man runs and runs. Soon he sees a cow.

'Stop!' says the cow. 'Come here! I want to eat you.'

But the gingerbread man doesn't stop. He runs faster. And now the cow runs after him.



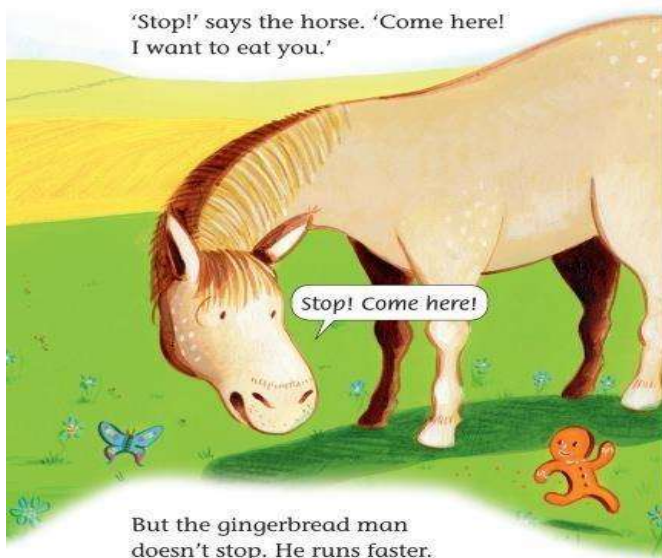
'I can run away from an old woman,' says the gingerbread man. 'I can run away from an old man. So I can run away from a cow!'



They all run after him. And the gingerbread man shouts: 'Run, Run! You can run. Yes, you can! But you can't catch me. I'm the gingerbread man!'

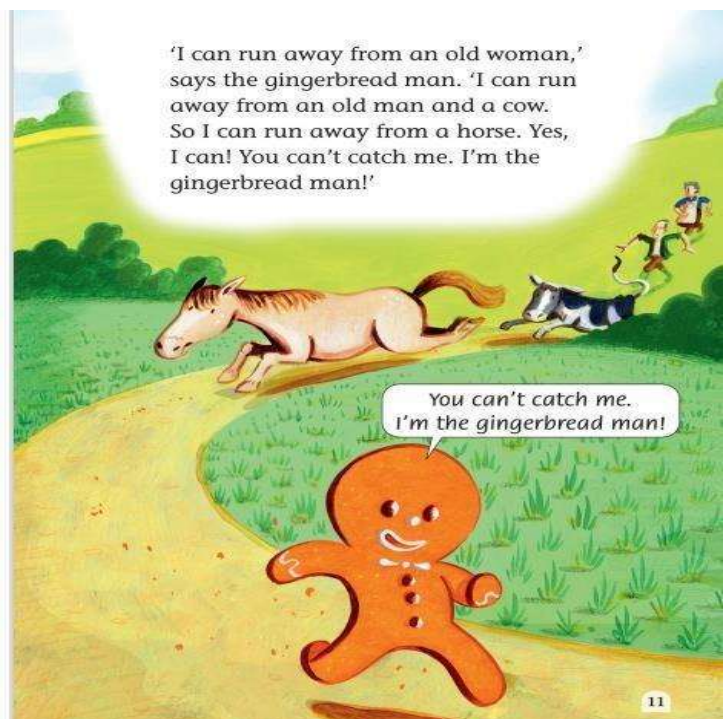
The little gingerbread man runs and runs. Soon he sees a horse.

'Stop!' says the horse. 'Come here! I want to eat you.'



But the gingerbread man doesn't stop. He runs faster. And now the horse runs after him.

'I can run away from an old woman,' says the gingerbread man. 'I can run away from an old man and a cow. So I can run away from a horse. Yes, I can! You can't catch me. I'm the gingerbread man!'

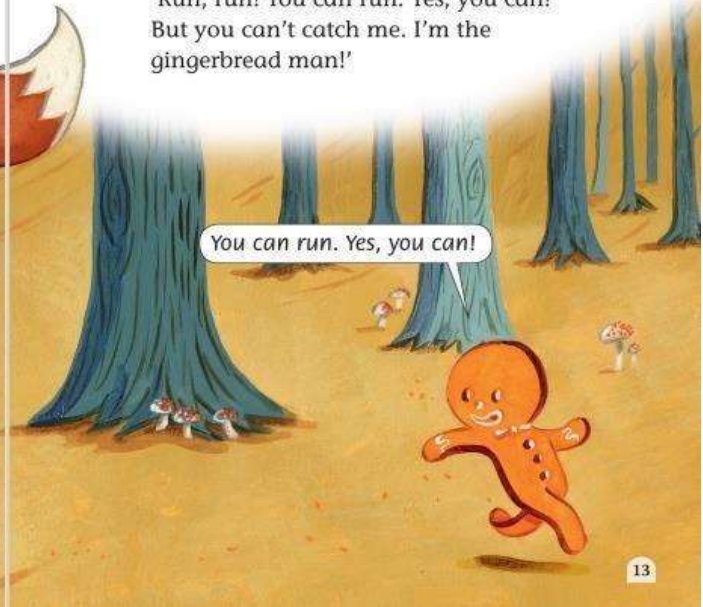


The gingerbread man runs and runs.
 'They can't catch me!' he says.
 'Nobody can catch me.'
 Just then he sees a fox.
 'Stop!' says the fox. 'Come here!'
 But the gingerbread man doesn't stop.
 He runs faster. And now the fox runs
 after him.

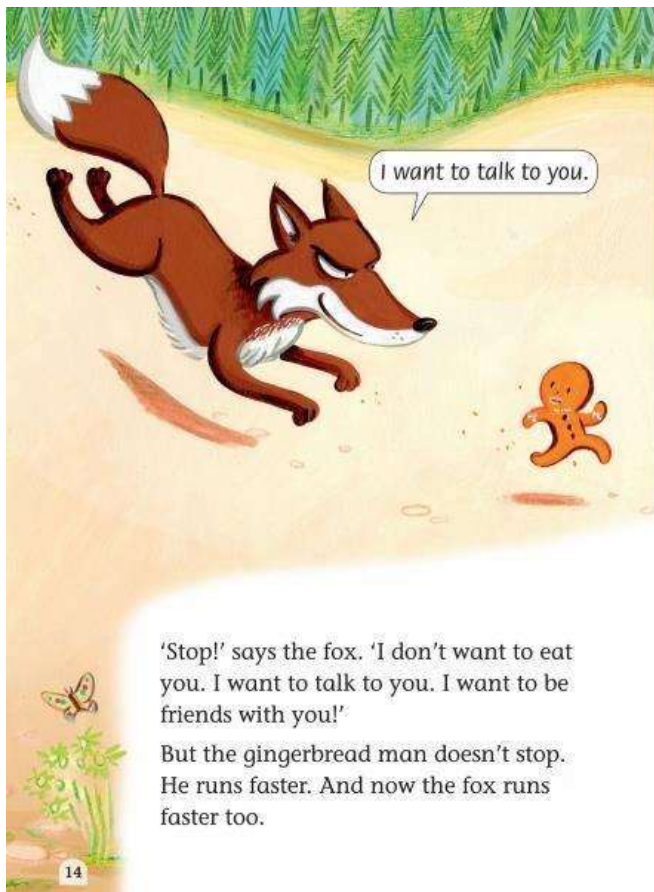


12

'I can run away from an old woman,'
 says the gingerbread man. 'I can run
 away from an old man. I can run away
 from a cow and a horse. So I can run
 away from a fox!'
 They all run after him and he shouts:
 'Run, run! You can run. Yes, you can!
 But you can't catch me. I'm the
 gingerbread man!'



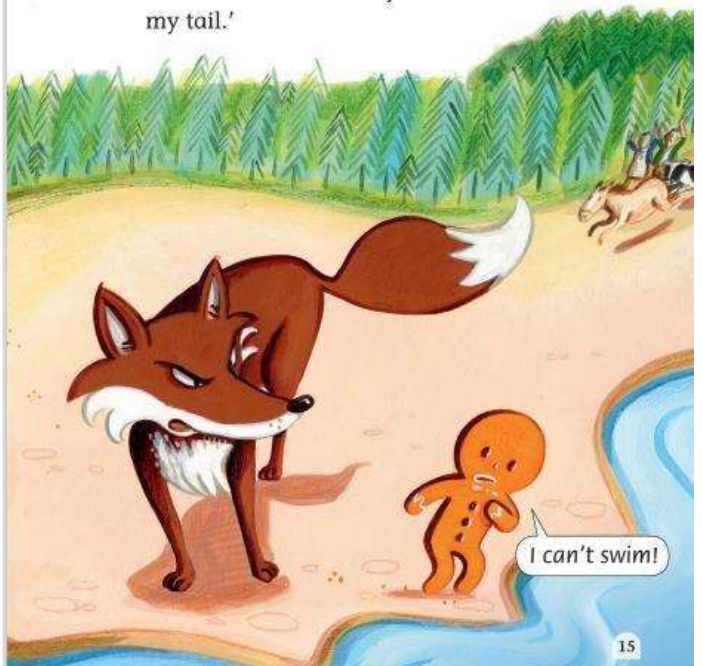
13



'Stop!' says the fox. 'I don't want to eat
 you. I want to talk to you. I want to be
 friends with you!'
 But the gingerbread man doesn't stop.
 He runs faster. And now the fox runs
 faster too.

14

The gingerbread man runs and runs.
 Soon he sees a river.
 'Oh no!' he cries. 'A river! I can't swim!'
 'Listen,' says the fox. 'I can help you.
 I can swim across and you can sit on
 my tail.'



15



So the gingerbread man sits on the fox's tail. And the fox begins to swim. But soon the fox says, 'Listen! You are too big for my tail. Sit on my back.' So the gingerbread man sits on the fox's back.



But soon the fox says, 'Listen! You're too big for my back. Sit on my nose.' So the gingerbread man sits on the fox's nose.



The fox swims across the river and jumps out. The fox throws the gingerbread man up. Up! Up! Up!



Then he opens his mouth and ... catches him!



'Help!' he says. 'My legs! My legs!' 'Help!' he says. 'My arms! My arms!' Then the fox eats the gingerbread man's head. Now the gingerbread man doesn't say anything. And that is the end. Yes, that is the end of the gingerbread man.



After reading: Vocabulary strategy and story review.

Answer the questions. Circle the correct answer (Responde las preguntas. Señala la respuesta correcta).

The old woman makes the gingerbread man...
In the garden b. in the kitchen c. in the river

She puts the gingerbread man...
In the oven b. on the desk c. over the house

The gingerbread man...
Walks in the oven b. jumps out of the oven c. swims into the water.

The old man and the old woman...
Shout stop! b. shouts stop c. say wait.

Soon the gingerbread man...
Sees a cow b. plays with a sheep c. see a house

The cow...
Want to eat flowers b. wants to eat him c. wants to eat grass.

The gingerbread man...
Doesn't run b. doesn't stop c. don't return

Complete the sentences with the following actions (completa las oraciones con las siguientes acciones):

Catches- ~~makes~~- opens- runs- sits- swims- throws

An old woman___makes___a gingerbread.
He___out of the house.
He___him.
Then he__his mouth.
He can't__across the river.
The fox__him up.
So he___on a fox.

Reorganize in a logical sequence the sentences of the previous question number 3. (Reorganiza en una secuencia lógica las oraciones de la pregunta previa número 3).

1. 5.
2. 6.
3. 7.
- 4.

After reading: Writing Production

Join the previous sentences from question number 4 in a logical paragraph. (Une las oraciones previas de la pregunta número 5 en un párrafo lógico).

.....
.....
.....
.....
.....

Are these sentences true or false? Circle the correct answer (¿estas oraciones son verdaderas o falsas? Señala la respuesta correcta).
For example: the old woman makes the gingerbread man. false **tru**

The old man doesn't make the gingerbread man. **True** **False**

The gingerbread man jumps into the oven. **True** **False**

A cow runs after him. **True** **False**

A goat runs after him. **True** **False**

The fox can't swim. **True** **False**

The gingerbread man can't swim. **True** **False**

The gingerbread man sits on the fox tail. **True** **False**

The gingerbread man doesn't eat the fox. **True** **False**

The fox doesn't eat the gingerbread man. **True** **False**

Reflection

Invent a new end for the story of the gingerbread man. Write a paragraph of 8 to 10 lines in which you express your ideas. Don't forget using linking words. (Inventa un nuevo final para la historia del hombre de jengibre. Escribe un párrafo de 8 a 10 líneas en el cual expresas tus ideas. No olvides usar conectores).

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Record a video giving your ideas for your new end of the story. Practice your pronunciation. (Graba un video expresando tus ideas acerca de un Nuevo final para la historia).

Congratulations! You have finished!

Unidad 6

My name is _____

Deadline (Fecha de entrega): from May 9 to May 22th 2021.

Unit 6 “Milly and the Rainbow”			
Objetivos Lingüísticos y comunicativos	Estándares Básicos de Competencia	Derechos Básicos de Aprendizaje	Contenidos
Identifica unidades léxicas referentes a verbos de acción en presente y los asocia con su forma en pasado. Distingue los verbos regulares de los irregulares mediante la terminación del verbo en –ed para expresar pasado. Interpreta oraciones e imágenes que hacen referencia a situaciones, acciones y objetos abordado en la historia. Realiza suposiciones a partir del texto en las cuales expresa sus ideas personales.	Escritura: Escribo textos cortos en los que expreso contraste, adición, causa y efecto entre ideas. 1, 2. Monólogo: Narro o describo de forma sencilla hechos y actividades que me son familiares. 1,2. Lectura: Comprendo textos literarios, académicos y de interés general, escritos con un lenguaje sencillo. 1, 2, 3	Entiende la idea principal y algunos detalles relacionados con actividades, lugares y personas en un texto descriptivo corto.	Pasado simple con el verbo To Be y verbos de acción. Presente perfecto Condicional.

Pre Reading: Warming up	During reading	After Reading: vocabulary strategy.	Reflection	Fuentes
1. Explicación sobre los verbos regulares e irregulares en inglés. Consulta en el diccionario la lista de unidades léxicas referentes a verbos. Asociación de verbos en presente con su respectiva forma en pasado. 2. Clasificación de la lista de verbos en la categoría de regulares o irregulares.	3. Lectura textual y audiovisual del cuento. Consulta de palabras desconocidas en el diccionario.	After reading: Vocabulary strategy and story review: 4. Formular oraciones acerca de lo que el estudiante observa en 6 escenas de la historia a partir de imágenes. 5. Ordenar correctamente las letras de una palabra la cual va acompañada de una imagen que la ilustra. 6. Ordenar cronologicamente acciones del cuento que están en una casilla en blanco en la que el estudiante debe representar mediante un dibujo. 7. Organizar oraciones en el orden sintactico correcto y siguiendo la estructura: sujeto+ verbo+ complement.	8. Responder a la pregunta: What would you do if you find a golden coin and you could ask for a wish like Milly? (¿Qué harías si encontraras una moneda de oro y pudieras pedir un deseo como Milly?) 9. Grabación un video en el que exprese sus ideas acerca de la pregunta 8.	Storytellers ©British Broadcasting Corporation 2019. Tomado de bbclearningenglish.com . Pagina 4 de 4.

Storytelling N°2

Develop this activity from May 9 to May 22th 2021.

Desarrolla esta actividad del 9 de mayo al 22 de mayo. Entregar en PDF al WhatsApp 3506773339 o al correo isabelaacevedos@gmail.com.

NAME: LASTNAME: DATE: SCORE:

Pre reading: Warming up (calentamiento)

Types of verbs

T

Regular verbs: verbs that in past tense end with **-ed**. (Verbos regulares: verbos que en pasado terminan con **-ed**). For example, I called my cousin yesterday (yo llamé a mi primo ayer).

Irregular verbs: verbs that change their form completely in past. (Verbos irregulares: verbos que cambian su forma completamente en tiempo pasado pasado). For

The verbs (1-30) are in the PAST TENSE. Associate to their original form and meaning (A-BB).

For example : **1. swept** – **B. sweep (barrer)**

1. Ate
2. Waited
3. Turned
4. Saw
5. Began
6. Filled
7. Landed
8. Went
9. Felt
10. Moved
11. Looked up
12. Stepped
13. Wondered
14. Touched
15. Was
16. Could
17. Seemed
18. Sucked
19. Tumbled
20. Groaned
21. Shone
22. Dropped
23. Started
24. Flew
25. Stared
26. Rubbed
27. Closed
28. Dared

- Shine (brillar)
- Drop (caer en)
- Start (empezar)
- Fly (volar)
- Star (dar una
mirada)
- Rub (restregar)
- Close (cerrar)
- Dare (atreverse)
- Eat (comer)
- Wait (esperar)
- Turn (voltear)
- See (ver)
- Begin (empezar)
- Fill (llenar)
- Land (aterrizar)
- Go (ir)
- Feel (sentir)
- Move (mover)
- Look (up)
- Step (pisar)
- Wonder
(preguntar)
- Touch (tocar)
- Is (estar)
- Can (poder)
- Seem (parecer)
- Suck

Classify the verbs of the column A-BB in regular or irregular verbs. (Clasifica los verbos de la columna A-BB en verbos regulares o verbos irregulares).

Regular verbs		Irregular verbs	
Wait (waited)		sit (sat) sentarse	
		Do (did) hacer	

During reading:Reading a story (lectura del cuento)

Read the following story attentively and then solve the exercises. Look for any unknown words. (Lee el cuento atentamente y resuelve los ejercicios. Busca las palabras desconocidas).

Title:_____

Milly sat under the apple tree and watched the rain clouds sweep over the hills. What a wet day!
She ate an apple and waited for the rain to stop. Soon it did. The sky turned blue again, and the Sun shone, warm and golden.
Then she saw the rainbow. It began as an explosion of light, high in the clouds. The sky filled with dazzling colours: blue, orange, green and purple. Then both ends of the rainbow began to fall to Earth...
The rainbow landed in the garden.

‘Wow!’ Milly went closer and touched the rainbow. She felt nothing, just air. But the colours moved beneath her fingers.

When she looked up, the rainbow seemed to be stretching on and on into space.

'What would happen if I stepped inside it?' she wondered. There was only one way to find out... She stepped inside.

It was beautiful! And very quiet. Milly couldn't hear anything. She looked up. The rainbow seemed to go on forever...

WHOOSH! Milly was sucked up by the rainbow. It was a tunnel of light. She whizzed along like a button up a vacuum cleaner. Wind whistled past her ears. She tumbled over and over but didn't hurt herself: she was carried on a soft cushion of air. Up and up and up she went, so fast.

But rainbows go up... and rainbows come down. Soon she was falling down the far side of the rainbow. She could see green below. Green grass, rushing up to meet her, faster and faster...

BUMP! She landed hard, but nothing was broken.

Milly stood up. She was on the other side of the valley, standing on a steep green hill. She could see her house, far away. It was like a tiny white box with a rainbow in the garden. Everything was calm and peaceful and very lovely...

WHOOSH! Suddenly she was shooting back through the rainbow, faster than a firework. Red, blue, yellow ... stripes of light, flashing by.

Up, up, up she went and down, down, down... BUMP. She landed back in her own garden.

'Oww...!' Milly groaned. 'I am going to be so bruised tomorrow.' Then she had a thought...

'GOLD! There is always gold at the end of a rainbow!'

She dropped to her knees and started to dig. The earth flew out behind her, covering the grass with stones and soil.

'Come on, come on! It must be here somewhere...'

She went deeper and deeper. Then she saw something shiny, under her fingertips. She pulled it out. 'Gold...

Milly stared at it, breathless with excitement. It was a golden coin, bigger than usual money and much heavier. She rubbed it clean. There were words written on it:

Make a wish before the rainbow fades.

'Oh wow!' she said. 'This is amazing! A wish!'

Her head began to fill with ideas, everything she could wish for. But then she saw something. The rainbow was starting to fade. It was going thin at the edges.

'No! I haven't made up my mind! Please - wait!'

But the rainbow didn't wait. It was fading. Going away, and taking her wish with it. 'No! I'll make my wish soon. Just a moment, please!'

But still the rainbow was fading. The golden coin was getting hot in her hand. 'Ohh....! Choose... choose... Yes. YES! I have it!'

Milly closed her eyes and made her wish and VOOMF! The rainbow disappeared, and so did the golden coin.

Milly hardly dared to move. Had her wish come true? Maybe.

She looked up. The sky was peacock blue. The Sun was golden, warm on her face. Such a beautiful day. Such a beautiful world.

'Even if the wish doesn't come true, I am a very lucky girl,' she said. And she smiled.

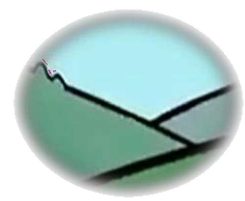
After reading: Vocabulary strategy and story review.

What happens in each scene? Answer in a short sentence (¿Qué pasa en cada escena? Responde con una oración corta).

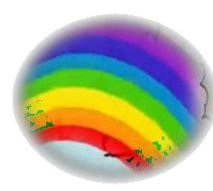
For example: scence 1: it's a rainy and dark day.



Order the letters to form the word according to the image. (Organiza las letras para formar la palabra de acuerdo a la imagen).



1. kys: sky 2. etre peapl: _____ anir doucl: _____ illslh: _____



nwobria: _ negrad: _ gloend oicn: _____ tonse: _

Order cronologically the following actions that happen in the story. Then draw each action. (Ordena las siguientes acciones que pasan en el storytelling. Luego dibuja cada acción).

1



Milly sat under an apple tree. (Milly se sentó debajo del árbol)

The rainbow disappeared, and so did her golden coin.

Milly was sucked up by the rainbow.

It was a golden coin.

She landed back in her own garden.

She saw a rainbow.

Organize the sentences in the correct logic order. (Organiza las oraciones en el orden correcto y lógico). For example:

Sat/ Milly/ under/tree/ apple: Milly sat under the apple tree.

Apple/an/ate/she: __

On/ the/she/was/other/of /valley/side/the: _____

Back/she/landed//her/in/garden/own: __

Something/under/shiny/she/her/saw/fingertips: __

Flew out/ the/ behind/earth/her: _____

Reflection

Answer the question:

What would you do if you find a golden coin and you could ask for a wish like Milly? (¿Qué harías si encontraras una moneda de oro y pudieras pedir un deseo como Milly?)

Give your answer in a short paragraph, use linking words. (Da tu respuesta en un párrafo corto, usa conectores lógicos).

If I find a golden coin and I could ask for a wish like Milly, I would...

Record a video expressing your ideas of question 8. Practice your pronunciation. (Graba un video expresando tus ideas de la pregunta 8. Practica tu pronunciación)

Congratulations! You have finished!

Resuelve el siguiente post test ingresando al siguiente link:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfPLIeYIB60UJnk0RL5fqU0hM4DQXgJeadb0PXQ1bSHQAMeBQ/viewform?usp=pp_url