

Diseño, implementación y evaluación de una secuencia didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera a través de historias cortas para estudiantes del grado décimo de un colegio bilingüe de Cali

Trabajo de grado presentado para obtener el título de
Licenciadas en Lenguas Extranjeras
Universidad del Valle, Santiago de Cali

Ana María Aristizábal y Alejandra Velásquez
Abril 2016

Agradecimientos

A Dios, sobre todo, eternamente agradecida con Él. A mi familia, son mi roca, mi pilar, mi apoyo incondicional. Al profesor Orlando Chaves especialmente por su compromiso y dedicación con nosotras y con el desarrollo de este trabajo que significó una experiencia invaluable para mi vida. A mi compañera Ana María, por permitirme compartir esta experiencia tan importante con ella, por creer en mí y por enseñarme la virtud de la paciencia. Gracias.

Alejandra Velásquez

Agradezco a Dios y a toda mi familia por su apoyo incondicional. Igualmente, a Alejandra, por ser una querida compañera de viajes y estudios. A nuestro profesor Orlando Chavez, quien nos acompañó en todo el proceso y estuvo muy comprometido con nuestro trabajo, muchas gracias a él. Finalmente, a la Universidad del Valle, mi querida *alma mater* que tanto me enseñó, a mis amigos y a mis apreciadas mascotas.

Ana María Aristizábal Vallejo

Tabla de Contenidos

1. Introducción	1
2. Planteamiento del problema.....	2
3. Justificación	5
4. Objetivos	7
5. Antecedentes	8
6. Marco Teórico.....	15
6.1. Enseñanza de LE	15
6.2. Metodología de la instrucción basada en contenido	20
6.3. Literatura Juvenil.....	22
6.4. Historias cortas	24
6.5. La literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras	27
6.6. Estándares Básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras: Inglés	30
6.7. Secuencia didáctica.....	31
7. Metodología	35
7.1. Tipo de investigación.....	35
7.2. Contexto y población.....	35
7.3. Instrumentos y técnicas de recolección de datos	37
7.3.1. Encuesta	37
7.3.2. Entrevistas con el profesor titular.....	38
7.3.3. Procedimientos del seguimiento del proceso	38
7.3.4. Diagnóstico inicial y final	39
7.4. Fases de la investigación	40
7.4.1. Planeación.....	40
7.4.2. Diseño.....	41
7.4.3. Aplicación.....	41
7.4.4. Evaluación.....	44
8. Resultados y análisis	45
8.1. Encuesta, observaciones y entrevistas informales con docentes	45
8.2. La secuencia didáctica	48
8.3. Evaluación	63
8.4. Evaluación general de la aplicación (Diagnósticos inicial y final)	79
9. Conclusiones	99
10. Bibliografía	101
11. Anexos	104
11.1. Listado de control de asistencia, participación y cumplimiento de tareas.....	104
11.2. Formato de Encuesta	105
11.3. Formato de rejilla de evaluación de las guías de lectura	106
11.4. Formato de diagnóstico inicial	106

11.5. Formato del Diagnóstico final	108
11.6. Historia corta <i>No Speak English</i> – Sandra Cisneros.....	111
11.7. Historia corta <i>Thank you Ma'am</i> - Langston Hughes.....	112
11.8. Historia corta <i>The Money</i> - Junot Diaz.....	115

Índice de tablas

Tabla 1. Participación.	66
------------------------------	----

Tabla de Ilustraciones

Ilustración 1.Textos que les gustaría leer.....	46
Ilustración 2. Actividades que les gustaría hacer.....	46
Ilustración 3. Experiencia lectora en un idioma extranjero	47
Ilustración 4. Análisis de tareas	67
Ilustración 5. Análisis de tareas	68
Ilustración 6. Análisis de trabajo final	69
Ilustración 7. Trabajo final.....	70
Ilustración 8. Trabajo final.....	70
Ilustración 9. Interés en la historia de la guía número uno	71
Ilustración 10. Nivel de comprensión	72
Ilustración 11. Conocimiento previo.....	73
Ilustración 12. Aspectos difíciles.....	74
Ilustración 13. Interés en la historia.....	75
Ilustración 14. Nivel de comprensión	75
Ilustración 15. Motivación	76
Ilustración 16. Interés en la historia.....	77
Ilustración 17. Nivel de comprensión	78
Ilustración 18. Motivación.....	79
Ilustración 19. Ejemplo de problemas de análisis y de argumentación	81
Ilustración 20. Ejemplo de problemas de análisis y de argumentación	82
Ilustración 21. Ejemplo de problemas de análisis y de argumentación	82
Ilustración 22. Ejemplo de problemas de elaboración y comprensión	83
Ilustración 23. Ejemplo de problemas de elaboración y comprensión	84
Ilustración 24. Ejemplo de problemas de elaboración y comprensión	84
Ilustración 25. Ejemplo de problemas de argumentación y comprensión	85
Ilustración 26. Ejemplo de problemas de argumentación y comprensión	85
Ilustración 27. Ejemplo de problemas de argumentación y comprensión	86
Ilustración 28. Ejemplo de preguntas sin responder	87
Ilustración 29. Ejemplo de respuesta elaborada.....	89
Ilustración 30. Ejemplo de comprensión	89
Ilustración 31. Ejemplo de usos de conocimientos previos	90
Ilustración 32. Ejemplo de respuesta elaborada.....	91
Ilustración 33. Ejemplo de comprensión	91
Ilustración 34. Ejemplo de respuesta elaborada y crítica.....	92
Ilustración 35. Ejemplo de respuesta argumentada y elaborada	93

Ilustración 36. Ejemplo de respuesta argumentada y elaborada	93
Ilustración 37. Ejemplo de respuesta de todas las preguntas	94
Ilustración 38. Resumen del diagnóstico inicial	95
Ilustración 39. Resumen del diagnóstico final.....	96

1. Introducción

El presente trabajo de investigación se llevó acabo en el Colegio Bilingüe Montessori de la ciudad de Cali, específicamente en la clase de inglés de los grados décimos, con el propósito de mejorar la comprensión de lectura de los estudiantes. Esto se debe a que se logró percibir que en la clase de inglés no se usaban textos literarios y al momento de leer los estudiantes presentaban un bajo nivel de comprensión de lectura, ya que no estaban familiarizados con estos escritos. Es por esto que nació la necesidad de diseñar, aplicar y evaluar una secuencia didáctica para mejorar la comprensión de lectura a través de historias cortas.

El tipo de investigación usado para este trabajo fue el estudio de caso y es a partir de éste que se tomaron las fases para realizar el proceso. En primer lugar, se realizó un estudio de campo en el que se analizaron las necesidades de los estudiantes y se identificó la problemática objeto de estudio. Una vez identificados los elementos principales para llevar a cabo la investigación, se procedió a seguir con el diseño, aplicación y evaluación de la secuencia. En este paso se tuvieron en cuenta algunos conceptos necesarios que conciernen esta investigación para lograr así un desarrollo completo y sustentado a partir de la teoría.

A través de la aplicación y desarrollo adecuado del proceso, fue posible comprobar que la implementación de la secuencia didáctica con historias cortas benefició el mejoramiento de la comprensión de lectura en inglés en los estudiantes.

2. Planteamiento del problema

La literatura trasciende en la vida de los lectores, ya que les permite llegar al conocimiento cultural y entender las diferentes facetas del ser humano haciendo posible encontrar la identidad de cualquier colectividad; es decir, nos permite conocernos a nosotros mismos y a los que nos rodean (Cerrillo, 2007). A partir de la experiencia personal y académica con los textos literarios, hemos visto el gran interés e impacto que éstos pueden generar tanto en niños como jóvenes y adultos debido a los múltiples factores que la hacen llamativa (temáticas, personajes, autores, etc.).

Además, Richards (2006) señala que la mejor manera de aprender una lengua extranjera es usando el contenido como base para el desarrollo de las habilidades y otras dimensiones del lenguaje. Para efectos de este trabajo, por sus características, las historias cortas¹ demuestran tener una riqueza de contenidos que se pueden usar para aprender la lengua extranjera haciendo uso de las diferentes habilidades.

En el marco de la enseñanza del inglés como lengua extranjera EFL (*English as a Foreign Language* por sus siglas en inglés) hoy en día se sugiere la aplicación del enfoque comunicativo (*Communicative Approach* en inglés) en el aula de clases. Este enfoque está compuesto por diferentes propuestas metodológicas como el Aprendizaje Basado en Tareas (*Task-Based Learning*) (Nunan, 2004) y la Instrucción Basada en Contenidos (*Content-Based Instruction*) (Larsen-Freeman, 2000), entre otras, siendo esta última de gran importancia para el trabajo realizado.

Sin embargo, en el afán de desarrollar la dimensión comunicativa del lenguaje, la literatura está siendo relegada a un papel minúsculo privando a los estudiantes de experimentar otras formas

¹ En este trabajo utilizaremos el término “historias cortas” como un préstamo del inglés. En la terminología literaria en español por lo general se utiliza el término “cuento” para referirse a este género literario.

de aprendizaje que les despierten un mayor interés y les permita una comprensión más profunda de los contenidos. Es por esto que se hace necesaria la implementación de otras estrategias pedagógicas que le faciliten al docente utilizar los textos literarios en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Gracias a las observaciones de clase realizadas durante los Seminarios de Investigación en el aula y la primera etapa de la práctica docente, se pudo observar y constatar que los textos literarios no formaban parte de los recursos didácticos que los docentes utilizaban en el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera. En el caso del Colegio Montessori que maneja un currículo integrado, siguiendo el enfoque comunicativo para el área de inglés, sí se utilizan los textos literarios como parte de los recursos pedagógicos de la clase, sin embargo, la manera en la que son trabajados no refleja la transversalidad que tienen por objetivo, ya que su uso se limita al componente lingüístico. Es por esto que se hace necesaria la implementación de otras propuestas de enseñanza como la metodología de la Instrucción Basada en Contenidos que cumplan con el propósito del currículo de la institución.

Pregunta de investigación

¿Se puede mejorar la comprensión de lectura en inglés de los estudiantes de grado décimo del Colegio Montessori de Cali a través de la implementación de una secuencia didáctica diseñada con enfoque de contenidos a partir de historias cortas?

Preguntas específicas

- ¿Cómo sería una manera eficaz de enseñar el inglés como una lengua extranjera por medio de historias cortas?

- ¿Cuál sería el diseño de una secuencia didáctica eficaz para enseñar el inglés como una lengua extranjera a través de historias cortas?
- ¿Cómo incide la implementación de la secuencia didáctica ya mencionada en la comprensión de lectura de un grupo de estudiantes de décimo grado aprendices de inglés como lengua extranjera?

3. Justificación

Hoy en día podemos encontrar en la literatura historias tan ricas de significado y de aspectos culturales que ya no es contemplada solamente con el propósito de leer; se puede considerar la literatura como una forma de manifestación estética del lenguaje, que hace alusión al mundo en sus diferentes dimensiones. Es tan vasto el poder evocativo de la literatura que una misma obra nos puede ofrecer diversas interpretaciones según el lector y el contexto. Se puede decir que es un espacio en el que el lenguaje humano se pone su mejor ropaje para deslumbrar a un lector, y su perduración, en tiempos de grandes revoluciones tecnológicas, expresa la necesidad de defender lo más íntimo, el vuelo más alto del pensamiento fantástico (Blanco, 2007).

En el proceso de adquisición del lenguaje los estudiantes aprenden el poder de la palabra. A través de las palabras los estudiantes evocan y plasman lo que no está ahí, se cuentan a sí mismos lo que están haciendo, intentan controlar la conducta de los demás, expresan las relaciones que van descubriendo entre las cosas, dan nombre a sus emociones, exploran las posibilidades o negocian, a veces interminablemente, las interpretaciones de lo que ha ocurrido (Colomer, 2005). La literatura infantil y juvenil puede generar en los estudiantes de lengua extranjera no solamente la motivación por aprender la lengua en cuestión, sino que es capaz de despertar en ellos el interés por la lectura tanto en su lengua materna como en la lengua extranjera. Así, el aporte a la sociedad será una propuesta que contribuya a generar en los estudiantes ese deseo de descubrir el mundo literario al mismo tiempo que van mejorando en la lengua extranjera.

De acuerdo con las observaciones de la clase de inglés realizadas en el Colegio Montessori, nos hemos percatado de que, a pesar de que el colegio se basa en el Enfoque Comunicativo, el potencial de los textos literarios en comparación con otros componentes del lenguaje no se explota de igual manera, privando a los estudiantes de los conocimientos que éstos abordan.

La enseñanza del inglés a través del uso de textos literarios permite una mejor comprensión del texto y asimismo del contenido (conocimientos), expandiendo la visión de los estudiantes acerca del mundo, aumentando su gusto hacía los textos literarios, además de mejorar su nivel de inglés ya que el aprendizaje se vuelve un proceso significativo en el que los estudiantes relacionan lo que leen con su vida o su entorno.

4. Objetivos

El objetivo general de este trabajo de investigación es diseñar, implementar y evaluar una secuencia didáctica con enfoque de contenidos para mejorar la comprensión de lectura en inglés de los estudiantes de grado décimo del colegio Montessori de Cali, utilizando historias cortas.

Objetivos específicos

Detalladamente nos centramos en los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar en las historias cortas los elementos que contribuyen a una enseñanza eficaz del inglés como lengua extranjera.
2. Diseñar y aplicar una secuencia didáctica utilizando la metodología de la instrucción basada en contenidos para enseñar el inglés como lengua extranjera a través de historias cortas teniendo en cuenta los elementos culturales presentes.
3. Evaluar la eficacia de la secuencia didáctica diseñada para la enseñanza de inglés como lengua extranjera a través de historias cortas.

5. Antecedentes

Para comprender mejor la problemática de este trabajo de investigación, se hizo una revisión de autores relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras a través de la literatura. Se presentan primero dos trabajos de investigación de autores internacionales, el primero de la Universidad de Alcalá y el segundo de la Universidad de Costa Rica. A continuación, se describe el panorama nacional con un trabajo de investigación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Finalmente, se reseñan tres trabajos de grado de autores locales de la Universidad del Valle.

En el panorama internacional, en primer lugar, encontramos pertinente el trabajo de Illán (2007) quien tomó la literatura infantil y juvenil como instrumento para la enseñanza de una lengua extranjera. La autora explicó la problemática que encontró al momento de escoger los materiales necesarios para planear las unidades con las que iba a enseñar un curso de inglés para estudiantes de primero de primaria en una institución en Madrid. Los materiales con los que contaba eran poco estimulantes y no eran atractivos para los estudiantes haciendo difícil el proceso de aprendizaje. Como consecuencia, la autora se interesó en buscar una manera atractiva, interesante y significativa de presentar el contenido del curso en las clases. Desde el principio del año escolar, leía en voz alta libros de literatura infantil en inglés a los estudiantes durante 30 minutos todos los días y se dio cuenta que los estudiantes escuchaban atentamente. Este hecho fue lo que la motivó a usar la literatura infantil como una herramienta para enseñar la lengua y la literatura en la clase. La autora decidió usar la historia *The Very Hungry Caterpillar*, de Eric Carle, en la que planeó una serie de actividades que incluían desde la discusión de conocimientos previos sobre las orugas, hasta una redacción de una historia por parte de cada estudiante utilizando como modelo la misma historia. Al final, la autora llegó a resultados favorables y confirmó que la implementación del

cuento aumentó la motivación en el aprendizaje del inglés en los niños ya que estos participaban en las actividades y se mostraban muy interesados. Además, la lectura resultó ser significativa y gratificante para los estudiantes ya que ampliaron sus conocimientos acerca de contenido.

Para nuestro trabajo de grado esto resulta ser de alta relevancia ya que nos confirma que la necesidad y la utilidad de una propuesta de secuencia didáctica alrededor de un libro de literatura infantil y juvenil tendría resultados positivos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los últimos grados de bachillerato (9º, 10º, 11º).

El segundo trabajo utilizado como antecedente en nuestra investigación es de López (2012). La autora describió la implementación de una estrategia didáctica a estudiantes universitarios de tercer año de la Universidad de Costa Rica, para la enseñanza del inglés en un curso de literatura estadounidense de la carrera de Enseñanza del Inglés. Esto se hizo con el objetivo de interesar y estimular a los estudiantes a realizar una lectura amena, innovadora y útil para futuras lecturas, además de alcanzar los objetivos ya impuestos por el programa del curso. López explicó las tres fases utilizadas para elaborar la estrategia, las cuales fueron: sensibilización, profundización y evaluación. En cada fase se realizaron diferentes actividades como, por ejemplo, de búsqueda sobre el autor y el contexto en el que fue escrito el libro, análisis, representaciones de los personajes, entre otros, con el fin de que los estudiantes pudieran experimentar una clase diferente y aprendieran de una manera gratificante. Al final del curso, la autora concluyó que los estudiantes respondieron positivamente mostrando una gran motivación e interés por el aprendizaje del inglés ya que las actividades ayudaron a los estudiantes a concebir el libro de una manera significativa.

En relación con nuestro trabajo de grado, el trabajo realizado por López nos demuestra que el uso de la literatura para el aprendizaje del inglés resulta ser muy cautivador para los estudiantes siempre y cuando se trabajen actividades complementarias alrededor de la misma lectura que

estimulen y hagan significativo el proceso de aprendizaje. Sin embargo, este trabajo se realizó con estudiantes universitarios que asistían específicamente a una clase de literatura, los cuales ya están más familiarizados con los libros a diferencia de estudiantes de bachillerato.

En cuanto a los antecedentes nacionales, se encontraron muy pocos trabajos similares a nuestro trabajo de investigación. En general, se podría decir que la enseñanza de lengua extranjera a través de la literatura ha sido estudiada con el propósito de desarrollar las competencias interculturales (Gómez, 2015), pensamiento crítico (Gómez y Leal, 2015) y habilidades de lectura y escritura (Gómez, 2014).

En Colombia, la enseñanza de lengua extranjera por medio de literatura ha sido estudiada por Garzón (2007), quien en su artículo presentó algunas consideraciones sobre la inclusión de textos literarios como una herramienta para el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico a partir de procesos de cuestionamiento en un salón de lengua extranjera. Garzón expuso la necesidad de transformar la enseñanza del inglés en un proceso significativo basado en los intereses y necesidades de los estudiantes para que puedan relacionarlo con situaciones o experiencias reales cercanas a ellos. El autor planteó que una manera eficaz de lograrlo es a través de la implementación de lectura de historias cortas en el aula. Esto se realizaría en conjunto con actividades como discusiones y conversatorios en espacios previamente acondicionados, lo que permitiría el desarrollo del pensamiento y análisis crítico. Garzón (2007) explicó las bondades de la literatura y la importancia de ésta, ya que brinda a los estudiantes herramientas necesarias para analizar y entender distintas problemáticas en diferentes contextos haciendo que se sientan identificados dentro de las historias. Como consecuencia, al relacionar lo que leen con su entorno, los estudiantes toman consciencia y son más sensibles sobre su realidad.

Al igual que Garzón (2007), nuestro propósito fue mejorar la comprensión de lectura. Pero a

diferencia de Garzón, esto se hizo con actividades y otros documentos orales, visuales y escritos complementarios que se trabajaron alrededor de cada historia, permitiendo así que expandieran su conocimiento sobre ciertos temas a partir de distintas fuentes, además de mejorar el aprendizaje de la lengua y comprensión de los textos.

Por otra parte, en el ámbito local, primero, se tomó en cuenta el trabajo de grado realizado por Aguilar (2008), cuyo principal motivo de investigación surgió a partir de un interés por explorar el potencial de los cuentos de hadas en la enseñanza de la lengua extranjera. La autora explicó que los recursos en inglés que se usaban para la enseñanza de la lengua extranjera a los niños de pre-escolar traían muy pocos cuentos de hadas y en casi todos los casos, el profesor se veía obligado a buscar cuentos complementarios para el buen desarrollo de la imaginación del niño; por ende, Aguilar se propuso investigar a) las características que tienen los cuentos de hadas y b) algunas estrategias didácticas que se pudieran diseñar para aprovechar el potencial de dichos cuentos como materiales para el aprendizaje del lenguaje y en particular, de una lengua extranjera. Aguilar concluyó que los cuentos de hadas canalizan el goce académico, es decir, el deseo de aprender, teniendo los docentes la posibilidad de ayudar al niño en su crecimiento como sujeto afectivo, brindándole herramientas que le permitan crear bases a nivel personal y social, garantizando así una formación integral.

Elegimos como soporte este trabajo, ya que compartimos el interés por explorar las características y el potencial de la literatura infantil para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, a pesar de que este trabajo fue aplicado en niños pequeños. Sin embargo, mientras que Aguilar buscaba utilizar la literatura infantil como instrumento para desarrollar el sujeto afectivo en los niños, nuestro propósito se centró en utilizar los textos literarios para mejorar la comprensión de lectura.

El segundo trabajo de grado que se encontró pertinente para los fines de esta investigación, fue el trabajo de Pretel (2014). El autor diseñó, implementó y evaluó una propuesta didáctica para la clase de inglés de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la I. E. Normal Superior Santiago de Cali. La mayoría de los estudiantes eran mayores de edad y habían solamente completado un nivel de educación media. Tras observar a los estudiantes, realizar entrevistas y llevar un diario de campo durante cinco semanas, el autor percibió un bajo nivel de comprensión de lectura en inglés debido a la monotonía de las clases, ya que exclusivamente se preparaba a los estudiantes con actividades repetitivas para tener un buen desempeño en la prueba Saber Pro. Por consiguiente, Pretel sugirió implementar una propuesta didáctica para trabajar la lectura en inglés como lengua extranjera. La propuesta siguió la metodología de la Investigación-Acción a partir de la cual elaboró tres unidades didácticas con la intención de obtener una posible respuesta a las necesidades de los estudiantes; los textos utilizados eran textos auténticos de acuerdo al nivel de los estudiantes. Los resultados del estudio mostraron una mejoría en los niveles de comprensión de lectura en la lengua extranjera y aumento de la motivación.

Al igual que la investigación realizada por Pretel (2014), nuestro trabajo de grado tuvo como objetivo mejorar la comprensión de lectura a través de una secuencia didáctica utilizando textos que, como se ve en el trabajo de investigación presentado, ayuden a mejorar significativamente el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes. Pero, a diferencia de Pretel (2014), en nuestro trabajo de investigación se utilizaron textos literarios, se hicieron actividades complementarias (discusiones y escritos) y se usaron distintos materiales (audios y videos).

El tercer y último trabajo local es el de Díaz (2014), quien realizó un trabajo de investigación en la Universidad del Valle con estudiantes de pregrado de un curso de inglés con propósitos específicos ESP (*English for Specific Purposes*) del programa de Medicina y Cirugía. El autor se

propuso diseñar, implementar y evaluar una secuencia de actividades que ayudaran a mejorar la comprensión de lectura en inglés de los estudiantes debido a que la mayoría se veía perjudicada cuando realizaba una búsqueda de información en su área, al no contar con los conocimientos necesarios para la comprensión de textos en inglés, ya que es en este idioma que se encuentra la mayor parte de información en medicina. Díaz (2014) enmarcó su trabajo de investigación dentro del enfoque cualitativo, específicamente dentro de la Investigación-acción. El autor desarrolló una secuencia didáctica basándose en las necesidades de los estudiantes y a partir de ahí se propuso principalmente desarrollar estrategias y actividades de lectura que fueran útiles al momento de leer textos de diferentes categorías, para que logran comprender de manera rápida y apropiada. De acuerdo con los resultados, Díaz (2014) llegó a la conclusión de que es posible desarrollar y mejorar la comprensión de lectura a través de estrategias útiles que ayuden a los estudiantes a entender ideas generales y específicas de un texto sin la necesidad de ser bilingüe, tener un nivel avanzado en el idioma o recurrir a diccionarios bilingües (traducción).

Del mismo modo que Díaz, en nuestro trabajo de investigación el propósito fue realizar una secuencia para mejorar la comprensión de lectura en inglés en una población específica, en este caso, los grados décimos de un colegio bilingüe, a través de actividades que despertaran el interés hacía la lectura de textos literarios y ayudaran a la comprensión de los mismos. Al igual que el autor, no se buscó que los estudiantes entendieran cada palabra del texto, sino que comprendieran el contenido en general y sobre lo que trataban las historias. Sin embargo, a diferencia de Díaz, en nuestro trabajo los estudiantes no sólo se limitaron a leer los textos, sino que usaron otras competencias del lenguaje a medida que se aplicaba la secuencia. En el trabajo de Díaz, los estudiantes desarrollaron y mejoraron su comprensión de lectura dejando a un lado las demás competencias que resultan imprescindibles en el momento de aprender una lengua, ya que una

lengua no es solo comprensión oral o expresión escrita, sino que es el conjunto de todas.

Los seis trabajos de investigación presentados fueron una revisión de la literatura sobre la enseñanza de lengua extranjera a través de textos literarios. Podemos concluir que en el ámbito local e internacional encontramos más trabajos de este tipo y en cambio en el panorama nacional, los estudios en esta área están enfocados hacia un desarrollo intercultural y del pensamiento crítico que, a pesar de no ser los objetivos principales de este trabajo de investigación, son tomados en cuenta como elementos adicionales para trabajar en la clase.

Como se puede apreciar, en los antecedentes mencionados son recurrentes algunos conceptos de estudio que fueron importantes durante el desarrollo de la investigación. Al igual que en los antecedentes, nuestro trabajo de investigación tomó algunos de esos conceptos acorde con nuestro propósito. A continuación, explicamos dentro del marco teórico los conceptos que consideramos pertinentes para el desarrollo de esta investigación.

6. Marco Teórico

Para comprender mejor el objeto de estudio de este trabajo se tomaron algunos conceptos importantes en el marco de esta investigación. Para comenzar, fue necesario hacer un breve recorrido por las teorías de enseñanza de la lengua extranjera deteniéndonos específicamente en la metodología de la Instrucción Basada en Contenidos, que se deriva del enfoque comunicativo, para luego contextualizarnos dentro de lo que establece los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Además, nos ubicamos en los textos literarios particularmente en las historias cortas y finalmente se discutió el concepto de secuencia didáctica.

6.1. Enseñanza de LE

Richards y Rodgers (2001) hacen un breve recorrido a través de la historia sobre los métodos de enseñanza de lenguas. Los autores explican que el cambio en la enseñanza se debe a que, con el paso del tiempo, tanto los estudiantes como los profesores tienen nuevas necesidades de aprendizaje y de enseñanza. Uno de los grandes cambios dentro del marco de la enseñanza de lenguas fue haber cambiado la naturaleza de ésta hacia un enfoque de expresión y producción más que de comprensión.

Los autores explican que en el siglo XV el latín era considerado la lengua extranjera más estudiada en todo el mundo debido a su importancia en la época. Sin embargo, a mediados del siglo XVI por razones políticas en Europa, lenguas como el francés, el italiano y el inglés ganaron más importancia desplazando al latín. Como consecuencia, surgió el primer método de enseñanza llamado El Método de Gramática-Traducción que fue muy utilizado desde 1840 hasta 1940. En este método, el objetivo principal era que los estudiantes leyeran la literatura clásica escrita en dicha

lengua extranjera con el fin de expandir sus conocimientos. El aprendizaje se basaba en el estudio de la lengua a partir de oraciones simples que se traducían de la lengua materna a la lengua extranjera y viceversa mediante reglas gramaticales que eran dadas desde el principio.

Aunque el método de Gramática-Traducción fue muy útil en la época, hacía del estudio de las lenguas un proceso tedioso, ya que los estudiantes tenían que memorizar listas enteras de vocabulario y reglas gramaticales. Por consiguiente, al estar enfocado en el análisis y comprensión de la lengua, los estudiantes no desarrollaban o desarrollaban poco la expresión oral. Es por esto que a mediados del siglo XIX en Europa surgieron algunos opositores de éste método llamados el Movimiento Reformista. Sin embargo, hoy en día en algunos lugares del mundo se usa todavía este método; en mayor medida cuando se necesita realizar traducciones.

Richards y Rodgers (2001) explican que, durante el siglo XIX, la necesidad de comunicarse en Europa aumentó de una manera drástica y fue aquí cuando los especialistas en la enseñanza de lenguas desarrollaron varios métodos novedosos. La mayoría de estos métodos se basaban en la adquisición de la primera lengua en los niños. Es decir, los especialistas desarrollaron nuevos métodos usando como ejemplo la manera en la que los niños aprendían a hablar. François Gouin (1831-1896) (como se citó en Richards y Rodgers, 2001), fue uno de los especialistas más reconocidos ya que creó un método basado en sus observaciones del uso del lenguaje en los niños. Gouin desarrolló las famosas “series” que consistían en recrear un contexto en el que las oraciones o frases aprendidas tuvieran un significado y sus usos fueran claros. Esto dio pie para el surgimiento de enfoques y métodos tales como el Método de Enseñanza Situacional y el Método de Respuesta Física Total.

De acuerdo con Richards y Rodgers, el trabajo de Gouin, entre otros teóricos más, representó un gran salto en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, debido al poco reconocimiento

que se le daba a la enseñanza de lenguas, estos métodos no tuvieron gran reconocimiento. A finales del siglo XIX profesores y lingüistas comenzaron a hacer notoria la falta de información y difusión sobre la enseñanza de lenguas en el campo educativo, esto fue conocido como el Movimiento Reformista. Durante este periodo, disciplinas como la lingüística resurgieron y enfatizaron en la importancia del habla por encima de la escritura. Estos conceptos redundaron en la creación de la Asociación Fonética Internacional dirigida por el lingüista francés Paul Passy (como se citó en Richards y Rodgers, 2001), cuyos intereses se centraban en la mejora de la enseñanza de las lenguas moderas dándole más importancia a la expresión oral a través de la pronunciación. Además de esto, en la búsqueda del método perfecto, los lingüistas coincidieron que para el desarrollo de un buen método de enseñanza este debía al menos contar con los siguientes puntos: una selección rigurosa de lo que se va a enseñar, el trabajo en conjunto de las cuatro habilidades y el uso de los materiales yendo de lo más simple a lo más complejo. Todo esto contribuyó al nacimiento de la lingüística aplicada que es la encargada del estudio del aprendizaje y enseñanza de la segunda lengua y la lengua extranjera. Además de la aparición del Método Natural, mejor conocido después como el Método Directo.

Richards y Rodgers explican que el Método Natural planteaba que el aprendizaje de una segunda lengua tenía que darse de una manera similar a la de los niños cuando aprenden a hablar. En el siglo XIX, L. Sauveur (como se citó en Richards y Rodgers, 2001) y otros especialistas argumentaban que en el método natural el significado se infería con el acto, es decir, lo realmente importante era el uso de la lengua. Esto dio paso para que tuviera una gran aceptación en varios países. En Estados Unidos el Método Directo fue conocido como el Método Berlitz. A pesar de la gran acogida que tuvo, este método fue criticado debido a que contaba con muchas falencias. Finalmente, para la década de 1920 ya había perdido fuerza. Gracias a esto, varios teóricos, lingüistas y profesores

estuvieron de acuerdo en que la enseñanza de lenguas no debería limitarse a un solo método ya que resulta ser contraproducente, además de que las necesidades de los estudiantes y los contextos varían.

Después, Richards y Rodgers explican que entre 1930 y 1960 algunos lingüistas británicos como Palmer y Hornsby (citados en Richards y Rodgers, 2001) desarrollaron el Enfoque Oral o Enseñanza Situacional de la Lengua que, a pesar de no ser muy comunes hoy en día, han servido como modelos para el diseño de libros y cursos en la actualidad. Este enfoque principalmente se basaba en la enseñanza del lenguaje a través de situaciones.

Hacia mediados del siglo XX, Charles Fries (1945) (como se citó en Martín, 2009) desarrolló el método oral basándose en las teorías estructuralistas y en la psicología conductista. El Método Audiolingue o Método Michigan, nombre que se debe a la Universidad de Michigan, lugar en el que tuvo origen, se enfocaba en el aspecto oral de la lengua. Principalmente, en este método se buscaba que el estudiante fuera capaz de usar comunicativamente la lengua meta sin pensar demasiado lo que iba a decir con el fin de expresarse más fluidamente. Esto se lograba a través de nuevos hábitos creados en la lengua meta haciendo a un lado los hábitos de la lengua nativa (Larsen-Freeman, 2000).

Aunque estos métodos demostraron ser grandes avances en la enseñanza de lengua extranjera, con el paso del tiempo no alcanzaron a cumplir con las exigencias de las nuevas generaciones. Esto hizo que se creara una revolución cognitiva en contra de la concepción conductista del aprendizaje, según explica Martín (2009). Como consecuencia, a mediados de 1970 y 1980, aparecieron nuevos métodos con enfoques cognitivistas como el método de Respuesta Física Total, el Enfoque Natural, la Sugestiopedia que dieron paso al Enfoque Comunicativo.

El primero de estos métodos, de acuerdo con Richards y Rodgers (2001), el método de

Respuesta Física Total (TPR) se interesó en la coordinación de la palabra y la acción, es decir, enseñar el lenguaje a través de la actividad física. Este método fue desarrollado en Estados Unidos por el psicólogo Asher (1977) (citado en Martín, 2009) basándose en los fundamentos constructivistas de estímulo-respuesta de Piaget. El Segundo método, (Richards y Rodgers, 2001) el Enfoque Natural, tuvo origen gracias al profesor Tracy Terrell en 1977, quien intentó darle una nueva perspectiva natural a la enseñanza del lenguaje mediante una inmersión del estudiante en la lengua meta. Junto al lingüista Stephen Krashen y su teoría sobre la adquisición de la segunda lengua, elaboraron los fundamentos de este enfoque. El tercero y último de estos métodos es la Sugestiopedia desarrollado por el psiquiatra y educador búlgaro Georgi Lozanov; de acuerdo con Richards y Rodgers, este método se interesó en el uso de la lengua y no en la forma. El aprendizaje de la lengua se hacía en condiciones de relajación que permitían la concentración del estudiante. Además, los salones eran acondicionados con música, carteles y juegos.

McKendry (2006) explica que entre 1980 y 1990 se crearon métodos de enseñanza enfocados en las funciones comunicativas del lenguaje que dieron una mayor atención a la autenticidad del material de clase y a la importancia de tareas pragmáticas. CLT (*Communicative Language Teaching* por sus siglas en inglés) o la Enseñanza Comunicativa de la Lengua fue el referente principal para la enseñanza de una segunda lengua. Algunas características mencionadas por Brown (como se citó en McKendry, 2006) presentan una visión general y útil de esta enseñanza como:

- El lenguaje debe ser usado con propósitos significativos.
- Algunas veces tendrá más importancia la fluidez que la precisión.
- Los estudiantes en una clase deben ser puestos fuera de su área de confort con la finalidad de obligarlos a utilizar el lenguaje productiva y apropiadamente en contextos desconocidos.
- El profesor asume el rol de facilitador y guía, por lo que los estudiantes son animados a

construir significado a través de una interacción significativa con otros.

- A través de estrategias se incentivan a los estudiantes al aprendizaje autónomo.

A partir del desarrollo de nuevos enfoques y métodos centrados en las funciones comunicativas del lenguaje como la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (CLT), surgieron enfoques y metodologías como el de Instrucción Basada en Contenidos, la Instrucción Basada en Tareas y el Enfoque Participativo. Es aquí donde nos detenemos para tomar la Instrucción Basada en Contenidos y ubicarla dentro del marco de nuestro trabajo.

6.2. Metodología de la instrucción basada en contenido

Si bien el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras ha tomado fuerza en las últimas décadas en nuestros contextos educativos, con el tiempo se han abierto paso nuevas propuestas metodológicas dentro de esta misma rama, entre ellas la metodología de la Instrucción Basada en Contenidos o *Content-Based Instruction (CBI)* por sus siglas en inglés). Es importante resaltar que elegimos esta metodología por sus aportes y ajuste al currículo holístico y transversal del Colegio Montessori, que busca la integración de los contenidos de cada área para lograr así un aprendizaje significativo.

En relación con los inicios de CBI, Larsen-Freeman (2000) explica que los cursos de enseñanza del lenguaje se han desarrollado teniendo en cuenta las necesidades particulares de diferentes profesiones o disciplinas académicas, creando contenido casi exclusivo para ellas, lo cual no es una idea nueva. De esta forma, se contribuyó a la integración del aprendizaje del lenguaje con el aprendizaje de otro contenido, principalmente de importancia académica. La autora plantea que de igual manera se observó que las materias académicas proveían contenido natural para instrucciones de una lengua, lo que contribuyó y motivó al movimiento del “Lenguaje a través del currículo” para

angloparlantes de Inglaterra que fue puesto en práctica en los años setenta con el objetivo de integrar la enseñanza de la lectura y escritura con las otras áreas del conocimiento. Larsen-Freeman (2000) explica que cuando los estudiantes se encontraban con textos académicos en una lengua extranjera, necesitaban ayuda para entenderlos, por lo tanto, tenía que haber objetivos claros del lenguaje tanto como objetivos enfocados en aprender el contenido. Debido a que los objetivos del lenguaje eran dictados por los textos, la Instrucción Basada en Contenidos se complementaba con los otros métodos en los que la selección y secuencia de ítems del lenguaje surgía de las necesidades comunicativas, no predeterminadas por un contenido en especial.

Durante mucho tiempo profesores de lenguas extranjeras como Crandall (1993), Short (1997), Snow (1998) y Stoller (2004) (como se citó en Pessoa, S., Hendry, H., Donato, R., Tucker, G., y Lee, H., 2007) han explicado las bondades de la Instrucción Basada en Contenidos tales como el desarrollo del conocimiento académico junto con el lenguaje, es decir, gracias a esta unión el lenguaje se vuelve el medio para el aprendizaje. Por otro lado, Richards (2006) explican que uno de los beneficios del CBI es que usa como fuerza motriz el contenido para desarrollar las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa por medio de actividades.

De acuerdo con Richards (2006) en la Instrucción Basada en Contenidos, el “contenido” es la información o tema de interés que se aprende o comunica por medio del lenguaje. A diferencia de otros enfoques, en el CBI el contenido es el punto de partida para la planeación de una clase, luego, a partir del contenido se planean y se escogen los otros aspectos a trabajar como, por ejemplo: las habilidades, gramática, actividades, entre otros. De acuerdo con los autores, la Instrucción Basada en Contenidos se caracteriza y se fundamenta en los siguientes principios: los estudiantes aprenden mejor una lengua si esta se usa para acceder a la información, se ajusta a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y el contenido ayuda a la creación de una planeación coherente para

el desarrollo de todas las habilidades.

Para fines de este trabajo de investigación interesado en mejorar la comprensión lectora a través de historias cortas, la Metodología de la Instrucción Basada en Contenidos fue una herramienta pertinente para el desarrollo de la secuencia. En relación con las historias cortas, es sabido que la literatura contiene elementos que reflejan o hacen alusión a ciertos aspectos culturales. Además, siendo la literatura una de las manifestaciones estéticas del lenguaje es imposible separarla de la cultura, según explica Saville-Troike (1976), existe una relación directa entre la forma y el contenido de una lengua y las creencias, valores y necesidades presentes en la cultura de los hablantes de esa lengua. Entonces, se puede decir que cuando se enseña una lengua se enseña cultura.

Como pudimos ver, la Instrucción Basada en Contenidos resultó ser la metodología que se ajustó más a nuestra propuesta de enseñar inglés por medio de historias cortas ya que nos permitió profundizar en los contenidos, principalmente culturales, encontrados en las historias. Cabe distinguir que los contenidos culturales en las historias son elementos importantes que no se pueden pasar por alto debido a que ayudan a comprender y ampliar el conocimiento. Para entender mejor las características de la literatura en general y sus aportes, a continuación, se explicó que es la literatura y específicamente las historias cortas.

6.3. Literatura Juvenil

En este trabajo, la literatura jugó un papel importante dentro del diseño, aplicación y evaluación de la secuencia ya que fue el elemento base del que se desprendieron las actividades, contenidos, entre otros aspectos, de nuestro trabajo de investigación.

Aunque definir la literatura dentro de un concepto puntual es una tarea difícil, García y Perales

(2008) la describen como “un arte lingüístico porque los textos que la componen se deben a la disposición estética de la palabra. Ésta traduce los pensamientos (los temas y los tópicos) del hombre mediante una cierta composición (los géneros literarios)” (p.3). Los autores brevemente resumen la literatura como el arte de las palabras a través del cual el hombre se ha dedicado a plasmar sus ideas y pensamientos valiéndose de la función estética del lenguaje para crear otras realidades y experiencias creíbles y cargadas de emociones.

Dado que el término “literatura infantil” y “literatura juvenil” suelen usarse como sinónimos o como dos elementos del mismo conjunto, se hace necesario establecer hasta qué punto se está hablando de literatura infantil para referirse a los textos literarios diseñados específicamente para los primeros lectores y a partir de qué momento se está dirigiendo hacia un público más “maduro” con intereses y necesidades diferentes como son los jóvenes de hoy en día. De acuerdo con García (1998), se ha hecho obsoleto ya el uso de infantil como término que abarca una realidad evolutiva tan compleja como es la comprendida hasta los 14 años favoreciendo la identidad particular de aquellas obras creadas específicamente para la juventud.

Sin embargo, García (1998) es claro en afirmar que a pesar de que la literatura juvenil busque adaptarse a una etapa en la vida de los lectores y cumplir con ciertas particularidades, ésta seguirá considerándose como literatura en general y, por ende, se apreciará como tal siempre y cuando en la búsqueda por acoplarse no transgreda los límites de lo “auténtico literario”. Su auge se debe, por una parte, a las editoriales que han comenzado a ver los jóvenes como un posible sector de mercado y se han dedicado a tratar de apartar los productos a sus necesidades e intereses y, por otra parte, al interés de muchos maestros que se han preocupado por buscar obras que se adapten a los gustos de los jóvenes con el fin de desarrollar o mantener en sus alumnos un buen hábito de lectura.

Es importante resaltar la crítica de García (1998) hacia el hecho de que en ocasiones se habla de literatura juvenil no haciendo referencia a la complejidad estilística de dichas obras con relación a la literatura infantil, sino al tipo de temas que allí se tratan, temas que muchas veces el autor asume como muy propias de los jóvenes y adolescentes (descubrimiento del amor y de la sexualidad, problemas con las drogas, inserción en la sociedad, etc.). Es allí donde juega un gran papel el docente, no por su preocupación por buscar obras que satisfagan los intereses y las necesidades de los estudiantes, sino porque a ellos les corresponde ser mediadores de los jóvenes con la Literatura general en su transición como lectores que se están afianzando (García, 1998).

Ahora que se han explicado los conceptos de literatura y literatura juvenil, específicamente nos centramos en el concepto de historias cortas.

6.4. Historias cortas

Gracias a sus características y riqueza, las historias cortas se prestan para trabajar de múltiples formas en el aula, son materiales adaptables para cada contexto o situación. Además de esto, consideramos pertinente mencionar que estos tipos de textos son los ideales para trabajar en la clase, de acuerdo con el plan curricular del Colegio y las normativas sobre la enseñanza de lengua extranjera cuyos apartados en relación con el componente de lectura en los grados décimos y once citan las historias cortas como materiales de la clase.

Sería adecuado comenzar con una breve narración sobre el origen y significado de las historias para finalizar con la caracterización y bondades que ofrecen. Boyd (2006) comenta que desde tiempos remotos el hombre a través de la oralidad ha comunicado sin fin de historias o relatos como experiencias, mitos, leyendas o cualquier tema que concierne a la comunidad. Esto actualmente se conoce como la tradición oral. Estas tradiciones orales evolucionaron con el paso del tiempo para plasmarse luego en la escritura. El autor explica que la brevedad, la característica

más remarcable de este género literario, se debe a que anteriormente cuando se contaban historias estas no podían ser demasiado largas porque la audiencia se perdía o no mantenía la atención. El narrador tenía que mantener viva la historia y el interés contando los momentos que él consideraba pertinentes, llamativos y así mismo elocuentes para no perder el sentido de la historia y no aburrir a la audiencia. Entonces, se sabía que una historia era buena cuando el narrador lograba mantener la atención del público. Boyd (2006) plantea que una historia es exitosa cuando logra responder a alguna pregunta sobre nosotros mismos.

Aunque la escritura apareció mucho antes, las historias cortas escritas aparecieron alrededor del siglo XIX. Esto se debió al interés de las personas por el conocimiento, sin importar la condición social, lo que causó el desarrollo de medios de publicación masivo como diarios y revistas para cubrir la nueva demanda de lectores. Boyd (2006) explica que, al no poder contar con numerosas páginas de revistas o periódicos para escribir, los escritores se vieron en la obligación de convertir sus grandes escritos en textos cortos si querían que estos fueran publicados y leídos. Lo que fue alentando a la gente a leer textos literarios y al mismo tiempo exigir más historias con buenos contenidos, fue así que aparecieron grandes escritores como Edgar Allan Poe o Nathaniel Hawthorne, entre otros. Gracias a esto, la historia corta logró tomar un lugar como género literario y tuvo acogida entre otros escritores quienes la vieron una forma muy atractiva e interesante de tratar. Cabe mencionar que lo que hoy en día conocemos como historia corta es la consolidación de un género que se ha estado definiendo desde hace varios años en distintos lugares del mundo. Desde los antiguos griegos como Homero y sus poesías épicas hasta Edgar Allan Poe con sus cuentos de terror, la historia corta ha sido un elemento presente en casi todas las comunidades.

Sobre el qué son exactamente las historias cortas, Hamilton y Kratzke (1999) explican que son textos difíciles de definir por varios motivos. Para comenzar, los autores comentan que los

personajes no están tan bien definidos o caracterizados como en las formas narrativas más largas; además, los escenarios pueden ser más variables, lo que puede cambiar la perspectiva del lector; y a veces pueden comenzar desde puntos distintos de la historia. Los autores plantean que, por su brevedad, deja mucho que preguntar y los lectores pueden que no aprovechen su riqueza si no se proponen ir más allá, es decir, buscar y entender los elementos no explícitos y las referencias usadas en las historias. Sin embargo, a pesar de esto, la historia corta es un género enseñable muy usado hoy en día. Hamilton y Kratzke (1999) argumentan que su mundo efímero con múltiples y cambiantes perspectivas es perfecto para el aula. La lectura de historias cortas es una manera particular de aprender acerca de la vida, de sentir las experiencias sin tener que vivirlas. Según Wolfgang Iser (como se citó en Hamilton y Kratzke, 1999) mientras se mantiene una distancia reflexiva, los lectores viven a través de experiencias ficticias como si fuera la realidad. Los autores dicen que hoy en día esta característica es crucial porque, a diferencia de los medios de comunicación visuales, el lector tiene que crear un mundo mental mediante el uso de códigos textuales.

En relación con sus características, la principal característica de la historia es su longitud ya que, como dice Edgar Allan Poe (como se citó en Boyd, 2006), debe dejarse leer en una sola sentada, es decir, la lectura de una historia corta no debe tomar más de una o dos horas. Además, se caracteriza por ser un escrito ficticio en prosa cuyo centro e interés gira alrededor de la problemática de la historia. Al ser un escrito breve, la historia corta cuenta con pocos personajes y escenarios no tan variados, a diferencia de la novela que puede abordar diferentes temáticas y varios personajes en múltiples escenarios. En pocas palabras, lo que hace asombrosa e interesante la historia corta es que, al contar con los mismos elementos que una novela (personajes, escenarios, conflicto, tema), los escritores tienen que ingeniárselas para poder integrarlo todo en un escrito

corto.

Hemos visto que las historias cortas son el material ideal para trabajar la lectura en el aula gracias a sus bondades, sin mencionar que entra perfectamente entre los parámetros establecidos en el Colegio. Sin embargo, al tener características tan únicas, es un material que no puede ser llevado sin una debida preparación a la clase, es por eso que consideramos importante saber cuál ha sido el papel de la literatura en la enseñanza de lenguas y las implicaciones que esto tiene.

6.5. La literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras

Arciniegas, Faustino y Matallana (2005) explican que el uso de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras no es algo nuevo. Desde hace mucho tiempo, podría decirse que desde que surgió la necesidad de aprender una lengua diferente a la materna, ya fuera por razones económicas, políticas o militares, la existencia de la enseñanza de lenguas y la utilización de la literatura para hacerlo, se remota desde los antiguos sumerios alrededor del año 3000 a.c. Como se ha mencionado antes, en el apartado sobre la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, una de las primeras metodologías que existió se diseñó para la enseñanza del latín. A través de la lectura y análisis de los grandes clásicos los estudiantes aprendían la lengua. Entre el siglo XVII y el siglo XVIII, gracias a la acogida que tuvo esta metodología, comenzó a usarse para la enseñanza de otras lenguas. Así lo explica Arciniegas *et al.* (2005):

El latín era progresivamente reemplazado por las que en adelante se denominarían “lenguas modernas”. En la medida en que éstas penetraban en el currículo, su enseñanza era calcada sobre la metodología del latín. En otras palabras, lo que más tarde se llamaría el “método literario” —el aprendizaje y estudio de una lengua a partir y a través de sus autores y escritos más aclamados—, se hacía extensivo a todo el pensum de lengua: lengua materna, lenguas modernas y lenguas clásicas (p.146).

Es importante resaltar que uno de los principales motivos para aprender una lengua era para educarse, además de comunicarse, y esto se lograba a través de la lectura de los grandes escritores ya que se consideraba que la escritura era la forma más avanzada de una lengua. Sin embargo, las autoras explican que para el siglo XVIII, debido a los nuevos cambios y necesidades que surgieron para las nuevas sociedades, la enseñanza de la lengua extranjera a través de la literatura fue desapareciendo dando lugar a nuevas metodologías que hacían el proceso de enseñanza más rápida y práctica. Fue aquí donde surgió el método de gramática y traducción junto con otras metodologías que desplazaron la literatura y dirigieron la enseñanza a una función más comunicativa.

Arciniegas *et al.* (2005) mencionan que no fue hasta los años setenta que nació el concepto de competencia literaria, que restablecería la importancia de la literatura en la enseñanza de lenguas, debido al escaso dominio que se tenía de la lengua escrita. Entonces, la literatura volvió a las aulas en forma de competencia literaria y desde una perspectiva más funcional que permitía el desarrollo de las habilidades propias de la literatura tales como la creatividad. Sin embargo, puesto que las actuales metodologías y teorías se basaban en la lingüística, la enseñanza de la literatura acogió estas bases también, las cuales no eran acordes con las finalidades literarias. Es por esto, que Arciniegas *et al.* (2005) afirman que “se hace necesario no sólo redefinir una *competencia literaria* que incluya una pedagogía y una didáctica propias, competencia que debe desarrollar tanto el profesor de literatura como el profesor de lengua materna o extranjera.” (p.152).

Sobre la enseñanza de la literatura en la clase de lengua extranjera, Montesa y Garrido (1990) explican la importancia de ésta en la clase. De acuerdo con los autores, el principal motivo para aprender una lengua es poder comunicarse en otra lengua efectivamente, y es por esto que todos los métodos usados hoy en día se centran en este propósito. No obstante, desde esta

perspectiva, la lengua se limita a una función comunicativa dejando a un lado la función expresiva. Montesa y Garrido (1990) aclaran qué “en la función de expresión el individuo plasma en palabras su pensamiento, sus sentimientos o sus emociones. Se expresa a sí mismo. Y esta posibilidad de hacer aflorar el mundo interior es el valor más plenamente humano del lenguaje”. Es decir, mientras la función de comunicación sirve para el intercambio de informaciones objetivas, la función de expresión se usa para comunicar ideas y pensamientos, a través de ésta función el individuo interpreta y comparte sobre lo que rodea. Así que, para poder llegar a la función de expresión del lenguaje, los autores plantean que es necesario leer textos literarios ya que por medio de estos se accede a ideas, culturas y conocimientos.

Montesa y Garrido (1990) mencionan las diferentes maneras en la que la literatura se trabaja en clase, desde una perspectiva limitada en la que los textos literarios sirven para resolver crucigramas o responder preguntas de comprensión, hasta una perspectiva más funcional, práctica y participativa en la que se no sólo se limita a poner el estudiante en contacto con un texto y que lo lea, sino una manera en la que la literatura llegue a él y manifieste todas sus virtudes. Los autores explican que esto podría realizarse a través de una adecuada selección y un diseño acorde que permita que el estudiante logre entrar en el texto, recrear lo que lee, aprender y entender diferentes culturas y experimentar nuevas sensaciones.

Como se puede apreciar, la enseñanza de la lengua extranjera por medio de la literatura ha existido desde hace mucho tiempo, lo que nos deja claro el valor y la importancia que esta tiene. Hoy en día la literatura sigue teniendo el mismo sentido, tanto qué, cómo se mencionó antes, existe una competencia literaria dentro de la enseñanza de lenguas. Para este trabajo de grado nos permitimos usar los Estándares Básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras: Inglés propuestos por el Ministerio de Educación para así conocer mejor los objetivos que los estudiantes deben lograr

en cada área y específicamente, para nuestro interés, en el componente de lectura en el área de inglés.

6.6. Estándares Básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras: Inglés

Siguiendo el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia, existen normativas a tener en cuenta y en las que nos basamos para el desarrollo de este trabajo de investigación. Esto se hizo con el propósito de cumplir con los parámetros y regulaciones establecidas en el ámbito nacional en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras. Cabe resaltar que estas normativas tomaron como referencia documentos internacionales como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (Consejo de Europa, 2001), ya que estos textos son de gran importancia gracias a sus aportes de investigación.

De acuerdo con los Estándares Básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras: Inglés (2006) propuestos por el Ministerio de Educación, el aprendizaje de la lengua se divide en dos grandes habilidades (comprensión y producción), que a su vez se subdividen en otras habilidades (escucha, lectura, escritura, monólogo y conversación).

En relación con la habilidad de lectura, en el grado décimo y once, según los estándares, los estudiantes deben alcanzar un nivel de desempeño pre-intermedio B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo (2001). Es decir, siguiendo el Marco, éste plantea de manera general que: los estudiantes B1 deben ser capaces de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, además de producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

Tomando como base el Marco Común Europeo, los estándares de competencias para el grado décimo y once cuentan con estándares específicos para cada sub habilidad. En este trabajo de investigación se trabajaron todas las habilidades, sin embargo, para la elaboración y diseño la habilidad de lectura fue el componente pilar. Los estándares, basados en el Marco Común Europeo, explican que esta habilidad debe ser trabajada de manera que los estudiantes puedan: identificar palabras claves dentro de un texto para comprender el sentido general, identificar puntos de vista del autor y valores de otras culturas para tomar una posición crítica, valorar los aspectos y elementos culturales encontrados en los textos, tomar consciencia de la importancia de estos para el aprendizaje de diferentes disciplinas que amplían el conocimiento y comprender la variedad de textos procedentes de diferentes fuentes.

Para los fines de este trabajo de grado, se tomaron en cuenta de manera general estos criterios al momento de diseñar y aplicar la secuencia y algunos se desarrollaron más que otros ya que estos estándares están diseñados para todo un año electivo y no una secuencia.

Todos los conceptos explicados anteriormente jugaron un papel fundamental en el diseño, aplicación y evaluación de este trabajo de investigación, sin embargo, estos conceptos no se trabajaron ni desarrollaron de manera independiente. Todos ellos hicieron parte de una secuencia didáctica que se dividió en varios momentos y se compuso de distintos aspectos, todos unidos para crear una secuencia eficaz para mejorar la comprensión de lectura en inglés por medio de historias cortas.

6.7. Secuencia didáctica

Para trabajar de manera beneficiosa y significativa los componentes del proceso llevado a cabo en esta investigación, se decidió diseñar, implementar y evaluar una secuencia didáctica. A

continuación, se realiza una breve caracterización de la secuencia didáctica a través de sus componentes y organización para finalmente hablar en un sentido más general de su función.

Graves (2000) menciona los componentes que debe tener una secuencia: contenido, objetivos, experiencia previa, necesidades de los estudiantes, creencias sobre la enseñanza, método o texto y contexto. Aunque entre ellos no existe un orden jerárquico, cada uno es imprescindible y se correlaciona. En un sentido general, cada aspecto se caracteriza de la siguiente manera: el contenido es lo que se quiere que el estudiante aprenda y depende de otros factores para su escogencia; los objetivos son las competencias o actitudes que se esperan que los estudiantes alcancen al final de la secuencia; la experiencia previa es el conocimiento previo tanto de los estudiantes como del profesor sobre el contenido, aunque los profesores deben estar bien documentados debido a que se han preparado con anterioridad, puede que tengan ya experiencia en relación con el contenido que les pueda ayudar luego; las necesidades de los estudiantes, como su nombre lo indica, son los aspectos que necesitan reforzar o aprender; las creencias sobre la enseñanza es la concepción que cada profesor tiene sobre la enseñanza, esta puede ir modificándose a lo largo del curso; el método es la manera con la que se va a aplicar la secuencia, aquí se deciden materiales y actividades; finalmente el contexto, el cual es el espacio y/o comunidad en la que va a tener lugar la secuencia.

Después, la autora explica que la secuencia es la manera con la que se va enseñar o aplicar lo propuesto, es decir, después de haber analizado y definido los componentes, el paso a seguir es la organización de la secuencia. Para llevar a cabo esto, lo primero a tener en consideración es que para enseñar algo se debe comenzar desde lo más simple o básico con el fin de crear las bases necesarias y así poder seguir a lo más difícil o complejo, lo segundo es el tiempo que la secuencia va a tomar ya sea por sesiones u horas, etc., y lo tercero es la pertinencia que ésta va a tener en el

curso.

Por otro lado, otra perspectiva no muy lejana de la de Graves (2000) es la del Centro Virtual Cervantes (2016) del Instituto Cervantes, que entiende la secuencia didáctica como un conjunto ordenado de actividades que tienen coherencia entre sí cuyo objetivo es enseñar unos contenidos predeterminados para llevar a cabo una tarea o lección final. Según el Centro Virtual Cervantes (2016) las características y funciones de las actividades se pueden clasificar en fases de las siguientes maneras:

- **Presentación.** Se interesa a los estudiantes en la temática recurriendo a los conocimientos previos o haciendo una lluvia de ideas del tema a trabajar;
- **Comprensión.** El estudiante en esta fase procesa la información para reflexionar y aprender aspectos lingüísticos y así comprender mejor los textos que le servirán de base para las actividades posteriores.
- **Práctica.** Se realizan ejercicios de lo visto para que el estudiante sea capaz luego de producir algo, es decir, poner en práctica lo aprendido.
- **Transferencia.** Se desarrolla un trabajo o varias actividades finales en la que los estudiantes amplían sus conocimientos.

En una manera más general, la secuencia didáctica puede ser entendida de diferentes maneras según los teóricos y el contexto en el que se encuentre. Por ejemplo, Krugs (1957) explica las *resource units* como una herramienta para los profesores y estudiantes que consiste en una serie de actividades y materiales que giran alrededor de una temática programada en la planeación del curso. Sin embargo, Tobón, Pimienta y García (2010) afirman que:

Las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro

de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas (p.20).

En síntesis, la secuencia didáctica es un conjunto de actividades articuladas que se realizan durante un tiempo determinado y que giran alrededor de una temática, aquí participa tanto el profesor como los estudiantes, con el fin de cumplir con los objetivos de aprendizaje propuestos en el programa de curso o en la secuencia didáctica.

De acuerdo con lo visto, se puede constatar que el uso de una secuencia didáctica resultó pertinente para los fines de este trabajo de investigación no sólo por la facilidad en la que se puede organizar y articular sino por la maleabilidad y adaptabilidad de los componentes en el proceso.

Para cerrar este capítulo, hay que resaltar que los conceptos mencionados anteriormente explicaron de manera concreta los parámetros o bases que guiaron la investigación. Era fundamental definir y establecer las teorías de enseñanza de la lengua extranjera, la metodología de la instrucción basada en contenidos, el enfoque comunicativo, los estándares básicos de competencia en lenguas extranjeras: inglés basado en el Marco Común Europeo de Referencia (2001) para las Lenguas, la secuencia didáctica, los textos literarios, la literatura juvenil y las historias cortas a fin de fundamentar el diseño de la secuencia didáctica propuesta como alternativa de solución a la problemática estudiada.

7. Metodología

7.1. Tipo de investigación

Esta investigación se encuentra dentro del marco del enfoque cualitativo y como método de investigación principal, tomamos la investigación por Estudio de Caso. Yin (1988) explica que este estudio se encarga de responder las preguntas “¿Cómo?” y “¿Por qué?” de ciertos fenómenos que tienen lugar en un momento y en un espacio determinado que el investigador desconoce y desea comprender. Este método ayuda a identificar, conocer y entender fenómenos individuales, sociales y políticos que están ocurriendo en el ahora. Es por esto que es tan común en áreas como la psicología, sociología y ciencias políticas. Se podría decir que el estudio de caso es una investigación de carácter holístico y significativo de las situaciones del diario vivir. Una definición acertada sería decir que el estudio de caso es una investigación empírica que usa varias fuentes de evidencia para investigar un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto real, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son evidentemente claros (Yin, 1988).

El estudio de caso se caracteriza por usar técnicas de investigación como la observación directa, la entrevista sistemática, participación del observador, entre otros instrumentos necesarios para la recolección de datos; arrojando así una amplia variedad de resultados cuantitativos y cualitativos para el análisis.

7.2. Contexto y población

El Colegio Bilingüe Montessori es de carácter privado y de inclusión, es decir que, hay estudiantes con necesidades educativas específicas. Dado que es un colegio campestre, de carácter privado y de acuerdo a lo que observamos en nuestra estadía, podría decirse que el Colegio y los

estudiantes que asisten son de estrato 4 en adelante. El colegio cuenta con 12 salones, algunos de ellos adecuados específicamente para trabajar con los estudiantes con necesidades educativas específicas y otros organizados específicamente para los laboratorios de vida humana (grados de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto), una sala de informática, una sala audiovisual, baños, un restaurante, espacios deportivos y una granja.

Por su naturaleza, en el colegio Montessori se valoran las actitudes hacia el trabajo tanto individual como colectivo. Igualmente se enfatiza y se fortalecen valores y virtudes como la libertad, la vitalidad, la autoestima, la sensibilidad, el afecto y el conocimiento. Esto se hace de acuerdo con los principios del modelo Montessori que sigue la institución, estos valores y actitudes permiten a los estudiantes formarse no solo a nivel académico sino a nivel personal.

Para la realización de la propuesta de secuencia didáctica se escogió como población a los estudiantes de los grados 10A y 10B, cuyas edades oscilaban entre los 15 y 17 años de edad y quienes, por lo que se pudo observar en la etapa inicial de la investigación, se encontraban la mayoría en un nivel intermedio de inglés. En total había 28 estudiantes y se dividían en dos grupos de 14. En cuanto a sus intereses y necesidades, de acuerdo con la encuesta realizada también en la etapa de observación, se encontró, entre otras cosas, que en su mayoría los estudiantes no leían literatura en inglés ni en clase ni por fuera de ella. Algunos estudiantes afirmaron leer por su cuenta, pero en español, mientras que la mayoría insistió en que no dedicaban nada de su tiempo libre a la lectura. Además, se encontró que entre las actividades de aprendizaje que más les gustaría realizar a los estudiantes se destacaba las discusiones en mesa redonda, el uso de noticias y las reflexiones personales, entre otras.

De acuerdo con el modelo Montessori, uno de los principales intereses es fomentar la autonomía y responsabilidad con uno mismo y con los demás. Para esto, se les da algunas

libertades y responsabilidades a los estudiantes para que tomen consciencia de sus deberes. Un ejemplo de esto y que afecta la clase como tal, es la libertad de los estudiantes para escoger el grupo en el que quieren estar. Es decir, los grados décimos están divididos en 10A y 10B, sin embargo, los estudiantes pueden organizarse como ellos quieren para ir a clase. Entonces, en la clase de inglés que le corresponde a 10B, por ejemplo, puede haber más estudiantes del grado A que del B, mientras que los otros estudiantes están en la otra clase, que sería la del grupo 10A. Según los profesores, esta organización no afecta a los estudiantes siempre y cuando vean las horas semanales obligatorias para cada materia, pero en el proceso de aplicación de la secuencia esto dificultó el desarrollo de la clase porque no se podía trabajar de manera continua. Debido a esto, al principio de la intervención hablamos con los estudiantes y quedaron en organizarse siempre en los mismos grupos y tratar de seguir un horario fijo.

7.3. Instrumentos y técnicas de recolección de datos

Para completar las diferentes etapas de esta investigación fue necesario recolectar información de distintas formas y fuentes. Para ello se utilizaron varias herramientas las cuales se describen a continuación.

7.3.1. Encuesta

La primera herramienta que se utilizó fue una encuesta con la que se pretendía conocer sobre los intereses de los estudiantes por la lengua extranjera y en especial por el componente de lectura, todo esto con el fin de tener en cuenta sus gustos a la hora de diseñar las actividades dentro de la secuencia; además de sus intereses, con la encuesta también se pudo obtener información sobre las necesidades de los estudiantes. (Véase anexo 2)

7.3.2. Entrevistas con el profesor titular

Desde el comienzo de la investigación siempre se procuró llegar con bastante tiempo de anticipación a la clase para poder tener algunas conversaciones informales con el profesor titular en las que nos proponíamos informarnos más sobre cosas concretas como su metodología en las clases de inglés, el desempeño de algunos estudiantes en específico, organizar el plan del día, etc.

7.3.3. Procedimientos del seguimiento del proceso

Para el seguimiento del proceso se utilizó el diario de campo; para medir la participación, asistencia y cumplimiento de tareas de los estudiantes, se elaboró un listado con tres casillas; además, los estudiantes llenaron unas rejillas de autoevaluación al final de cada intervención.

Diario de campo

Esta herramienta de investigación se usó como una ayuda para evaluar nuestro propio desempeño dentro del aula y para detectar situaciones importantes que por alguna razón dejamos pasar por alto durante nuestra intervención. Así, al final de cada intervención, escribíamos lo sucedido en las clases en una columna y en otra columna poníamos algunas reflexiones, dudas y comentarios que considerábamos importantes para volver sobre ello más adelante entre nosotras y con nuestro director de trabajo de grado y práctica.

Listas de control

Con el propósito de llevar un seguimiento continuo de lo que se hacía en cada una de las unidades o guías de lectura se estableció el uso de listas de control que fueron diseñadas previamente y que contaron con el aval del director de trabajo de grado. Por un lado, para medir la participación, asistencia y cumplimiento de tareas por parte de los estudiantes se elaboró un listado con tres casillas (una para la asistencia, una para la participación y una para el cumplimiento de tareas) que a su vez se dividían en otras cuatro casillas para sumar el número de horas totales

por cada unidad (véase anexo 1); por otro lado, para definir unos parámetros fijos de la forma como ellos iban a ser evaluados, se llevó a cabo el diseño de una rejilla de evaluación (véase anexo 3). Al finalizar la secuencia y de acuerdo con el seguimiento llevado a cabo a lo largo de los dos meses y medio que duró la aplicación de ésta, se entregó al docente titular una nota numérica por cada estudiante.

Cuestionario de autoevaluación

Al final de cada guía de estudio y los dos diagnósticos se agregó una serie de preguntas en español tanto abiertas como cerradas de reflexión personal sobre el proceso de aprendizaje que los estudiantes de forma individual respondieron. De esta forma se aseguró también su participación en la evaluación permanente a las actividades y el desempeño de los estudiantes a lo largo de la secuencia.

7.3.4. Diagnóstico inicial y final

Teniendo en mente el objetivo de medir la eficacia de la aplicación de la secuencia didáctica para mejorar la comprensión lectora en inglés a los estudiantes de los grados décimos del colegio Montessori, se diseñaron y aplicaron dos talleres diagnósticos, uno antes de comenzar la aplicación (véase anexo 4) y el otro al finalizar la secuencia (véase anexo 5). En ambos talleres se les dio a los estudiantes una historia corta, diferentes para cada diagnóstico, acompañada de unas preguntas de comprensión y análisis para lo cual tuvieron una hora de clase (40 minutos) para responder. Con el primer taller, a diferencia del segundo, se trabajó una hora adicional con los estudiantes en la que se leyó la historia en conjunto y se socializaron las respuestas dadas por los estudiantes.

Todas estas herramientas de recolección de datos que se utilizaron permitieron nutrir la investigación, buscando así un mejor resultado final.

7.4. Fases de la investigación

7.4.1. Planeación

Esta investigación comenzó durante el curso de introducción a la práctica docente, en el cual era necesario asistir a un colegio por un número de horas, acercarse al PEI y otros documentos oficiales de la institución y realizar observaciones de diferentes actividades realizadas en la institución y específicamente de la clase de inglés para luego diseñar una propuesta que resultaría en el proyecto de práctica docente. Por el convenio existente entre el colegio Montessori y la Escuela de Ciencias del Lenguaje que facilitó el acceso a la institución educativa, por la cercanía entre la institución educativa y la universidad y por el conocimiento previo de que el número de estudiantes por salón no era mayor a 15 y de que la cantidad de horas para la clase de inglés por semana era de 7, se tomó la decisión de tomar como objeto de estudio a los estudiantes que cursaban el grado décimo del colegio Bilingüe Montessori.

Se acordó entonces comenzar por observar la duración de las clases, la metodología utilizada por los docentes, los temas que se trabajaban y los recursos que se utilizaban en las clases; además, se revisó el programa de área de inglés y se llevaron a cabo varias entrevistas informales con la coordinadora de área (cargo que posteriormente desapareció) y los profesores titulares de los grados noveno que actualmente corresponden al grado décimo. Finalmente se acordó realizar una encuesta a los estudiantes para conocer sus intereses y también sus necesidades en cuanto al aprendizaje de la lengua extranjera y del componente literario en particular y, con los resultados más las observaciones y los demás datos obtenidos durante el primer semestre de 2015, se procedió al diseño de la secuencia didáctica y de los talleres de diagnóstico inicial y final.

7.4.2. Diseño

La secuencia consistió en tres talleres de lectura o unidades, cada uno con una duración de cuatro horas y dos diagnósticos que se aplicaron al comienzo y al final de la secuencia con una duración de una hora cada uno. Sin embargo, el diagnóstico inicial tomó dos horas de clase. Para empezar, se escogió para cada taller una historia corta como elemento central, procurando que éstas expusieran algunos elementos culturales (véase anexos 4, 5, 6, 7 y 8); además, se buscó un documento adicional que complementara el tema provisto por cada una de las historias y que además fuera de interés para los estudiantes. Luego, se decidió que se trabajaría por apartados, cada guía llevaría un apartado en el que se diera información básica sobre el autor de la historia, esto con el propósito de incentivar a los estudiantes a buscar otras obras de dichos autores; otro apartado para después de la lectura en el que se revisaría la comprensión de lectura a través de preguntas claves que ellos responderían de manera individual o grupal, en otro apartado se resaltarían algunos aspectos específicos de la historia que necesitasen de una explicación puntual por parte de las docentes, habría un apartado más para trabajar aspectos formales de la lengua que en su mayoría fueron aspectos gramaticales y una vez aspectos fonéticos (de pronunciación) y que también resultaban del contenido de la historia, y finalmente un apartado en el que se propondría una tarea final con base en lo trabajado a lo largo de la unidad o guía de lectura que ellos desarrollarían por su cuenta de manera individual o grupal dependiendo de la actividad.

Todas las historias y los materiales usados en las clases fueron previamente revisados y aprobados por el director de trabajo de grado y práctica.

7.4.3. Aplicación

El desarrollo de la secuencia se llevó a cabo a lo largo de dos meses aproximadamente. Se acordó con el profesor titular del curso que se tomarían los espacios de la clase de inglés destinados

a trabajar comprensión de lectura para llevar a cabo la secuencia lo que serían dos horas semanales para el grupo A y otras dos para el grupo B. Además, las clases se llevaron a cabo en un salón que contaba con computador y parlantes, lo que nos permitió presentar videos y diapositivas como parte de las actividades de las guías.

La aplicación de la secuencia duró 14 sesiones incluyendo aquellas dedicadas a la prueba diagnóstica al inicio y final de la secuencia. Al estar los décimos divididos en 10A y 10B, cada una de las investigadoras trabajó con un grupo individualmente procurando ir al mismo ritmo siempre. Al comenzar la clase, las guías se entregaban primero y luego las historias. Cuando se terminaba de trabajar con una guía, se recogían las guías y los estudiantes se quedaban la historia.

En la primera intervención se entregó el diagnóstico inicial que era para entregar ese mismo día en clase. Este diagnóstico consistía en la historia corta para leer alrededor de 15-20 minutos y unas preguntas de comprensión y análisis.

En la siguiente intervención se comenzó con la primera guía. Para trabajar como contenido cultural y central, en esta guía se tuvieron en cuenta los temas sobre la inmigración, la familia y la dificultad de algunos inmigrantes para adaptarse a un nuevo país. Primero, se trabajó el vocabulario con la unión de imágenes con las palabras correctas, esto se hizo con el fin de que tuvieran el suficiente vocabulario para poder entender mejor el texto; luego, se explicaron expresiones usadas en la historia que no son tan comunes en el diario vivir ya que son propias de los personajes. Mientras se explicaba esto, se presentó el tema de la historia. Antes de que los estudiantes leyeran la historia, se les dio algunas preguntas que tenían que ir respondiendo a medida que leían. Después, se hizo una presentación del autor y los estudiantes leyeron otra vez la historia para resolver unas nuevas preguntas, estas preguntas eran de comprensión y análisis. Vieron un video de una serie en relación con la temática de la historia y se hizo una discusión con

base en ello. Finalmente, se trabajó un aspecto gramatical recurrente en la historia y un ejercicio para aplicar lo aprendido. Como trabajo final, los estudiantes tenían que realizar y aplicar una encuesta relacionada con los temas trabajados en la guía y entregarla en la siguiente clase.

A diferencia de la guía 1, la guía 2 comenzó con una contextualización de la problemática de la historia con un video de dibujos animados, aquí los estudiantes tenían que encontrar el conflicto de la serie y escribirlo. Luego, vieron el inicio de un cortometraje basado en la historia que iban a leer con el fin de que entendieran mejor la historia. Los estudiantes leyeron la historia y al finalizar tenían que escribir las similitudes entre el primer video y la historia, así a través de las discusiones y comparaciones se reveló la temática de la historia y de la guía la cual era la delincuencia juvenil. Siguiendo, se explicó algunas diferencias entre las expresiones del *slang* recurrentes en la historia y como ejercicio los estudiantes tenían que buscar más expresiones en la historia. Se dividió el salón en dos grupos y se realizó una competencia de preguntas y respuestas. Luego, se hizo una presentación sobre el autor y finalmente, se explicó un aspecto lingüístico del que se hicieron ejercicios. Como trabajo final, los estudiantes tenían que escoger una pregunta de las tres propuestas en la guía en relación con la delincuencia juvenil y realizar una reflexión respondiendo la pregunta.

En la última guía, el tema principal era la inmigración y la familia. Para comenzar, los estudiantes escucharon una canción que les daba una idea sobre la temática de la historia, luego de escucharla escribieron lo que percibieron o entendieron de la canción y lo compartieron con los demás, a partir de esto se presentó el tema de la historia. Se continuó con un ejercicio de unir palabras que aparecen en la historia con su definición. Luego se realizó un juego en el que se les dio a los estudiantes papeles con pedazos de la historia para que la armaran como ellos creyeran que era la historia, al terminar leyeron la historia completa y en el orden correcto. Al terminar, se

explicaron algunos elementos culturales a los que la historia hace referencia y se presentó al autor. Finalmente, se explicó y trabajaron algunos aspectos de pronunciación basados encontrados en la historia y como trabajo final los estudiantes tenían que realizar una representación de alguna situación relacionada con la temática principal.

Antes de terminar con la intervención, se realizó el diagnóstico final el último día y se recogió ese mismo día. Este diagnóstico, al igual que el primero, contaba con una historia corta y preguntas de comprensión y análisis, además, se agregó un cuadro de vocabulario para que los estudiantes pudieran comprender mejor el texto.

7.4.4. Evaluación

Con el propósito de dar cumplimiento al último de los objetivos específicos de este proyecto de investigación, que consiste en evaluar la eficacia de la secuencia didáctica para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, se decidió diseñar y aplicar un diagnóstico inicial para realizar con los estudiantes antes de comenzar la aplicación de la secuencia y otro diagnóstico final para después de haber desarrollado todas las actividades programadas; lo anterior buscando verificar la mejoría o no de los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora en la lengua extranjera. Además, se llevó a cabo una evaluación continua de seguimiento del proceso, que permitió hacer ajustes durante la aplicación de la propuesta diseñada.

Para cerrar, en este capítulo se presentaron el enfoque metodológico adoptado en esta investigación, la población y los instrumentos requeridos en cada una de las fases. A continuación, en el siguiente capítulo se presenta la información obtenida con cada una de las herramientas y el respectivo análisis de los datos.

8. Resultados y análisis

En el presente capítulo se expondrán los resultados y posterior análisis de la información arrojada por cada uno de los instrumentos utilizados en esta investigación; estos se mostrarán de acuerdo con el orden en que fueron apareciendo en cada una de las fases de la investigación.

8.1. Encuesta, observaciones y entrevistas informales con docentes

En la fase de planeación se utilizaron tres herramientas diferentes. La primera fue un período de observaciones generales en el colegio y en especial en la clase de inglés del nivel intermedio (antes de comenzar la aplicación los grupos se dividían para la clase de inglés por el nivel de lengua y no por grados y el nivel intermedio había sido el escogido para desarrollar esta investigación). Durante ese periodo de observación se pudo establecer el contexto, es decir la planta física, en el que se iba a desarrollar la investigación, además se pudo tener un acercamiento al PEI, el plan de área y el rutero de temas a trabajar durante el período, todo esto sirvió para conocer la metodología de trabajo. También, se detectó la problemática en la que se iba a trabajar: la falta de uso de textos literarios para la enseñanza del inglés. En ambos cursos de intermedio existían libros literarios que los estudiantes tenían que leer durante el año lectivo, sin embargo, el trabajo de esta lectura no se realizaba en clase, sino que era tarea asignada para la casa y al final las actividades de lectura se resumían en la entrega de un informe final de lectura para el profesor.

Posterior a las observaciones se realizó una encuesta a los estudiantes sobre sus gustos, experiencias, conocimientos y tipos de actividades que les gustaría hacer en relación con la literatura. De estas encuestas principalmente se encontró que:

- Los estudiantes preferían leer historias cortas en inglés, seguido por noticias y cuentos.

Este fue el dato clave para el desarrollo de la secuencia ya que se tomaron las historias

cortas como base para el diseño de la secuencia.



Ilustración 1. Textos que les gustaría leer

- Los estudiantes en su mayoría optaron por la proyección de películas como actividad preferida para trabajar en la clase de inglés. Sin embargo, debido al poco tiempo con el que se contaba para desarrollar la secuencia, la proyección de películas se cambió por la proyección de extractos cortos de series, canciones y dibujos animados, todo relacionado con la temática de las historias.



Ilustración 2. Actividades que les gustaría hacer

- La mayoría de los estudiantes tenían experiencia leyendo textos literarios en inglés, posiblemente esto se debe a que el colegio es bilingüe. Esta información fue útil, ya que nos permitió conocer que los estudiantes contaban con un repertorio de conocimientos que pudimos usar como base en nuestra aplicación y para la escogencia de las historias que se iban a utilizar en la secuencia de acuerdo a la complejidad.



Ilustración 3. Experiencia lectora en un idioma extranjero

Finalmente, se llevó a cabo una serie de entrevistas informales con el profesor titular de los grupos en las que se pretendió resolver dudas con respecto al ambiente de clase con los grupos con los que se pretendía aplicar la propuesta, las posibles herramientas con las que se podía contar dentro de la institución para enriquecer las actividades, la forma en la que se manejaban las calificaciones, etc., y conocer información extra que no había sido posible conocer previamente con las observaciones de clase.

Después de haber recogido y reunido los datos necesarios para la elaboración de la secuencia didáctica, aproximadamente durante un mes, en el curso de práctica docente de la Universidad se diseñó la propuesta de la secuencia didáctica. Para la elaboración como tal se tuvieron en cuenta los siguientes elementos: El currículo del colegio, los estándares, la metodología que más se

ajustara a la de la institución y al objetivo de nuestro trabajo, en este caso la Instrucción Basada en Contenidos, las historias cortas, el tipo de actividades y el tiempo disponible.

8.2. La secuencia didáctica

El diseño de la secuencia didáctica consistió en tres guías o talleres de lectura de estudio para cada historia. Cada guía giró en torno a los contenidos centrales de la historia y a partir de ahí se desarrollaron las actividades y los documentos complementarios.

Para la escogencia de las historias se hizo una búsqueda junto con el profesor tutor sobre las posibles historias cortas para leer en clase, a partir de nuestra experiencia con la literatura y la de los estudiantes, como ellos explicaron en las encuestas, escogimos las historias. Además, otros aspectos que tuvimos en cuenta fue la brevedad, el nivel de los estudiantes y la pertinencia de los contenidos en la clase y en los estudiantes, ya que se querían trabajar temáticas que los sensibilizaran sobre su contexto y que estuvieran entrelazadas entre ellas. A continuación, las historias que se escogieron fueron:

- *No speak English* de Sandra Cisneros

Narrada desde la perspectiva de un personaje joven, cuenta los problemas culturales que sus vecinos viven al ser inmigrantes en los Estados Unidos.

- *Thank you ma'am* de Langston Hughes

Cuenta la historia del encuentro inesperado entre una señora y un niño aproximadamente de 13 años, dos personas enfrentadas a las mismas situaciones difíciles pero en distintas épocas que cruzan sus caminos por una razón.

- *The Money* de Junot Diaz

Narrada por su autor quien también es protagonista, cuenta una historia a manera de anécdota

que vivió en su infancia como parte de una familia dominicana inmigrante en un barrio de clase baja de los Estados Unidos.

Las historias cortas, a pesar de no tener un tema general común, si es posible interconectar los subtemas que se desarrollan a lo largo de las historias, presentando situaciones reales del contexto estadounidense como la desigualdad social, la inmigración y la pobreza, entre otros.

Sobre los autores, consideramos que cada uno, gracias a sus diferentes orígenes, aportan elementos enriquecedores a sus historias. Por ejemplo, aunque Sandra Cisneros nació en Estados Unidos sus escritos están influenciados por sus orígenes mexicanos. Junot Díaz tiene nacionalidad estadounidense, sin embargo, es nacido en Santo Domingo, República Dominicana y al igual que Sandra Cisneros, sus escritos narran la realidad y el diario vivir de los inmigrantes hispanoamericanos en los Estados Unidos. Por otro lado, Langston Hughes, uno de los mayores exponentes del *Harlem Renaissance*, nos presenta en sus escritos la importancia y el progreso social de los afroamericanos en Estados Unidos.

En relación con la organización de guías, quedaron de la siguiente manera: la presentación general, título de la historia, el nombre de las responsables de la secuencia y el número de intervenciones que tomaría cada guía, 4 sesiones de aproximadamente 45 minutos cada una; los objetivos de la guía; un cuadro dividido en secciones que contenía diferentes aspectos para trabajar; una rejilla de autoevaluación que los estudiantes llenaban al final de la intervención y las firmas del profesor titular y nuestro director de trabajo de grado como aprobación de la guía para su aplicación.

Aunque existían diferentes actividades y secciones para cada guía, algunas secciones no cambiaban, estas eran las secciones de Para tener en cuenta (*To take into account*), el Autor (*About the author*) y el trabajo final. Todas las actividades y divisiones de estas guías se diseñaron de tal

manera que fueran coherentes con los tres momentos de la lectura (antes, durante y después). Además de que fueran propicias para el desarrollo de la comprensión lectora.

Cabe mencionar que, aunque el diseño fue previamente revisado antes de cada clase, a medida que se aplicaba la secuencia éstas guías iban modificándose. Por ejemplo, en la primera guía no había enumeración de hojas ni de las secciones en las que estaba dividida la guía y fue a partir de la primera clase que se vio la necesidad de enumerar. Otro aspecto fue el manejo de grupo, ya que se procuró que los estudiantes estuvieran organizados en una manera en la que todos se integraran; otro fue la participación, a medida que se avanzaba, se motivaba más a los estudiantes a que participaran, esto fue posible gracias a la creación de un ambiente propicio para la discusión construido por todos.

Entonces, cada guía quedó de la siguiente manera:

Guía número 1:

Materiales usados:

- Historia corta *No speak English* de Sandra Cisneros
- Audio de la historia (este audio fue grabado por las investigadoras con la ayuda de un compañero que prestó su voz).
- Video “*The Future Dunphys*” de la serie *Modern Family* (Lloyd y Levitan, 2013) tomado de internet, pero modificado y editado para efectos de la clase.

“No Speak English”- Sandra Cisneros Study Guide N°1

Responsables: Ana María Aristizábal y Alejandra Velásquez

Participantes: estudiantes de grado 10 del Colegio Bilingüe Montessori

Nº de intervenciones requeridas: 4

Objetivos:

Al final de esta unidad, los estudiantes estarán en la capacidad de:

- Identificar ideas generales y específicas en los documentos
- Reflexionar sobre los choques culturales que se viven al emigrar
- Diseñar una encuesta
- Reconocer y utilizar vocabulario utilizado en la historia

Before reading

To start, please try to match the word with the picture that best describe the meaning.

Bloom (v), Landlord (n), Rosebud (n), Hollyhocks (n), Flutter (v)

- Después de haber completado el taller marca de 1 a 5 (siendo 1 muy poco y 5 bastante) las siguientes preguntas



To take into account!

“My father says when he came to this country he ate hamandeggs for three months.” The underlined word means ham-and-eggs. Why do you think he mispronounces it?

“Somebody said because she’s too fat, somebody because of the three flights of stairs (...)” The underlined expression is another way to say the number of stairs.

“*No speak English* if anybody else comes, and Holy smokes.” The underlined expression is used to show surprise or exclamation.

Now you can listen to the story!

When listening to the story, please try to keep in mind the following questions:

1. Who’s narrating the story?
2. What is the story about?
3. Who is/are the main character(s) in the story?

About the author

Sandra Cisneros is a Latin American writer and poet. She was born on December 20, 1954, in Chicago, Illinois. One of seven children and the only daughter, she has written extensively about the Latina experience in the United States. Cisneros is best known for *The House on Mango Street* (1984), which tells the story of a young Latina woman coming of age in Chicago. The novel has sold more than two million copies.

Taken from: <http://www.biography.com/people/sandra-cisneros-185853#synopsis>

After reading

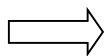
Let's check how much you understood! After you read the story again please try to reflect on the following questions

1. Who is *Mamacita*? How do you imagine her? Why does Rachel say she ought to be *Mamasota*?
2. Why does not Mamacita want to go out?
3. What is the relationship between "the man across the street" and *Mamacita*?
4. Why is it heart breaking for her that the baby boy sings the Pepsi commercial?

Video

In order to expand your view on the topic we propose you to watch an extract from the episode "The Future Dunphys" from the sitcom *Modern Family*. Please try to identify the reasons why Gloria (Sofia Vergara) is acting mad at Manny, Cameron, and Mitchell.

Grammar focus



As / Like (preposition)

Like = 'similar to', 'the same as':

- What a beautiful house! It's like a palace. (follow by a noun $\Rightarrow$ like a palace)
- 'What does Sandra do?' 'She's a teacher like me.' (follow by a pronoun $\Rightarrow$ like me)
- It's raining again. I hate weather like this. (follow by a pronoun $\Rightarrow$ like this)
- Be careful! The floor has been polished. It's like walking on ice. (follow by -ing $\Rightarrow$ like walking)

As = 'in the position of', 'in the form of', etc.:

- Many English words (for example, 'work' and 'rain') can be used as verbs or nouns.
- During the war this hotel was used as a hospital. (so it really was a hospital)
- Brenda Casey is the manager of a company. As the manager she has to make many important decisions.
- A few years ago I worked as a bus driver.

Exercise

Complete the sentences using **like** or **as** + one of the following:

a birthday present a tourist guide a child a church blocks of ice

- Margaret once had a part-time job.....
- My feet are really cold. They're.....
- I've been learning Spanish for a few years but I still speak.....
- My brother gave me this watch..... a long time ago

- I wonder what that building with the tower is. It looks.....

Assessment

Now that you have a better picture of the situation of people living in a different socio- cultural environment from the one they were born, we propose you to work with a partner in the design of a survey. It should have at least three questions and your public will be your classmates. To design the questions, you may take into account that when someone immigrate to another country, this person may find not only language problems, but also, affective problems, social customs/manners problems and eating problems, among others.

To conclude, each couple is going to share their results with the class

¿Qué tanto te interesó la historia?	1	2	3	4	5
Califica tu nivel de comprensión del texto	1	2	3	4	5
¿Tu conocimiento previo te sirvió para comprender la historia?	1	2	3	4	5

- ¿Qué aspectos te resultaron difíciles?

Vocabulario	1	2	3	4	5
Gramaticales	1	2	3	4	5
Culturales	1	2	3	4	5
De contenidos	1	2	3	4	5

¿Sientes que este trabajo fue significativo para tu vida? ¿Qué tanto sientes que aprendiste?


ALVARO FRANKY
 Firma de docente titular


 Firma director de práctica

Guía número 2:

Materiales utilizados:

- Historia corta *Thank you ma'am* de Langston Hughes
- Video "*Marge be not proud*" de la serie animada Los Simpson (Groening, 1995), tomado de Internet pero editado para la clase.
- Video del cortometraje *Thank you ma'am* (Sugerman, 2008), tomado de Internet.

"Thank you ma'am" by Langston Hughes
Study Guide N°2

Responsables: Ana María Aristizábal y Alejandra Velásquez
 Participantes: estudiantes de grado 10 del Colegio Bilingüe Montessori
 N° de intervenciones requeridas: 4

Nombre: _____

Objetivos:

Al final de esta unidad, los estudiantes estarán en la capacidad de:

- Identificar ideas generales y específicas en los videos y la historia trabajados en clase
- Dar su punto de vista de manera oral sobre de las temáticas presentadas en clase
- Reconocer nuevo vocabulario encontrado en la historia (*slang*)
- Hacer una reflexión en inglés de manera escrita sobre una temática específica

A. Video

To start, we will show you an extract from the cartoon *The Simpson* named "Marge be not proud". Here we expect you to identify the main conflict in the story.

Now that we identified the conflict in the video and that we defined the topic of this workshop as the juvenile crime, you will be given the story. Before you start reading we will show you a video with the beginning of the story.

B. Let's read

That way it will be easier for you to find the similarities between the story and the video. You have 10 minutes to read it carefully while you listen to it (6:51 min); use your vocabulary list as a help to understand it better. Then, write here the similarities you find.

C. To take into account! Dialect – Slang

We propose you to make a pause to look at some relevant cultural aspects found in the story.

"Slang is usually associated with a particular group and plays a role in constructing our identities. While slang outlines social space, attitudes about slang partly construct group identity and identify individuals as members of groups. Therefore, using the slang of a particular group will associate an individual with that group." (Taken from: <https://en.wikipedia.org/wiki/Slang>)

Some examples of slang found in the story:

ain't aren't	I didn't aim to I didn't intend to	gonna going to
sit you down sit down	could of could have	I were I was
late as it be late as it is	fix us prepare for us	

Idioms and Expressions

Note the following idioms and expressions that appear in the story:

- "I got a great mind to" I should
- "took care" was careful
- "get through with" finish
- "make a dash for it" run away
- "set the table" put out plates, glasses, and so forth

Did you find any other idiom or expression in the story? Which one?

D. Time to play

Why don't we go outside? Some fresh air can help you to remember what you read!

This time we propose you to go outside to play a game; all you need is to have paid attention to the video, the story and the note on the cultural aspect (slang). For this game you will be grouped in two teams, each team will have a leader, who will be in charge of guiding the group's answers in order to win the game. For each group there will be some questions, after discussing the

answer among the group the leader says the answer aloud, if it is correct, the group will have a point. The group with the highest score wins the game.

E. About the author

Langston Hughes was an American poet, novelist, and playwright whose African-American themes made him a primary contributor to the Harlem Renaissance of the 1920s.

Taken from: <http://www.biography.com/people/langston-hughes-9346313>

Harlem Renaissance: Originally called the New Negro Movement, the Harlem Renaissance was a literary and intellectual flowering that fostered a new black cultural identity in the 1920s and 1930s. Critic and teacher Alain Locke described it as a "spiritual coming of age" in which the black community was able to seize upon its "first chances for group expression and self-determination."

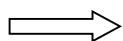
Taken from: <http://www.infoplease.com/spot/bhmharlem1.html>

F. Homework

To finish with the topic "juvenile crime" (the one in the story from Hughes and the extract from "The Simpson"), it is time for you to reflect on your personal experience. Here you have a list of questions, choose one and write a reflection.

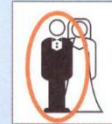
1. What would you do if you were in the situation of Mrs. Bates?
2. Juvenile crime can be a problem in the United States. Compare the situation with that in your country.
3. Who do you think is most responsible for the moral education of a child? Parents? Society? Schools? Explain.

G. Grammar focus



Titles and names

- Use Miss with a complete name when you address to a young girl and unmarried young women.
- Use Mrs. for married women.
- Use Ms. for both married and unmarried women.
- Use Mr. for both married and unmarried men.
- Use ma'am when you are speaking to a woman who is older than you.

			
☒	☐	☒	☐
☐	☐	☐	☒
☐	☒	☐	☐
☐	☒	☐	☒

Now, fill out the forms for the people.

1. Your professor

2. A classmate

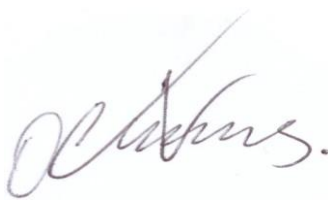
3. A friend

Name: _____	Name: _____	Name: _____
☐ Mr.	☐ Mr.	☐ Mr.
☐ Mrs.	☐ Mrs.	☐ Mrs.
☐ Miss.	☐ Miss.	☐ Miss.
☐ Ms	☐ Ms	☐ Ms

- Después de haber completado el taller marca de 1 a 5 (siendo 1 muy poco y 5 bastante) las siguientes preguntas

¿Qué tanto te interesó la historia?	1	2	3	4	5
Califica tu nivel de comprensión del texto	1	2	3	4	5
Nombra un aspecto que te haya interesado:					
¿Qué crees que te ayudó a comprender mejor la historia?					
¿Qué crees que fue lo que dificultó más tu comprensión?					
¿Esta experiencia te motivó a buscar por tu cuenta otras obras en el futuro? Si ____ No ____ ¿Por qué? _____					


ALVARO FRANKY
 Firma de docente titular



 Firma director de práctica

Guía número 3:

Materiales utilizados:

- Historia corta *The Money* de Junot Diaz
- Video con letra de la canción *America* de Neil Diamond interpretada por el grupo Glee (Brennan, Falchuk y Murphy, 2014), tomado de internet.

“The Money” by Junot Diaz
Study Guide N°3

Responsables: Ana María Aristizábal y Alejandra Velásquez
 Participantes: estudiantes de grado 10 del Colegio Bilingüe Montessori
 N° de intervenciones requeridas: 4

Nombre: _____

Objetivos

Al finalizar esta unidad, los estudiantes estarán en capacidad de:

- Comprender las ideas generales y específicas en los documentos que tratan de la inmigración
- Conocer de forma general con la situación de los inmigrantes en los Estados Unidos
- Comprender el vocabulario nuevo presentado en la historia
- Ejemplificar una situación basada en la historia a través de la representación de una escena

A. Song: America by Neil Diamond

Listen to the song carefully and write, from your point of view, what the message is

B. Wordbox

Now, match the word with its definition.

- | | |
|--------------|--|
| 1. Scrimp | ___ Stolen in a violent fashion. |
| 2. Forklift | ___ To twist from side to side like a worm. |
| 3. Chip off | ___ Entry into a building illegally to theft. |
| 4. Stash | ___ To complain against (something) often with swearwords. |
| 5. Curse | ___ Save, economize |
| 6. Get jack | ___ To lift up |
| 7. Diaspora | ___ Any group migration from a country or region. |
| 8. Wriggle | ___ A secret store of something. |
| 9. Pop up | ___ A small vehicle used for moving materials in warehouses, shipping depots, etc. |
| 10. Burglary | ___ To cut or break into small pieces |

C. Time to read!

Now that we had a glance at the situation of immigrants in the USA we will read a story named "The Money" which deals with the same topic, in order to be closer to their context. To read it, you will make groups and you will be given the story in pieces and you will have to work with your partners in order to organize it; the first group in organizing the story correctly will be the winner. Once we finish this activity, each one is going to receive her/his own story in order to read it again individually.

D. To take into account

"And this is where the tale should end, right? Wasn't as if there was going to be any "C.S.I."- style investigation or anything."

Crime scene investigators (CSIs), in the past, were trained police officers. In fact, most still work out of police stations today. However, the role is increasingly being given to civilians with scientific, rather than law enforcement, expertise.

"I could see the way they looked at each other, the Raskolnikov glances. I knew."

Rodion Romanovich Raskolnikov is the protagonist of the novel Crime and Punishment. The main drama of the novel centers on his interior conflict, first over whether to kill the pawnbroker and later over whether to confess and rejoin humanity.

"I guess I was reading way too much Encyclopedia Brown and the Three Investigators in those days."

Leroy Brown is one of the all-time greatest kid sleuths, solving small-town mysteries for almost forty years.

The Three Investigators Mystery Series is a juvenile book series that was created by Robert Arthur, Jr. in the early 1960's.

The thieves had kept it simple; they'd snatched a portable radio, some of my Dungeons & Dragons hardcovers, and, of course, Mami's remittances.

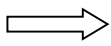
The world's most popular pen & paper Role Playing Game (RPG). Created in 1974 by E. Gary Gygax and Dave Arneson, Dungeons & Dragons (D&D) combines role-playing with turn-based tactical combat.

E. About the author - Junot Diaz

Junot Diaz was born in Santo Domingo, Dominican Republic. At age 6, immigrated with mother and four siblings to United States, where his father was working as a forklift operator, settling in Parlin, in Middlesex County, N.J. Graduated from Rutgers in 1992; Has taught writing at the Massachusetts Institute of Technology since 2002.

<http://www.startribune.com/a-brief-bio-of-junot-diaz/168162316/>

F. Language focus



Pronunciation: Simple past final –ed [t] [d] [ed]

1. Use /t/ after <u>unvoiced</u> final sounds f, k, p, s, ch, sh, th, x.	2. Use /d/ after <u>voiced</u> final sounds b, g, j, l, m, n, r, v, z, + vowels.	3. Use /ed/ after final sound d and t
Look- looked Push- pushed Ask-asked Talk-talked	Sob-sobbed Call-called Fill-filled Play-played	Need-needed Wait-waited

Choose the correct rule for each underlined –ed sound below:

1 2 3	Love / Loved	1 2 3	Point / Pointed
1 2 3	Dish / Dished	1 2 3	Continue / continued
1 2 3	Mix / Mixed	1 2 3	End / Ended

G. Assignment!

For the final work you will organize in groups to be a representation of a hypothetical situation in which you will show that “America is not the land of honey and milk” as we saw in the preceding unit. The way in which you will represent the situation is up to you (but you have to define it since the very beginning with the teachers). Homework is due for October 30th, in case you choose anything but a role play, you have to make sure to submit it to the teachers either physical or by email.

This will be the last and most special homework so you are expected to present a great job!

Después de haber completado el taller marca de 1 a 5 (siendo 1 muy poco y 5 bastante) las siguientes preguntas

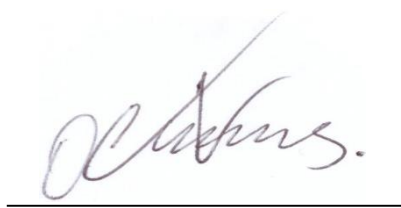
¿Qué tanto te interesó la historia?	1	2	3	4	5
-------------------------------------	---	---	---	---	---

Califica tu nivel de comprensión del texto	1	2	3	4	5
Nombra un aspecto que te haya interesado:					
¿Qué crees que te ayudó a comprender mejor la historia?					
¿Qué crees que fue lo que dificultó más tu comprensión?					
¿Esta experiencia te motivó a buscar por tu cuenta otras obras en el futuro? Si __ No __ ¿Por qué? _____ _____ _____					



ALVARO FRANKY

Firma de docente titular



Firma director de práctica

8.3. Evaluación

Como se había mencionado anteriormente, durante la aplicación de la secuencia se utilizaron varios instrumentos para recoger información sobre el proceso y desarrollo de la secuencia y de los estudiantes. A continuación, el análisis y resultado de cada uno de estos instrumentos.

Diarios de clase

Durante el periodo de intervención se llevaron a cabo reflexiones individuales y discusiones de manera oral al final de cada clase. Esto se hacía con el objetivo de hacer una retroalimentación sobre algunos aspectos importantes para tener en cuenta en las próximas intervenciones. Entre estos aspectos, encontramos algunos concernientes con el orden y disciplina de la clase que afectaban significativamente la intervención, algunos sobre el diseño de las guías, uno en relación con los estudiantes con necesidades educativas específicas y finalmente, con las actividades y manejo de clase.

A continuación, algunos extractos de los diarios.

“Los estudiantes son libres de escoger el grupo y el horario de clase en la que quieren estar, es decir que no hay un grupo establecido A ni B y que el estudiante que quiera entrar a la clase de A o B es libre de hacerlo aun si el grupo que se forme resulte demasiado grande para el salón de clase.” Tomado del diario de clase del día 14 de octubre del 2015.

Al tener esta libertad, como consecuencia, en cada intervención los estudiantes podían variar y se presentaba el caso en el que aparecían algunos estudiantes a la clase que no habían comenzado la guía cuando los otros ya estaban adelantados porque si habían asistido las clases pasadas. Para resolver esto, se decidió hablar con los estudiantes para que mantuvieran el mismo orden en cada grupo y no se mezclaran. Casi todos los estudiantes cumplieron y fueron muy pocos

los que cambiaban entre clases.

“Al llegar a la clase, esperamos entre 15 minutos en el salón para que llegaran tanto los estudiantes como el profesor titular”. Tomado del diario de la clase del día 2 de octubre del 2015

Hay que tener en cuenta que la clase duraba tan solo 40 minutos y debido a esto se perdía mucho tiempo. Se llegó a la conclusión que como el colegio no manejaba ningún sistema para controlar los cambios de clase, los docentes o los mismos estudiantes muchas veces olvidaban que debían cambiar de clase; sin embargo, a veces estas inasistencias se debían a reuniones de última hora o actividades extra curriculares de las que no teníamos ningún tipo de información.

“Los grupos, a pesar de ser grado décimo ambos, responden y se comportan de manera muy diferente en lo académico y disciplinar.” Tomado del diario de la clase del día 21 de octubre del 201.

Se decidió hablar con el profesor titular al respecto sobre lo observado y nos comentó que debido a múltiples quejas, por parte de todos los profesores responsables de ambos grupos décimo, de que los estudiantes más indisciplinados se estaban juntando todos en un mismo grupo para ir a las clases y no estaban atendiendo a los profesores para interrumpir y jugar en la clase, se había decidido finalmente que los grupos A y B, como habían sido organizado originalmente en las listas, se mantendrían fijos aunque seguirían teniendo la oportunidad de escoger la hora en la que tomarían las clases. Ya que nos encontrábamos en la última guía de la secuencia, esto afectó el desarrollo y el ritmo de trabajo debido a que por un par de intervenciones tuvimos que poner al día a los estudiantes que tenían que cambiar a su grupo original, haciendo que la intervención tomara más tiempo.

Sobre las guías de lectura, al final cuando terminamos la aplicación de la primera guía y mirando en retrospectiva el trabajo realizado durante las 14 sesiones, cuatro en cada grupo, nos

dimos cuenta de que habíamos cometido ciertos errores básicos en el diseño de la guía como el no haberle puesto numeración a las páginas o señalización a los diferentes apartados, pues en el diseño estábamos de acuerdo en que como todo lo que está dentro de la guía iba conectado, sin embargo, en ocasiones fue necesario moverse entre los diferentes apartados de la guía; por lo tanto, se hizo necesario corregir ese error en las próximas guías de lectura para que los estudiantes no se perdieran al pedirles que se ubicaran en algún apartado específico.

“Hay un estudiante al que se le dificulta seguir el desarrollo de la clase, ya que pregunta repetidas veces lo mismo y tiene lapsos en los que parece totalmente distraído y fuera de la clase” Tomado del diario de clase del día 25 de septiembre del 2015.

Esta situación, nos llevó a preguntarle al profesor quien nos comentó que ese estudiante había sido diagnosticado con problemas cognitivos y se le dificultaba aprender en comparación con otros estudiantes. Para este caso, el profesor nos pidió que no lo tuviéramos en cuenta en nuestras intervenciones debido a que el proceso que se llevaba con él era distinto. A pesar de que el estudiante no tuvo participación dentro de la investigación, asistió a la mayoría de clases y se le hizo un tipo de refuerzo por fuera de la clase para que entendiera y aprendiera lo visto en clase.

Finalmente, unos de los aspectos más importantes observados y discutidos fueron las actividades y el manejo de grupo. A medida que pasaban las intervenciones y las guías, se percibió qué tipo de actividades preferían los estudiantes, fue así que se implementaban y se modificaban las siguientes actividades para las próximas guías. Por ejemplo, los estudiantes respondían muy bien a actividades en las que tenían que traducir al español, en las de competencia y trabajos en grupo.

Listas de control

A partir del análisis de las listas de control (anexo 1) se encontró que, a medida que se

avanzaba en la aplicación la secuencia, la mayoría de los estudiantes comenzaban a entender mejor la dinámica de trabajo, esto se percibió en el aumento de la participación. Guía tras guía, los estudiantes sentían más confianza para expresar su opinión e incluso hacer preguntas sobre las lecturas o las temáticas trabajadas alrededor de éstas, entre ellos mismos se alentaban para hablar en la clase. A continuación, unos ejemplos.

Tabla 1. Participación.

NOMBRE DEL ESTUDIANTE	PARTICIPACIÓN (Guía 1)				PARTICIPACIÓN (Guía 2)				PARTICIPACIÓN (Guía 3)			
	D1	D2	D3	D4	T1	T2	T3	T4	D1	D2	D3	D4
JDM*		X				X	X		X	X		X
MR*		X	X			X		X	X	X	X	X
JMC*		X		X		X	X	X	X	X	X	X

*Por discreción sólo se escriben las iniciales de los nombres y apellidos de los estudiantes.

Además del incremento de la participación a medida que pasaban las sesiones, el contenido de las tareas y la calidad de los trabajos finales mejoró. Seguramente, esto era debido al desarrollo consciente y responsable de todas las actividades propuestas dentro de las guías pues allí se presentaban diferentes elementos, todos necesarios de alguna forma, para desarrollar dicha tarea que se asignaba siempre al final de la guía; también se podría decir que el buen resultado en las distintas tareas propuestas en las guías se debe a que siempre se trató de proponer tareas diferentes para que les fuera más llamativo e interesante el trabajo. Por ejemplo, a veces era algo para hacer en la casa o en el salón de clases, trabajos en grupo o individuales.

Answer.

Juvenile delinquency is present in both of these countries, it is a problem both in the United States and in Colombia. Most of the young people and children that live in Colombia go to a public or private school so that's not the problem, because the only education that will be reflected in the young people is the one that is received at home. Most of the time the delinquency starts with the young people with low-income, because of their economic problems they live is they live in they searching the easy way to reach money like stealing without seeking another alternative.

Ilustración 4. Análisis de tareas

“Juvenile delinquency is present in both of these countries, it is a problem both in the United States and in Colombia. Most of the young people and children that live in Colombia go to a public or private school so that's not the problem, because only education that will be reflected in the young people is the one that is received at home. Most of the time the delinquency starts with the young people with low-income, because they live is they live in they searching the easy way to reach money with stealing without seeking another alternative.”

2. Juvenile Crime Can be a problem in the United States. Compare it with the situation in your Country.

The United States is clearly a larger country than Colombia, and therefore, it has more population than Colombia, and this apparently makes juvenile crime more possible.

But in Colombia we have a severe problem with juvenile crime. A problem that is even bigger than the problem in the states.

Sometimes juvenile crime occurs because those teens don't have any ways or means to "succeed" in life and that is why they choose that life.

But we all need to know that there is always another way to succeed in life that does not involve crime at all.

Ilustración 5. Análisis de tareas

"The United States is clearly a large country than Colombia, and therefore it has more population than Colombia, and this apparently makes juvenile crime more possible.

But in Colombia we have a severe problem with juvenile crime. A problem that is even bigger than the problem in the states.

Sometimes juvenile crime occurs because those teens don't have any ways or means to "succeed" in life and that is why they choose that life.

But we all need to know that there is always another way to succeed in life that does not involve crime at all."

A continuación, algunos ejemplos de trabajos finales. La ilustración 4 es el trabajo final de la guía 3, los estudiantes tenían que hacer una representación en relación con la historia leída en clase. Aquí, la estudiante escogió una canción y explicó la razón de su escogencia, luego cantó la canción en frente de todos.

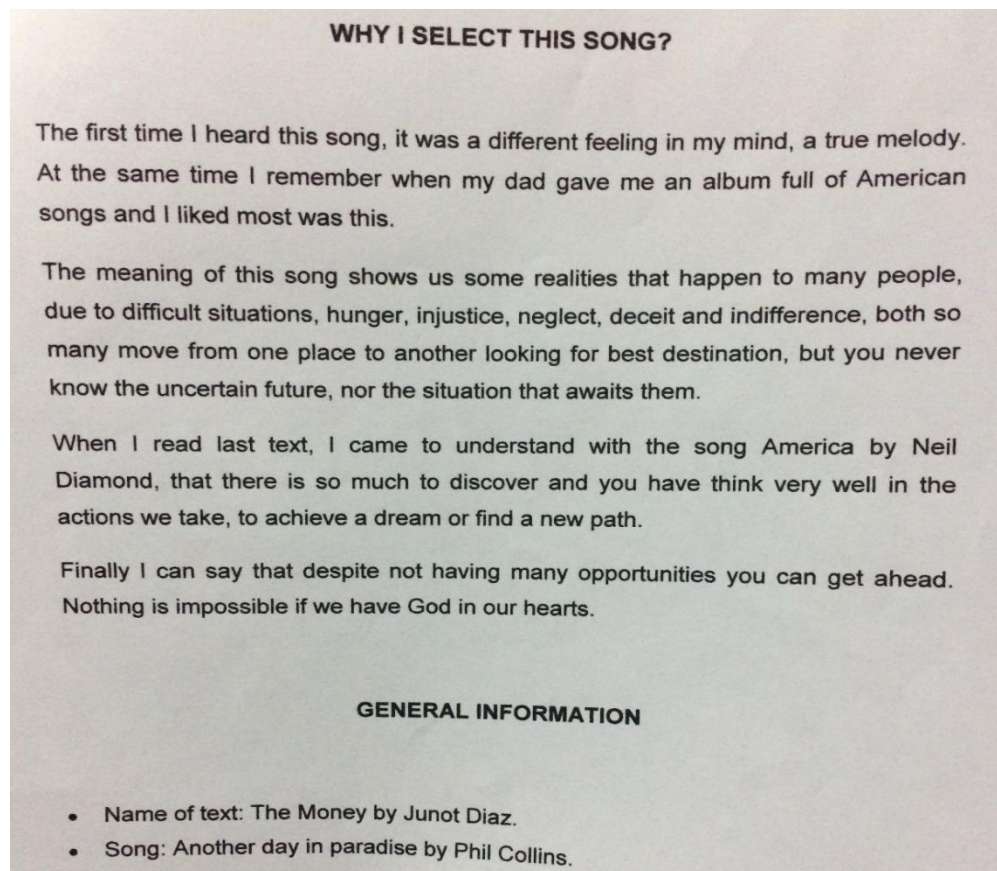


Ilustración 6. Análisis de trabajo final

Las siguientes ilustraciones 7 y 8, también corresponden al trabajo final de la guía número 3. En este caso, cuatro estudiantes realizaron una obra de teatro sobre la discriminación en los aeropuertos, para esto realizaron dos pasaportes de papel.

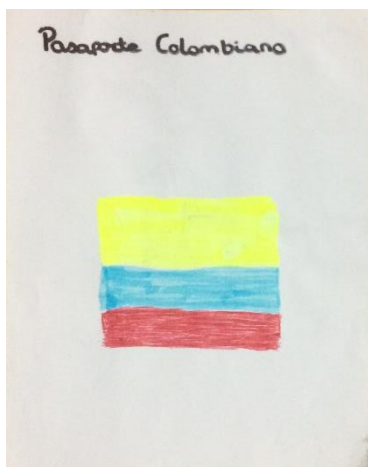


Ilustración 7. Trabajo final.

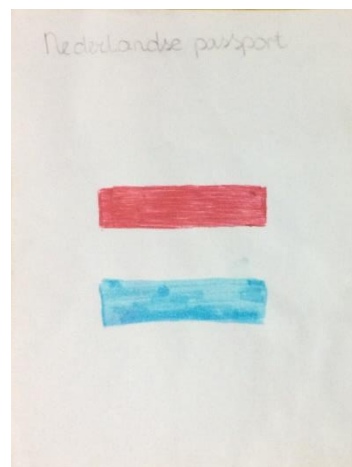


Ilustración 8. Trabajo final.

Con la asignación de las tareas al final de cada guía se buscaba que los estudiantes fueran capaces de utilizar sus conocimientos previos y relacionarlos con lo visto durante todas las sesiones dedicadas a cada guía para que expandieran su conocimiento sobre algunos aspectos culturales y sociales del contexto estadounidense y que además pudieran dar cuenta de ello en la realización de dicha tarea. Además, se buscó que los temas de dichas tareas fueran siempre relacionados con su entorno para que así pudieran crear vínculos entre las temáticas y sus experiencias personales, así los estudiantes serían más críticos en sus respuestas y, por lo tanto, su aprendizaje sería significativo.

Sin embargo, se pudo observar que los pocos estudiantes que siguieron mezclándose entre los grupos y asistiendo a las clases muy pocas veces, no presentaron mejoría en su desempeño académico y su nivel de participación estaba muy por debajo del promedio. Igualmente, estos estudiantes no entregaban tareas o trabajos finales ni se les veía ningún interés en la clase. Además de esto, se presentó el caso de una estudiante que no presentó ninguna mejoría a pesar de que asistió a todas las clases, se discutió con el profesor titular sobre el caso y estuvo de acuerdo en que la estudiante era un poco difícil de tratar y no le gustaba participar en ninguna de las

actividades de clase.

Preguntas de autoevaluación

A continuación, el análisis de los resultados de las preguntas de autoevaluación realizadas a los estudiantes al final de cada guía. Estas preguntas nos ayudaron para saber cómo los estudiantes asimilaban la intervención y sobre su proceso de aprendizaje.

- Análisis de resultados de la guía de lectura número 1

En la siguiente ilustración 9 relacionada con el interés de los estudiantes en la historia *No speak English*, se pudo observar que, en casi la mitad de los estudiantes, el 41%, la historia le fue indiferente y sólo para el 26% fue interesante, lo que representa muy pocos estudiantes interesados en comparación con el 33% que no estuvo interesado en la historia. Se podría decir que la primera historia no fue muy relevante para los estudiantes. Probablemente porque no estaban acostumbrados a trabajar con este tipo textos.

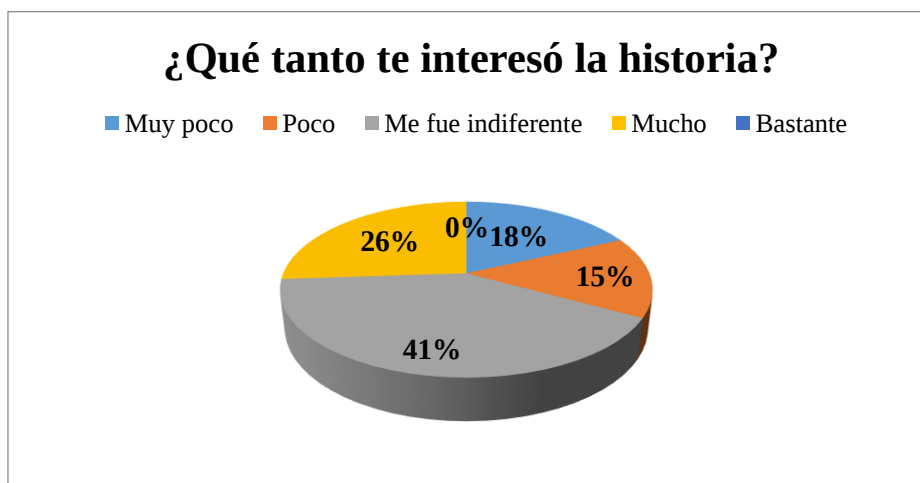


Ilustración 9. Interés en la historia de la guía número uno

En relación con la comprensión de la historia, ilustración 10, se pudo observar que para el 70% de estudiantes fue muy fácil entender la historia y para el 11% no fue tan difícil. Lo que quiere

decir que más de la mitad del salón tuvo un buen nivel de comprensión y sólo al 18% de los estudiantes se les dificultó. Podemos ver que el nivel de interés no afectó la comprensión, es decir que posiblemente la manera de abordar la historia o la temática no les resultó llamativa.

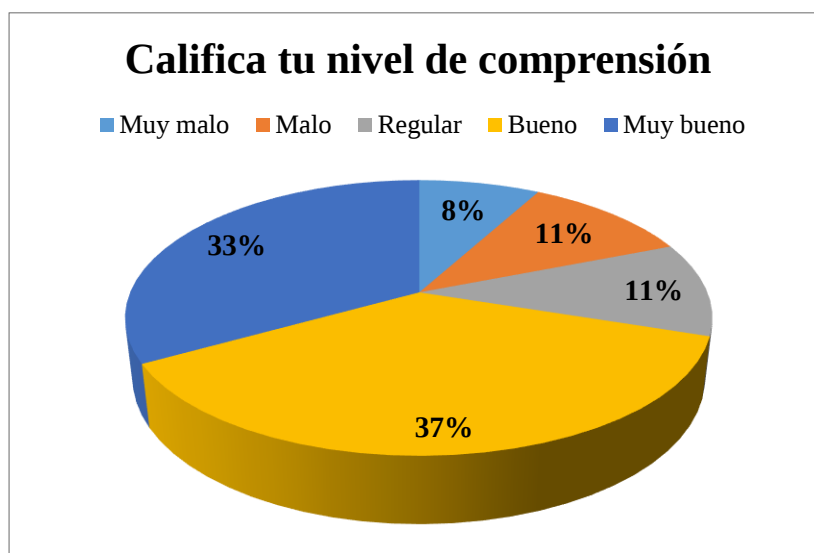


Ilustración 10. Nivel de comprensión

Como se puede ver en la ilustración 11, una de las razones por la que la mayoría de los estudiantes comprendieron la historia fue porque utilizaron sus conocimientos previos. A 52 estudiantes les gustó bastante y a 11 mucho para un total del 63% de estudiantes que aseguraron que sus conocimientos previos los ayudaron en su comprensión. Podríamos decir de esta ilustración que la escogencia de las historias con situaciones comunes en su contexto, ayudó a que activaran sus conocimientos y como consecuencia comprendieron mejor las historias.

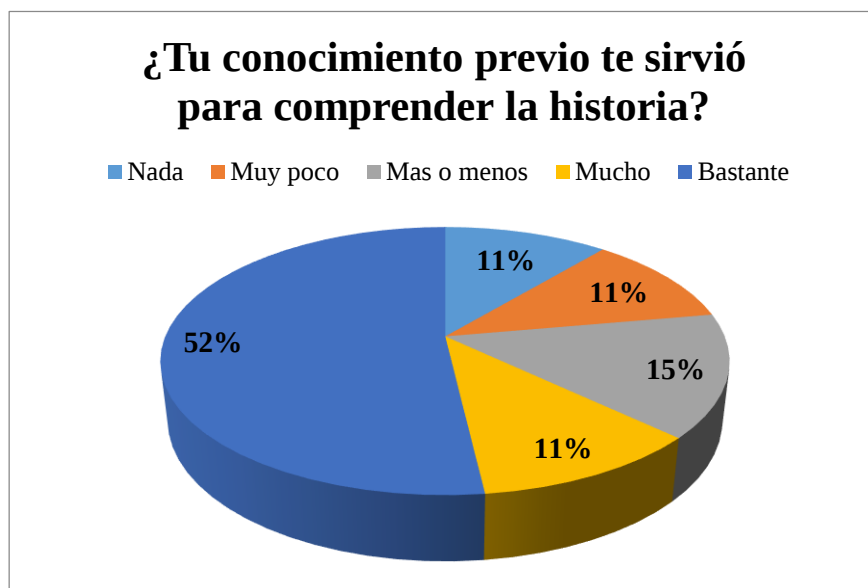


Ilustración 11. Conocimiento previo

En la ilustración 12, claramente se puede decir que el aspecto más difícil para los estudiantes fue el gramatical con un porcentaje del 17% de estudiantes que lo encontraron muy difícil y un 21% que lo encontraron algo difícil. Por otro lado, el aspecto que les resultó fácil fue el cultural. Seguramente esto se debió a la naturaleza del colegio ya que se procura no trabajar la gramática explícitamente. Igualmente, en la secuencia no se tuvo en cuenta la gramática como aspecto importante a trabajar, como se ve en la ilustración, buscábamos que los estudiantes entendieran los contenidos y las referencias culturales de la historia.

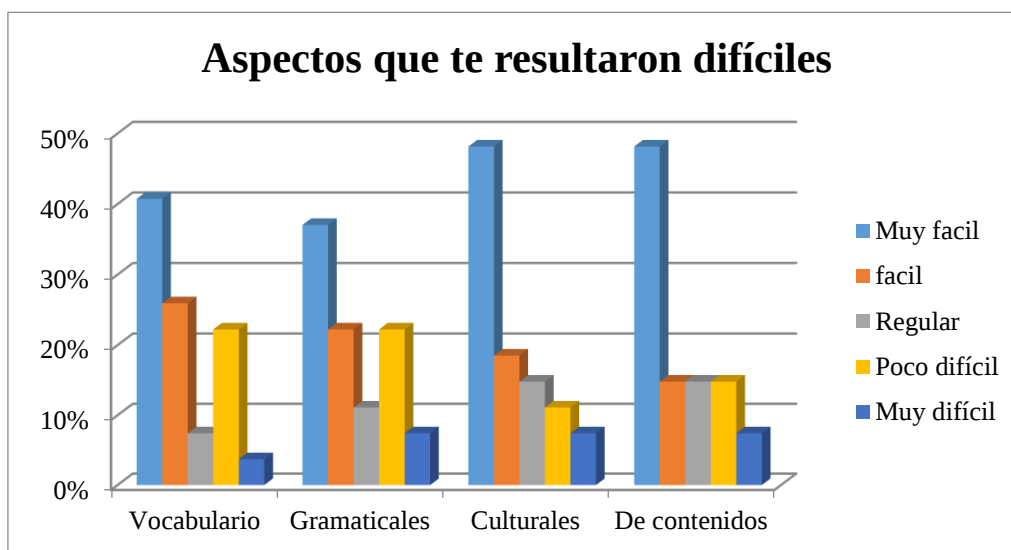


Ilustración 12. Aspectos difíciles

De esta primera guía, constatamos que a pesar de que los estudiantes mostraron poco interés en la historia y se les dificultó la gramática, la mayoría comprendió en general lo que ésta trataba. Esto lo vemos reflejado en que gran parte de los estudiantes hizo uso de sus conocimientos previos que les permitió entender mejor la historia y los contenidos presentes.

- Análisis de resultados de la guía de lectura número 2

Tomando en cuenta los análisis de la guía de lectura 1, cambiamos algunas actividades para hacer más atractiva e interesante la historia para los estudiantes, asimismo, se realizaron ejercicios para mejorar la comprensión en relación con el vocabulario y la gramática.

En la siguiente ilustración, para casi la mitad de estudiantes, un 48%, la historia *Thank you ma'am* no fue relevante. Sólo el 20% se sintió interesado en la historia. A diferencia de la ilustración 4 de la primera guía, el interés bajó considerablemente, sin embargo, cabe resaltar que, para algunos pocos estudiantes, la historia fue más interesante que la anterior trabajada en la primera guía. Aunque no se puede establecer qué fue lo que causó esto, posiblemente se debe a los cambios realizados en relación con la manera de abordar la historia.

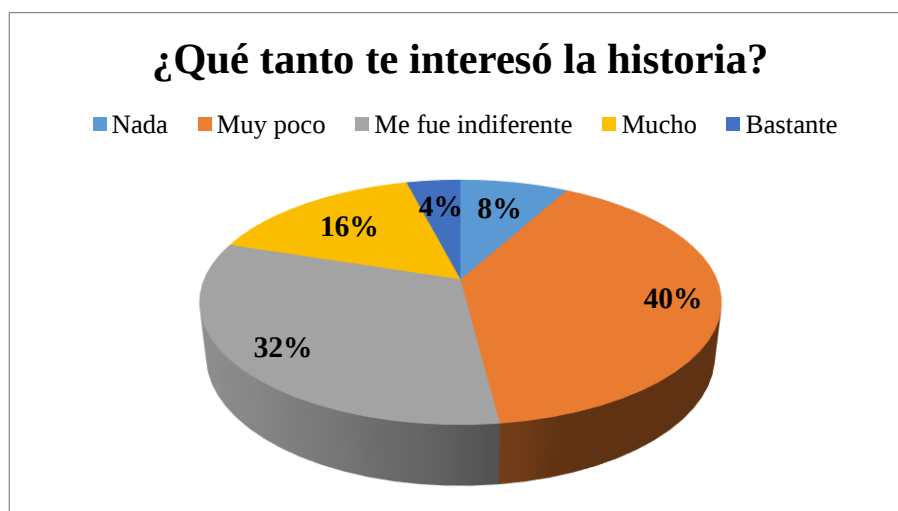


Ilustración 13. Interés en la historia

En relación con el nivel de comprensión, como se ve en la ilustración 14, la gran parte de los estudiantes afirmaron seguir teniendo un nivel de comprensión bueno. Pero, en comparación con la guía anterior, casi un tercio de los estudiantes sintieron no haber comprendido la historia y un 16% nada. Aunque el porcentaje de los que no comprendieron nada bajó en esta guía, incrementó el número de estudiantes que no sienten que tengan una buena comprensión. De todas maneras, a pesar de esto, el nivel de comprensión sigue siendo bueno.

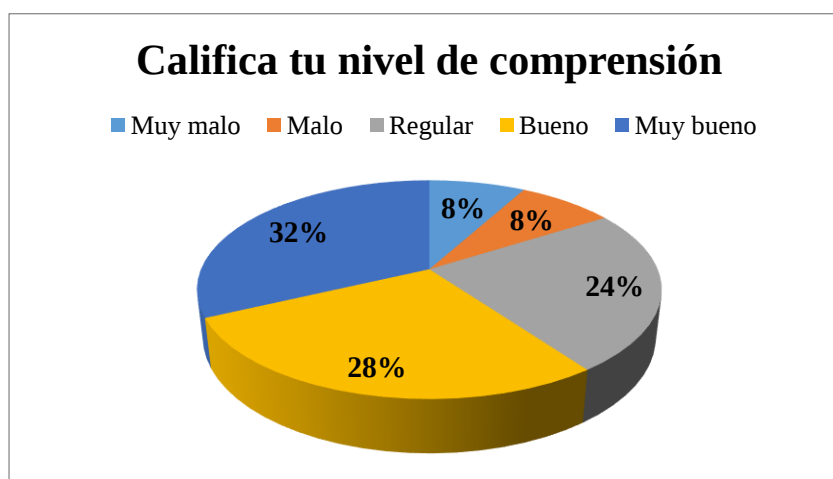


Ilustración 14. Nivel de comprensión

La siguiente pregunta fue agregada en la guía número dos ya que se buscó que los estudiantes no sólo aprendieran a través de textos literarios, sino que se sintieran motivados a leer por su propia cuenta. Como podemos ver en la ilustración 15, para la gran parte del salón la intervención de la historia número dos no los motivó a leer, seguramente esto se ve fuertemente adjunto al hecho de que no les interesó.

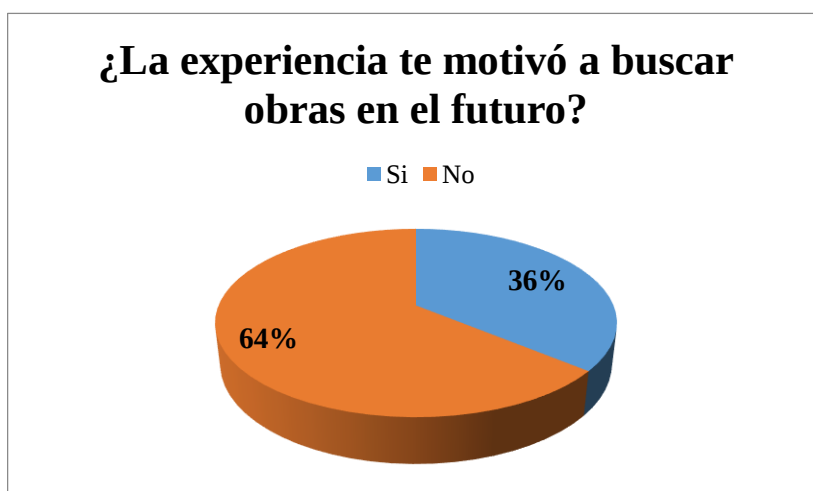


Ilustración 15. Motivación

De esta segunda guía pudimos concluir que los estudiantes sintieron poco interés, aunque casi un mismo nivel de comprensión que en la guía pasada, posiblemente debido a la manera en que la historia fue trabajada. Claramente, aunque las actividades usadas en la primera guía, como por ejemplo un ejercicio de vocabulario en el que unían la palabra con la imagen, una serie de preguntas que se les daba antes de realizar la lectura y la elaboración de una entrevista, no representaron los resultados que esperábamos; los estudiantes no mostraron cambios positivos con las actividades modificadas para esta segunda guía, estos cambios fueron ver un video y hablar del tema principal tratado, realizar la comparación de un video con la historia por escrito y la

elaboración de una reflexión en relación con la historia.

- Análisis de resultados de la guía de lectura número 3

Finalmente, tomando como ejemplo la guía de lectura 1 y 2, se trató de no cometer los mismos errores de ambas y tomar lo que más funcionó para los estudiantes.

Lo primero a observar en esta ilustración 16 es que a más de la mitad de los estudiantes la historia *The Money* fue más o menos interesante, más en comparación con la guía 2. Además de que el número de estudiantes a los que la historia no les pareció interesante bajó. Esto quiere decir que, aunque el interés en la historia no es tan bueno como se esperaba, el número de estudiantes interesados subió. Posiblemente esto se debió a los cambios realizados tomando en cuenta las dos guías anteriores o el contenido de la historia en sí mismo.

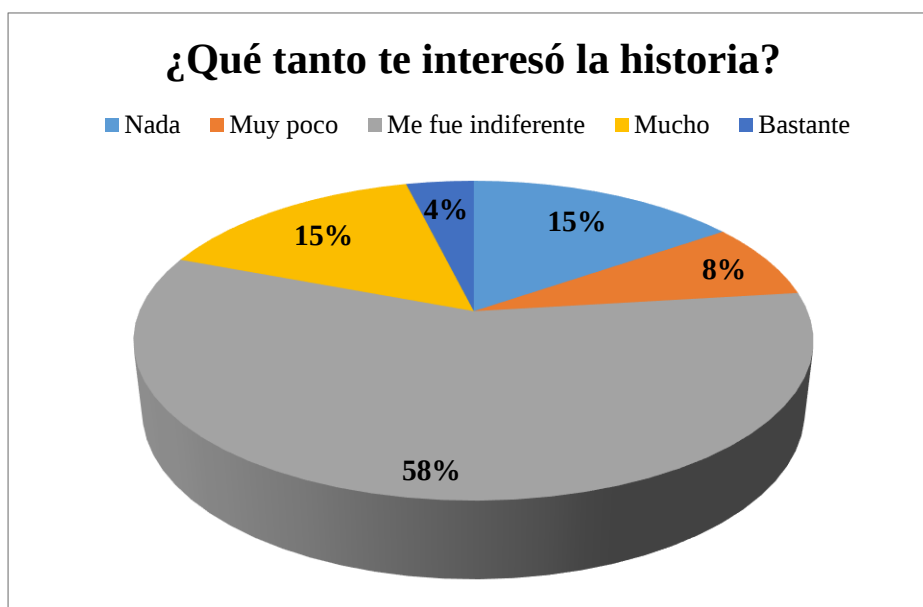


Ilustración 16. Interés en la historia

Se observa en la ilustración 17 que, en relación con el nivel de comprensión, a diferencia de las guías pasadas, en esta guía los estudiantes sintieron que no tuvieron un buen nivel. Aunque el número de estudiantes que dicen tener un buen nivel de comprensión sigue siendo casi el mismo

que en las guías anteriores, incrementó el número de estudiantes que piensan que tuvieron una mala comprensión. Posiblemente esto se debió a que los estudiantes habían avanzado más en el proceso de análisis y ahora eran más conscientes de la riqueza de los textos; además el texto era más extenso y contenía más referencias culturales.

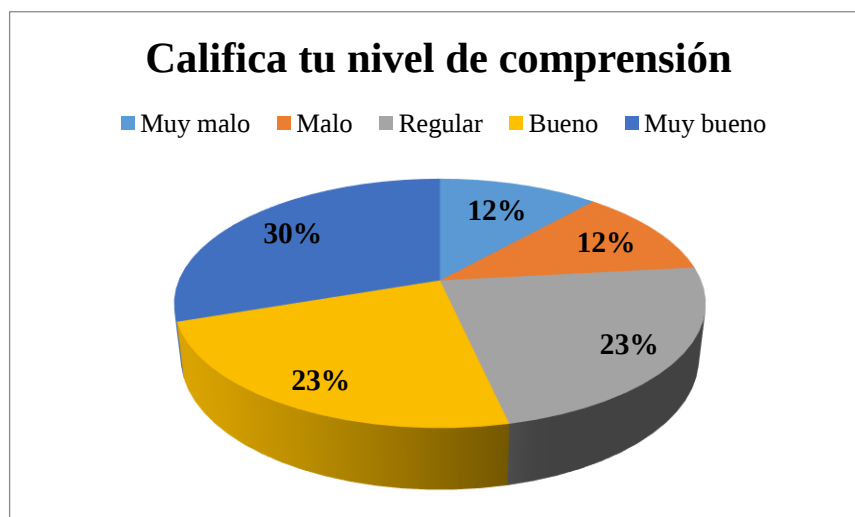


Ilustración 17. Nivel de comprensión

Sorprendentemente, en la guía tres los estudiantes estuvieron más motivados en buscar otras obras o textos literarios en el futuro en comparación con la guía anterior, como se puede apreciar en la ilustración 18. Es decir, que factores como la comprensión o el interés no afectaron directamente la motivación en los estudiantes en buscar textos literarios, sino que probablemente toda la experiencia en sí los alentó a leer.



Ilustración 18. Motivación

A partir del análisis de las autoevaluaciones, se puede constatar que los estudiantes presentaron una leve mejoría en la comprensión de lectura, no la deseada, posiblemente debido al bajo interés o dificultades lingüísticas al momento de leer. Sin embargo, cabe mencionar que estas son las autoevaluaciones de los estudiantes, es decir, muchas veces ellos no se daban cuenta de su progreso porque no estaban acostumbrados a este tipo de preguntas auto evaluativas en las que uno mismo reflexiona sobre su proceso de aprendizaje. En comparación con lo visto en clase por parte de nosotras y el resultado de los diagnósticos, los estudiantes mejoraron significativamente más de lo que se refleja en estas gráficas.

8.4. Evaluación general de la aplicación (Diagnósticos inicial y final)

Partiendo del objetivo general de esta investigación de mejorar la comprensión lectora en inglés de los estudiantes, se llevaron a cabo dos diagnósticos y tres guías de estudio para demostrar la eficacia de la secuencia didáctica.

En los diagnósticos se enfrentó a los estudiantes a preguntas de comprensión y de análisis. Estos diagnósticos se presentaron en dos momentos distintos de la etapa de intervención, el

primero, el inicial, se realizó el primer día de intervención y el diagnóstico final fue la actividad de cierre después de haber terminado la secuencia didáctica. Asimismo, las condiciones en que se presentaron ambos diagnósticos fueron similares. Al comenzar la clase se hacía una serie de preguntas introductorias que llevaban a la temática de la historia y al título de la historia, procurando siempre hacer uso de los conocimientos previos de los estudiantes, luego se les entregaba el diagnóstico y, finalmente, se les decía lo que tenían que hacer, se leían las preguntas en voz alta y se aclaraban dudas respecto al vocabulario en relación con la historia. Durante la actividad los estudiantes podían preguntar sobre el vocabulario desconocido. La única diferencia entre ambos diagnósticos es que después de concluir el diagnóstico inicial y haber sido revisado, se dedicó casi toda la siguiente sesión de clase a la socialización y corrección del mismo, todo esto con el propósito de resaltar las mejores respuestas y corregir aquellas con debilidades, resaltando el esfuerzo de algunos dejando así claro a los estudiantes lo que se iba a esperar de ellos en adelante con cada guía de estudio que se fuera a llevar a cabo.

Para la escogencia de las historias cortas de los diagnósticos, se tuvo en cuenta que no fueran muy largas ya que los estudiantes tenían tan solo una sesión de clase para leerlas y responder las preguntas. Además de su brevedad, se revisó el contenido, la relevancia para la secuencia didáctica y la pertinencia para la clase ya que debían conectarse con las historias que se iban a trabajar en la secuencia. Las historias seleccionadas fueron:

-*My name* de Sandra Cisneros

Una narradora y protagonista joven de origen mexicano reflexiona sobre el significado de su nombre y lo que esto representa en inglés y en español, además de las implicaciones que éste tiene en su vida.

-*The Hero* de Sue Ragland

Cuenta de un modo muy sencillo y con un toque de gracia la anécdota que vivió una familia inmigrante de Hungría en los Estados Unidos durante la primera guerra mundial.

Diagnóstico Inicial

En el análisis del diagnóstico inicial, principalmente se encontró problemas de comprensión, análisis, argumentación y elaboración.

A continuación, algunos ejemplos de problemas de análisis y argumentación encontrados en el diagnóstico inicial. Se presenta primero el fragmento de la historia, la pregunta y ejemplos de las respuestas de los estudiantes y luego se hace el comentario analítico. Dado que la escritura de los estudiantes a veces no es muy clara, se presenta la transcripción de los textos.

Extractos de la historia *My Name* de Sandra Cisneros

“In English, my name means hope. In Spanish it means too many letters. It means sadness, it means waiting. It is like the number nine. A muddy color.”

Pregunta número 1: *Explain the differences between the author’s name meaning in English and Spanish.*

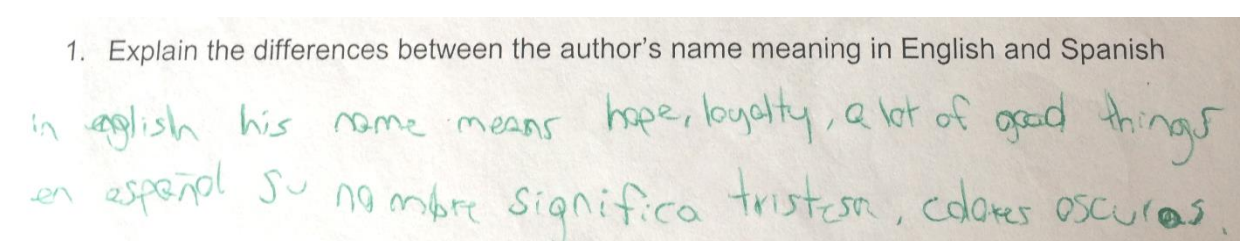


Ilustración 19. Ejemplo de problemas de análisis y de argumentación

“In english his name means hope, loyalty, a lot of good things en español su nombre significa tristesa, colores oscuros.”

En este ejemplo se puede observar problemas de análisis y argumentación, ya que la respuesta del estudiante fue muy parecida al texto, casi tomada de manera literal sin ningún análisis

o reflexión. Luego, en la segunda línea intentó responder de la misma manera, pero en español, prácticamente traduciendo lo que la autora escribió. Podemos ver que el estudiante no fue más allá de la respuesta que pudo encontrar fácilmente en el texto.

“It was my great-grandmother’s name and now it is mine. She was a horse woman too, born like me in the Chinese year of the horse—which is supposed to be bad luck if you’re born female—but I think this is a Chinese lie because the Chinese, like the Mexicans, don’t like their women strong.”

Pregunta número 2: *What does it mean to be a horse woman? Why a horse?*

“It means she was born in the chinese year of the horse”

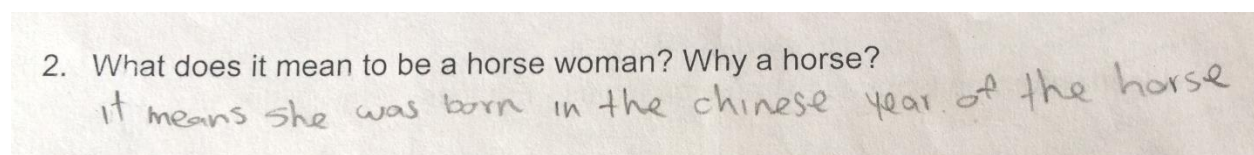


Ilustración 20. Ejemplo de problemas de análisis y de argumentación

En este ejemplo, el estudiante respondió claramente retomando las palabras de la autora sin ir más allá, además de que solamente dio respuesta a la primera pregunta que se le hizo ya que es la que se podía responder de la misma manera como estaba escrita en el texto. Para este tipo de preguntas de análisis se esperaba que el estudiante respondiera de manera crítica o que al menos diera una respuesta completa. Un ejemplo aproximado de esto sería la respuesta a continuación:

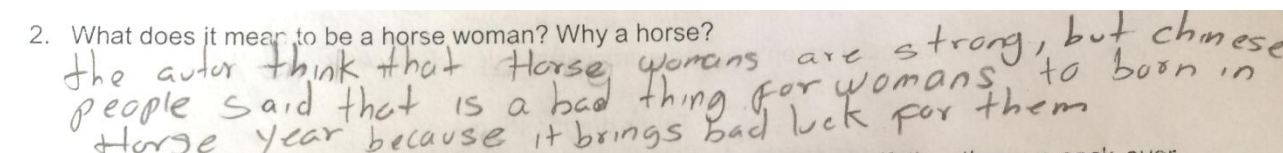


Ilustración 21. Ejemplo de problemas de análisis y de argumentación

“the autor think that horse womans are strong, but chinese people said that is a bad thing for womans to born in horse year because it brings bad luck for them”

Aquí el estudiante fue más allá de la respuesta literal y explicó desde la perspectiva de la autora y la cultura china el significado de ser una mujer “caballo”, dando así un intento de respuesta completa.

- Algunas problemáticas relacionadas con elaboración y comprensión.

“My great-grandmother. I would’ve liked to have known her, a wild horse of a woman, so wild she wouldn’t marry. Until my great-grandfather threw a sack over her head and carried her off. Just like that, as if she were a fancy chandelier.”

Pregunta número 3: *How do you understand the following sentence: “Until my great-grandfather threw a sack over her head and carried her off. Just like that, as if she were a fancy chandelier”? Explain*

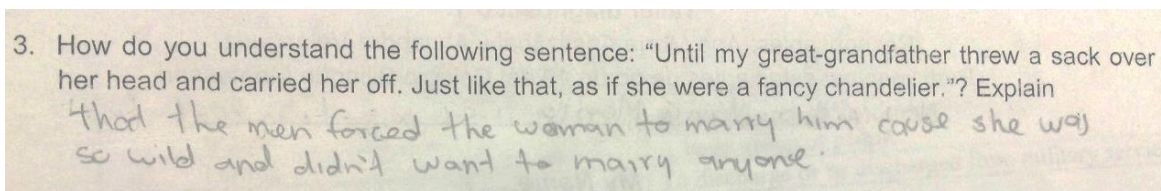


Ilustración 22. Ejemplo de problemas de elaboración y comprensión

“That the men forced the woman to marry him cause she was so wild and didn’t want to marry anyone”

En el caso de este estudiante, aunque se aproximó a una respuesta correcta, le faltó elaboración y análisis ya que se queda en lo literal. Muchos estudiantes, al igual que éste, se conformaron con escribir lo que veían explícito en el texto, en otras palabras, si la respuesta la podían copiar del texto, la copiaban y eso era todo.

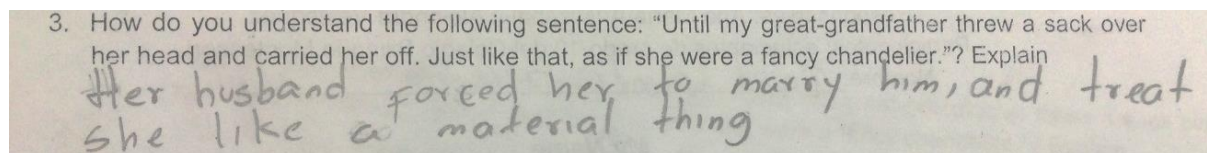


Ilustración 23. Ejemplo de problemas de elaboración y comprensión

"Her husband forced her to marry him, and treat she like a material thing"

A diferencia del caso anterior, en este ejemplo, el estudiante se basó en la analogía utilizada por el autor para responder la pregunta e infirió lo que el autor trataba de dar a entender. Aunque logró aproximarse a una respuesta adecuada, al igual que el ejemplo anterior, éste también se quedó corto en el desarrollo de la respuesta.

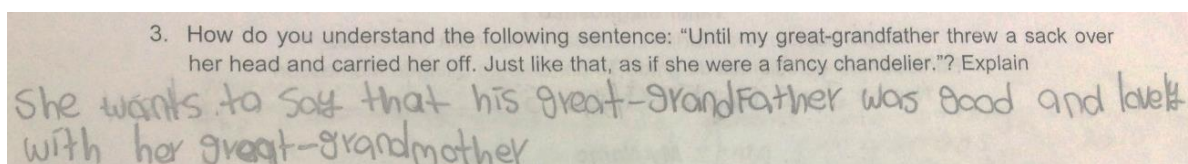


Ilustración 24. Ejemplo de problemas de elaboración y comprensión

"She wants to say that his great-grandfather was good and lovely with her great-grandmother"

En el caso de este estudiante, en comparación con los dos anteriores, él malinterpretó lo que la autora quería decir en el texto. Como ya se explicó antes, es posible que esto fuera causado por la falta de conocimiento de vocabulario en inglés o que el estudiante no hubiera entendido la expresión debido a que no realizó un análisis de la oración, sino que se quedó en lo literal.

Como pudimos ver en los tres ejemplos, cada estudiante interpretó el extracto del texto de una manera diferente y asimismo respondió. Esto nos demostró cómo algunos factores, como por ejemplo la falta de contextualización o conocimientos en inglés, influyen en la comprensión de un texto.

- A continuación, algunos ejemplos de argumentación y comprensión.

“That’s the way he did it. And the story goes she never forgave him. She looked out the window her whole life, the way so many women sit their sadness on an elbow. I wonder if she made the best with what she got or was she sorry because she couldn’t be all the things she wanted to be. Esperanza. I have inherited her name, but I don’t want to inherit her place by the window.”

Pregunta número 4: *What does it mean to “sit their sadness on an elbow”?*

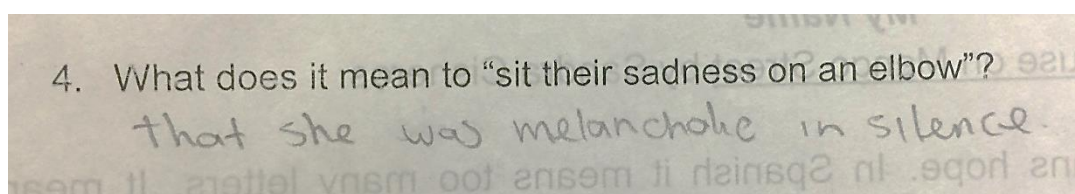


Ilustración 25. Ejemplo de problemas de argumentación y comprensión

“That she was melancholic in silence”

Aunque en esta pregunta se les pidió a los estudiantes que escribieran lo que ellos inferían de la expresión, en el texto la autora explica, no explícitamente, lo que quiere decir con esta expresión. En este ejemplo, la estudiante logró inferir de manera general lo que la autora quería decir, sin embargo, se limitó a responder cómo se sentía la abuela de la protagonista de la historia sin decir exactamente lo que significaba la expresión. En preguntas de este tipo, los estudiantes escriben directamente las respuestas sin importar que estas queden descontextualizadas.

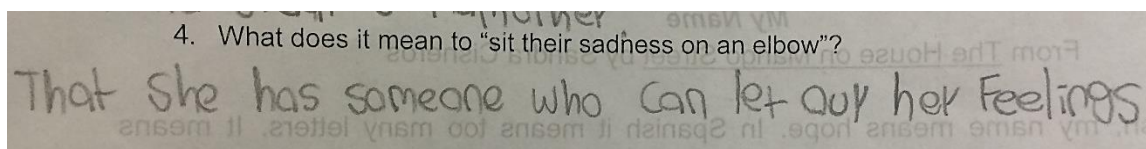


Ilustración 26. Ejemplo de problemas de argumentación y comprensión

“That she has someone who can let out her feelings.”

Si bien la respuesta no es muy clara en este ejemplo, se logró inferir que el estudiante entendió la expresión de una manera diferente a la que la autora plantea. Aquí, el estudiante entendió que “sit their sadness” quería decir que la abuela tenía una persona o alguien para hablar y liberar sus sentimientos de tristeza. Como anteriormente se ha dicho, esta interpretación errónea podría deberse a que el estudiante no entendía el vocabulario o no estaba familiarizado con expresiones de este tipo.

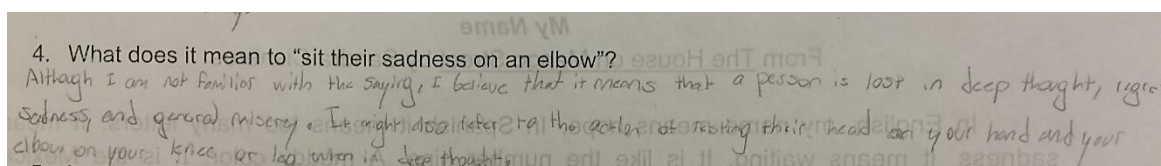


Ilustración 27. Ejemplo de problemas de argumentación y comprensión

“Although I am not familiar with the saying, I believe that it means that a person is lost in deep thought, regret, sadness, and general misery. It might also refer to the action of resting their head on your hand and your elbow on your knee or leg in deep thought”

En este ejemplo queda claro que, aunque el estudiante no entendía o no le era familiar la expresión, intentó darle un significado de acuerdo al contexto. Además de esto, el estudiante intentó definir la expresión tanto física como emocionalmente. Podemos ver que esta es una respuesta muy aproximada a la esperada para este tipo de preguntas, a pesar de que el estudiante no conocía la expresión, intentó acercarse o dar una respuesta basándose en sus conocimientos y en la historia.

La mayoría de estudiantes intentaron responder las preguntas, así fuera en español, sin embargo, un grupo reducido de estudiantes, entregó el diagnóstico con espacios vacíos o respuestas

muy cortas, como el que vemos a continuación.

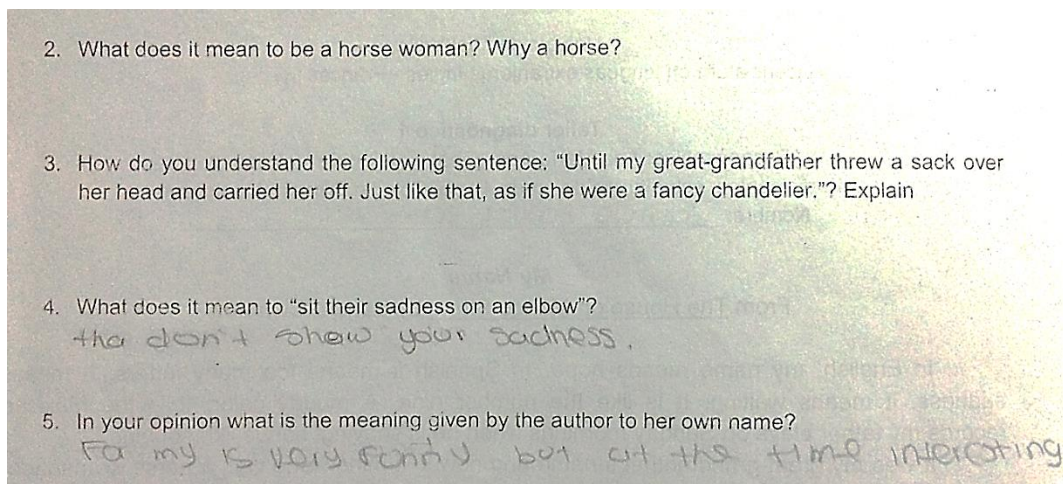


Ilustración 28. Ejemplo de preguntas sin responder

Aunque no se sabe con seguridad, se puede deducir que el estudiante no respondió debido a que no contaba con los elementos necesarios para realizar una buena comprensión del texto. Muchas veces los estudiantes iban directo a las preguntas, no se tomaban el tiempo para realizar la lectura. Esto se debía a que les daba pereza leer o no tenían los suficientes conocimientos de la lengua para realizar la lectura.

Con los diagnósticos utilizados como ejemplo, se intentó dar una especie de síntesis general de las problemáticas encontradas antes de realizar la secuencia. A partir del análisis e interpretación de todos los diagnósticos pudimos constatar que, a pesar de que la mayoría de estudiantes tienen buen nivel en inglés, en la comprensión de textos existen algunos problemas. Principalmente esto se debía a la falta de vocabulario. Igualmente, había problemas de análisis ya que la mayoría de los estudiantes respondieron las preguntas tanto de comprensión y de análisis de manera literal, sin desarrollo de la respuesta ya que no iban más allá de lo escrito. También se encontraron problemas de argumentación y elaboración debido a que en ocasiones las respuestas

quedaban incompletas, los estudiantes se limitaban a escribir una palabra u oración y no explicaban lo que querían decir posiblemente por falta de vocabulario. Es importante resaltar que muchos de los estudiantes que no respondieron la mayoría de preguntas no se sentían seguros de lo que escribían ya sea por falta de conocimiento de la lengua o no sabían qué responder.

Diagnóstico final

El diagnóstico final fue presentado en las mismas condiciones que el diagnóstico inicial al final de la secuencia didáctica. En el momento que los estudiantes entraban al salón de clase, se les entregaba el diagnóstico, al estar familiarizados con el procedimiento fue más rápido el proceso. Para comenzar, se contextualizó la historia a través de los conocimientos previos de los estudiantes y se abordó la temática, luego, leímos juntos las preguntas y se resolvieron dudas de vocabulario y de comprensión, al finalizar, con las aclaraciones hechas, los estudiantes comenzaron a leer.

En comparación con los análisis del diagnóstico inicial, en este diagnóstico los estudiantes se sintieron más seguros al momento de escribir. Principalmente presentaron una mejora en la comprensión e interpretación de textos, las respuestas eran más elaboradas y los estudiantes que en el primer diagnóstico no respondieron muchas de las preguntas, mostraron un buen resultado respondiendo casi todas las preguntas dejando el miedo atrás.

A continuación, algunos ejemplos del diagnóstico final.

Extractos de la historia *The Hero* de Sue Ragland

“My mother’s parents came from Hungary, but my grandfather was educated in Germany. Even though Hungarian was his native language, he preferred German to all the other languages he spoke. It seems he was able to hold a conversation in nine languages, but was most comfortable in German.”

Pregunta número 1: *“Even though Hungarian was his native language, he preferred*

German to all the other languages he spoke”. How would you define a native language?

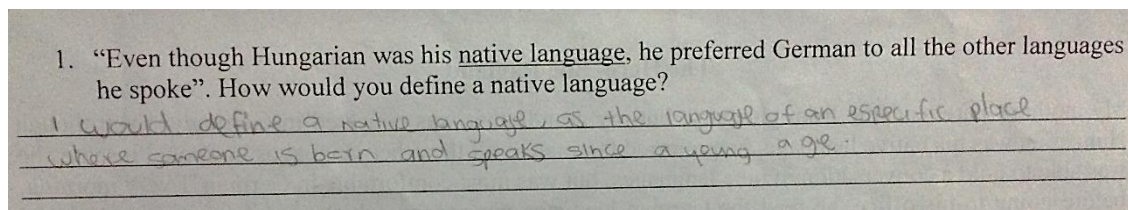


Ilustración 29. Ejemplo de respuesta elaborada

"I would define a native language, as the language of an especific place where someone is born and speaks since a young age"

En este tipo de preguntas en las que la respuesta no aparece explícita en el texto, se esperaba que los estudiantes fueran capaces de dar su propia definición sobre lo que era una lengua extranjera basados en lo que decía la historia. La mayoría de estudiantes, al igual que este ejemplo, dieron una definición similar. Esto nos demostró que los estudiantes realizaron un análisis y a partir de lo que infirieron en la historia pudieron construir la definición.

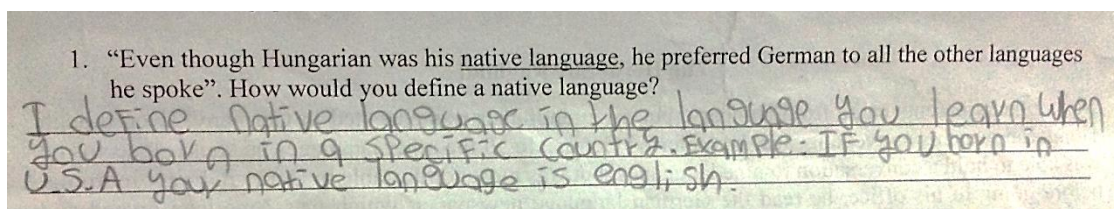


Ilustración 30. Ejemplo de comprensión

"I define native language in the language you learn when you born in a specific country. Example: If you born in U.S.A your native language is english."

En este caso, aunque la respuesta es muy parecida a la anterior, este estudiante agregó un ejemplo para explicar la definición. Al ver que el estudiante es capaz de hacer esto, nos quedó

claro que él entiende qué es una lengua nativa. Fue capaz, a través de sus conocimientos previos y lo que decía el texto en relación con la lengua nativa, de inferir y comprender lo que ésta era.

“In the early days of the war, my grandmother implored him to stop taking the German newspaper and to take an English language paper, instead. He scoffed at the idea, explaining that the fact that it was in German did not make it a German newspaper, but only an American newspaper, printed in German. But my grandmother insisted, if only that the neighbors not see him read it and think he was German. So, under duress, he finally gave up the German newspaper.”

Pregunta número 2: *Why was the grandmother worried about the grandfather reading the newspaper in German?*

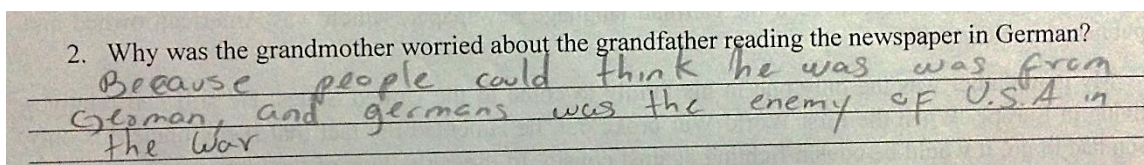


Ilustración 31. Ejemplo de usos de conocimientos previos

“Because people could think he was was from German, and germans was the enemy of U.S.A in the war”

Se puede ver en este ejemplo cómo el estudiante usó sus conocimientos previos sobre la primera guerra mundial para deducir el motivo de preocupación de la abuela. Cabe resaltar que los estudiantes estaban informados sobre lo ocurrido en la primera guerra mundial ya que anteriormente habían trabajado este tema, fue por esto que se escogió esta historia, para que pudieran relacionar las historias con situaciones de la vida real.

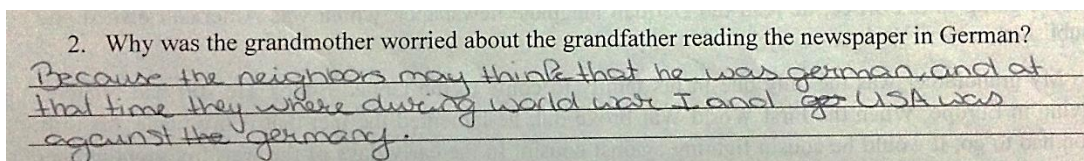


Ilustración 32. Ejemplo de respuesta elaborada

“Because the neighbors may think that he was german, and at that time they were during world war I and USA was against the germany.”

Al igual que en el ejemplo anterior, el estudiante usó sus conocimientos previos sobre la primera Guerra mundial para responder a la pregunta. Sin embargo, a diferencia del ejemplo anterior, se puede apreciar que el estudiante intentó responder de una manera más organizada y completa logrando así transmitir su idea a pesar de los errores gramaticales y de sintaxis.

“The band played and the crowd cheered. Although no one noticed, I'm sure my grandmother had a tear in her eye for the only son, going off to war. The train groaned as if it knew the destiny to which it was taking its passengers, but it soon it began to move. Still cheering and waving their flags, the band still playing, the train slowly departed the station.”

Pregunta número 3: *In the story the author says: “The train groaned as if it knew the destiny to which it was taking its passengers.” Explain*

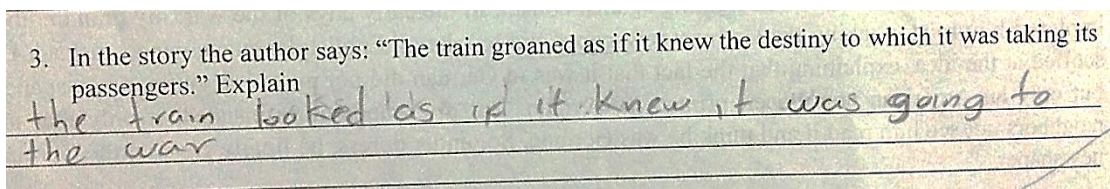


Ilustración 33. Ejemplo de comprensión

“the train looked as if it knew it was going to the war”

En este ejemplo el estudiante entendió la personificación que la autora le hace al tren y lo que quiso hacer ella con esto. Pero a pesar de esto, el estudiante se limitó a escribir en pocas palabras la respuesta dejándola muy incompleta y con poco análisis. Aunque los estudiantes logren comprender las historias, algunos siguen quedándose cortos en el escrito.

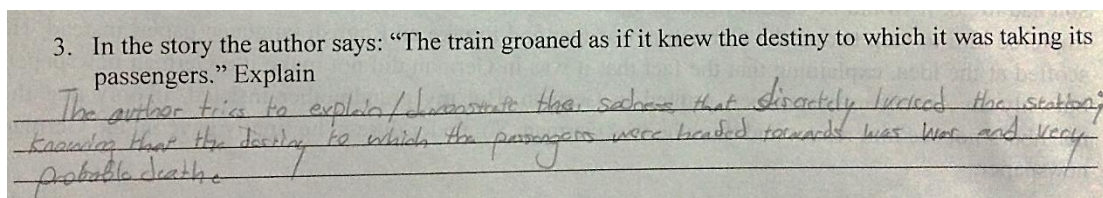


Ilustración 34. Ejemplo de respuesta elaborada y crítica

"The author tries to explain/demonstrate the sadness that discretely - the station; knowing that the destiny to which the passengers were headed towards was war and very probable death."

En comparación con la respuesta anterior, este estudiante dio una respuesta más elaborada y organizada. Explicó el motivo de la autora para personificar el tren y la razón por la cual éste gemía. Podemos decir que, a pesar de que algunos estudiantes todavía no desarrollan bien sus ideas en la escritura, al menos ya eran más analíticos a la hora de leer ya que podían hacer inferencias y deducir lo que la autora no explicitó en la historia, lo que nos quiere decir que su nivel de comprensión ha mejorado.

"One day, the inevitable happened and my Uncle Milton received his draft notice. My Grandparents were very upset, but my mother, his little sister was ecstatic."

Pregunta número 4: *What does the author mean when she says: "One day, the inevitable happened..."?*

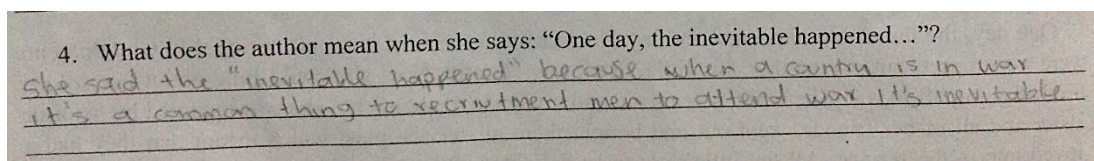


Ilustración 35. Ejemplo de respuesta argumentada y elaborada

"She said the "inevitable happened" because when a country is in war it's a common thing to recruitment men to attend war it's inevitable"

Aunque la pregunta era sobre el significado de la expresión usada por la autora, casi todos los estudiantes respondieron la pregunta y explicaron la función de ésta en la historia. De la misma manera como aparece en el ejemplo, a partir de sus conocimientos previos, explicaron la razón por la que los hombres tenían que ir a la guerra y por qué esto era algo que tenía que pasar en la historia en cualquier momento. Una vez más, los estudiantes usaron sus conocimientos previos y los relacionaron con la historia, haciendo del proceso algo más significativo.

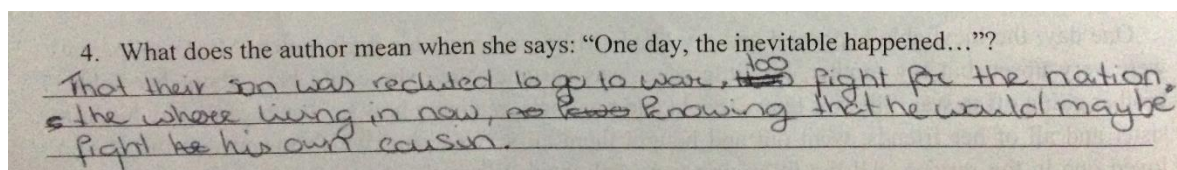


Ilustración 36. Ejemplo de respuesta argumentada y elaborada

"That their son was recluted to go to war too fight for the nation. The where living in now, knowing that he would maybe fight his own cousin."

En este ejemplo, el estudiante explicó el significado de la expresión en relación directa con la historia. Sin embargo, a diferencia del caso anterior, este estudiante incluyó otro aspecto importante mencionado en la historia para darle más validez a su respuesta. Mencionó que posiblemente esta persona cuando vaya a la guerra estará peleando contra su propia familia, algo

muy difícil de pasar por alto. Esto nos confirmó que algunos estudiantes fueron capaces de ir más allá de la respuesta convencional y tomaron otros elementos para argumentar sus respuestas.

En general, se pudo observar una mejora en el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes a través de las respuestas de los diagnósticos y el desarrollo de la secuencia didáctica. En este diagnóstico final, estudiantes que en el primer diagnóstico dejaron espacios en blanco por temor a escribir, respondieron de manera más segura como en el siguiente ejemplo.

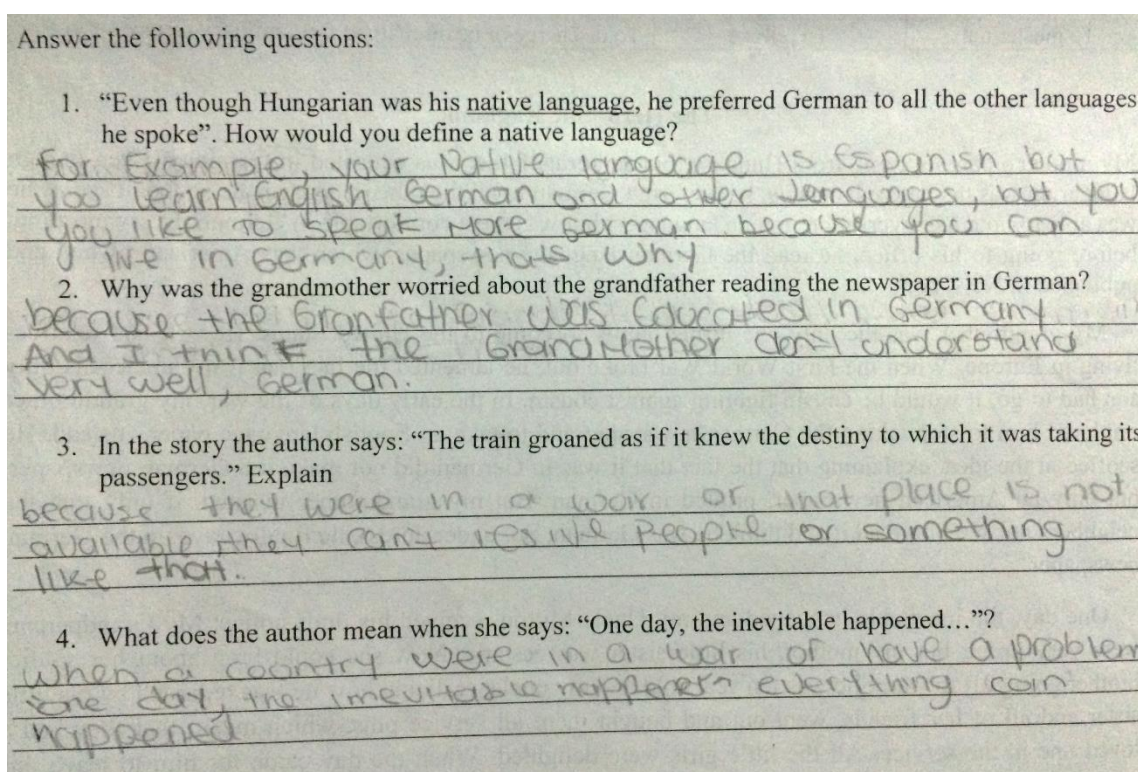


Ilustración 37. Ejemplo de respuesta de todas las preguntas

Al principio de las intervenciones notamos que había estudiantes que no les gustaban los textos en inglés o de alguna manera sentían temor al momento de leer, ya que tenían poca confianza en ellos mismos debido a su nivel de inglés, esto hacía que se les dificultara expresarse tanto de manera oral o escrita. Sin embargo, aunque el tiempo de duración de la secuencia fue corto, al final

de la secuencia algunos estudiantes, como el del ejemplo visto, presentaron un aumento significativo de la confianza en relación con la producción tanto oral como escrita en la clase.

A continuación, un resumen en gráficas de las respuestas encontradas en el diagnóstico inicial y el diagnóstico final.

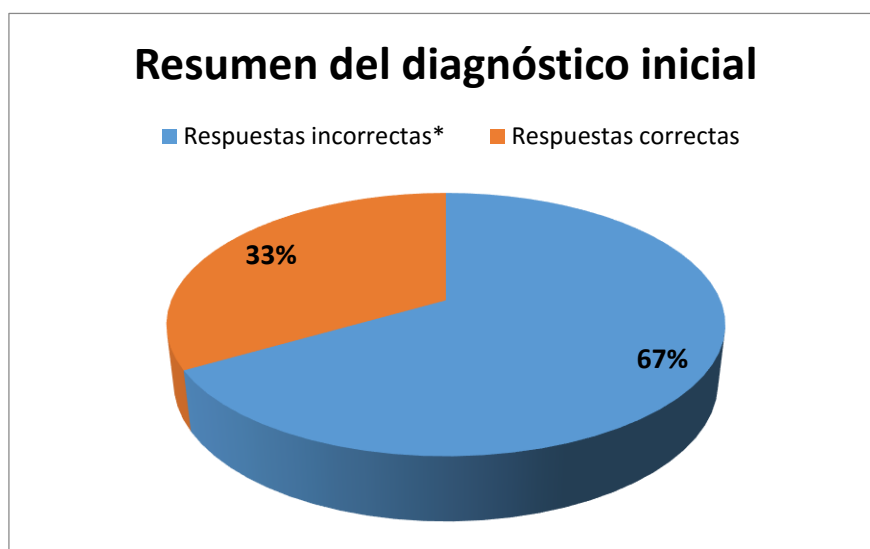


Ilustración 38. Resumen del diagnóstico inicial

*Las respuestas incorrectas equivalen a las problemáticas encontradas en los análisis del diagnóstico: problemas de comprensión, análisis, argumentación y elaboración, respuestas sin responder y en español.

El diagnóstico inicial se aplicó a 24 estudiantes ya que los otros 4 no estuvieron presentes en ningún momento en el que se realizó el diagnóstico, además de que algunos no habían ido a estudiar esos días. Como se puede observar, el 67% de los estudiantes no respondió correctamente las preguntas mientras que una pequeña minoría, 5 estudiantes para ser más exactos, respondió correctamente.

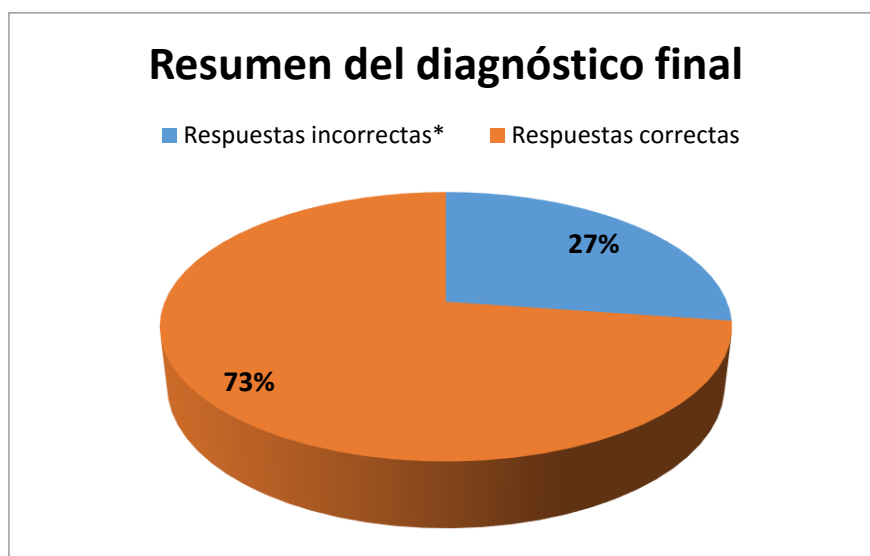


Ilustración 39. Resumen del diagnóstico final

*Las respuestas incorrectas equivalen a las problemáticas encontradas en los análisis del diagnóstico: problemas de comprensión, análisis, argumentación y elaboración, respuestas sin responder y en español.

El diagnóstico final se realizó a 22 estudiantes en total, los otros 8 estudiantes faltantes no estuvieron presentes en ninguna de las clases en las que se realizó el diagnóstico debido a que por el momento en el Colegio se realizaban algunas actividades extracurriculares, como una competencia de fútbol, que no hizo posible la participación de todos los estudiantes en el diagnóstico. De acuerdo con la gráfica, esta vez el 73% de los estudiantes respondieron correctamente mientras que el 27%, lo que corresponde a 6 estudiantes, cometieron errores en las respuestas, un cambio muy notable en comparación con el diagnóstico inicial.

Se puede decir, a partir del análisis e interpretación de los diagnósticos y las gráficas, que los estudiantes mejoraron su nivel de comprensión de lectura gracias a la implementación de la secuencia didáctica. Principalmente, la mayoría de los estudiantes presentaron una mejora en la

comprensión e interpretación de textos ya que las respuestas eran más elaboradas y completas, algunas hasta estaban muy bien argumentadas como vimos en los ejemplos, esto mostró que mejoró su argumentación en comparación con el primer diagnóstico. Además, a diferencia del primer diagnóstico, casi todos los estudiantes respondieron las preguntas y el número de estudiantes que dejó espacios en blanco fue un porcentaje mínimo, esto quiere decir que los estudiantes se sentían más seguros con su producción ya que entendían mejor las historias. Es así que a través de los diagnósticos nos dimos cuenta de la eficacia y la pertinencia de la secuencia didáctica para mejorar la comprensión lectora.

Aunque en general la mayoría de estudiantes mostró una mejora, cabe mencionar que un pequeño porcentaje de estudiantes, no interesados en el inglés, no mejoró. Además, así como se presentó el caso de un estudiante que pasó de no responder casi nada y hacerlo en español a hacerlo todo muy bien hecho en inglés, también se presentó el caso opuesto: un estudiante respondió el primer diagnóstico en inglés y el último en español. Estos casos especiales siempre van a existir y a menos que se recurra a otras medidas no van a presentar mejoras, en el caso de esta secuencia no era posible acomodarla o ajustarla para estos casos particulares ya que no contábamos con el tiempo, sin embargo, se intentó hablar y dar algunas tutorías a los estudiantes por fuera de clase pero esto no produjo cambios.

Sobre la secuencia didáctica y su eficacia, se pudo constatar que los elementos culturales que contienen las historias cortas aportaron un elemento verdaderamente útil en la clase y específicamente en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes. Gracias a estas se pudieron abordar diversas temáticas alrededor de una principal de manera coherente y organizada. Además, los contenidos de las historias se pudieron relacionar perfectamente con situaciones reales en contextos cercanos permitiendo que el aprendizaje fuera más significativo

para los estudiantes. Por ejemplo, algunas historias se podían relacionar con temas que estaban trabajando en otras materias o que habían estudiado anteriormente. Esto, más las características y las bondades anteriormente presentadas sobre las historias cortas, hacen de este un material imprescindible en la clase de inglés.

Sin embargo, no hay que olvidar que esto fue posible gracias a la metodología implementada en el diseño de la secuencia, la Instrucción Basada en Contenidos, que se ajustó perfectamente con los objetivos de esta secuencia ya que permitió que el aprendizaje se focalizara en los contenidos y no en los aspectos lingüísticos de la lengua. Es decir, los estudiantes se interesaban más en comprender y aprender elementos culturales y otros contenidos de las historias que la lengua en sí, aunque estos no se ignoraban del todo, ya que siempre había un espacio corto para revisar este tipo de aspectos en caso de que hubiera algún elemento realmente importante que valiera la pena explicar.

9. Conclusiones

En conclusión, a partir de los análisis de los instrumentos de recolección de datos y los resultados de los diagnósticos presentados en el capítulo anterior, se constata que se pudo mejorar la comprensión de lectura en inglés en la mayoría de los estudiantes del grado décimo del Colegio Montessori debido a que sus respuestas en el diagnóstico final demostraron sus habilidades de comprensión y análisis de los textos, pasando de respuestas muy superficiales en el diagnóstico inicial a respuestas más elaboradas y con mejor sustento en el final. En otras palabras, una importante mayoría de los estudiantes (73%) mostraron un avance en su nivel de argumentación y análisis a medida que se aplicaba la secuencia.

Retomando la pregunta de investigación del presente trabajo con la que se pretende saber si se puede mejorar la comprensión de lectura en inglés de los estudiantes de grado décimo del Colegio Montessori de Cali a través de la implementación de una secuencia didáctica diseñada con enfoque de contenidos a partir de historias cortas, se puede responder de acuerdo a los resultados de la siguiente forma. Según la opinión de los estudiantes reportada en sus autoevaluaciones, ellos parecen no haber percibido una mejora importante en sus niveles de comprensión. Esto puede deberse a que los estudiantes carecen de metacognición para acertadamente evaluar sus propios procesos de aprendizaje o puede deberse a las limitaciones en la implementación como la asistencia irregular y otros factores. Desde el punto de vista del diario de clase y las observaciones de las investigadoras, la respuesta sería afirmativa, ya que se registró mayor participación e interés de los estudiantes durante cada sesión. Finalmente, desde los instrumentos de medición (prueba diagnóstica inicial y prueba diagnóstica final) la respuesta también sería afirmativa pues como ya fue señalado, los análisis de estas dos pruebas dieron evidencias de esta mejoría.

De acuerdo con los objetivos de este trabajo de grado, se lograron identificar los elementos

importantes de las historias cortas como material didáctico para la clase, se hizo un diseño de una secuencia didáctica con base en esto para luego aplicarse y evaluarse. Los elementos encontrados en las historias cortas fueron los contenidos culturales que eran de gran pertinencia para los estudiantes y el programa de inglés como tal. Además del diseño de la secuencia que se realizó de manera acorde con las temáticas a través de la metodología de la Instrucción Basada en Contenidos, la más congruente con nuestro propósito, junto con la aplicación y evaluación al inicio y al final de la intervención las cuales corroboraron la mejora en la comprensión de lectura. De esta manera se justifica la eficacia y la pertinencia de la secuencia didáctica con enfoque de contenidos para mejorar la comprensión de lectura en inglés usando historias cortas.

Cabe mencionar que el tiempo destinado para la aplicación de la secuencia fue muy poco como para lograr generar un gran impacto en la comunidad educativa, además de que las condiciones no fueron las más apropiadas para llevar a cabo la secuencia. Queda el interrogante de cómo sería el impacto de esta investigación si la aplicación se llevara a cabo durante todo un año escolar, bajo todas las condiciones necesarias, probablemente con otro tipo de literatura o en otro contexto.

10. Bibliografía

- Aguilar, N. (2008). *Los cuentos de hadas como instrumento pedagógico en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en niños de 4 a 5 años* (Tesis de pregrado). Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia.
- Arciniegas, E., Faustino, C. y Matallana, S. (2005). La literatura y la enseñanza de lenguas. *POLIGRAMAS*, 22, 139-154.
- Blanco, L. (2007). *Leer con placer en la primera infancia*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Boyd, W. (2006). *A short history of the short story*. Lugar de publicación: Prospect, the leading magazine of ideas. Recuperado de <http://www.prospectmagazine.co.uk/arts-and-books/william-boyd-short-history-of-the-short-story>
- Brennan, I., Falchuk, B., y Murphy, R. (2014). *Glee, City of Angels* [youtube]. De <https://www.youtube.com/watch?v=C8eu2lBVtr8>
- Centro Virtual Cervantes. (2016). *Secuencia Didáctica*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/secuenciadidactica.htm
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona, España: Octaedro.
- Cisneros, S. (1991). *The House on Mango Street*. Estados Unidos: Vintage Books.
- Colomer, T. (2005). Las funciones de la literatura infantil y el contexto actual. En Abril, M. (coord.) *Lectura y Literatura Infantil y Juvenil. Claves* (p. 27). Archidona, España: Ediciones Aljibe.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles237704_archivo_pdf_marco_europeo.pdf
- Díaz, C. (2014). *Diseño, implementación y evaluación de una secuencia didáctica para el mejoramiento de la comprensión de lectura en estudiantes de medicina y cirugía de la Universidad del Valle* (Tesis de pregrado). Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia.
- Díaz, J. (2011). *The Money. The New Yorker*. Recuperado de <http://www.newyorker.com/magazine/2011/06/13/the-money>
- García, J. (1998). Vuelve la polémica: ¿existe la literatura...juvenil? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, 101-110.
- García, D & Perales, L. (2008). *La literatura moderna: trazos y caminos*. México: Cengage Learning Editores.
- Garzón, E. (2007). Inquiry Process through Literature in the EFL Classroom: A Broad Path to Work on Critical Thinking. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 14, 81-88.
- Gómez, L. (2014). Relational teaching: A way to foster EFL learners' intercultural communicative competence through literary short stories. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(2), 135-150.
- Gómez, L. (2015). Critical Intercultural Learning through topics of deep culture in an EFL classroom. *Ikala, Revista de lenguaje y cultura*, 20(1), 43-59.
- Gómez, L., y Leal, M. (2015). Transactional reading in EFL learning: A path to promoting critical thinking through urban legends. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(2), 229-245.
- Graves, K. (2000). *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*. Boston, Estados Unidos: Heinle & Heinle.

- Groening, M. (Productor). (1995). *The Simpsons, Marge be not proud* [youtube]. De <https://www.youtube.com/watch?v=mjanxZiVkvU>
- Hamilton, C., y Kratzke, P. (Ed). (1999). *Short Stories in the Classroom*. Estados Unidos: National Council of Teachers of English.
- Hughes, L. (1958). *Thank You, Ma'am*. SL
- Illán, B. (2007). A story-based approach to teaching English - A classroom experience – *Encuentro*, 17, 52-56. Recuperado de <http://www.encuentrojournal.org/textos/Illan.pdf>
- Krugs, E. (1957). *Curriculum Planning Revised Edition*. Nueva York, Estados Unidos: Harper and Brothers.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principle in Language Teaching*. Reino Unido: Oxford University Press.
- Ley General de Educación (Ley 115) (1994). 1994, 8, Febrero.
- Lloyd, C., y Levitan, S. (Productor). (2013). *Modern family, The future dunphys* [serie de televisión]. Estados Unidos: 20th Century Fox Television.
- López, R. (2012). “El viejo y el mar” una estrategia didáctica para la enseñanza del inglés. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(3),1 -19. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/447/44723985011.pdf
- Martín, A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, 54-70
- McKendry, E. (2006). An Overview of Second Language Teaching Methods and Approaches. *Celtic, Regional and Minority Languages Abroad Project*. Recuperado de <http://www.cramlap.org/Documentation/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros*.
- Montesa, S., y Garrido, A. (1990). La literatura en la clase de lengua. *Español para extranjeros: Didáctica e investigación*. Congreso llevado a cabo en el II Congreso Nacional de la ASELE, Madrid, España.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Estados Unidos: Cambridge University Press. Recuperado de http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka_bilash/best%20of%20bilash/task-based%20language%20teaching.pdf
- Pessoa, S., Hendry, H., Donato, R., Tucker, G., y Lee, H. (2007). Content-Based Instruction in the Foreign Language Classroom: A Discourse Perspective. *Foreign Language Annals*, 40(1), 102-121.
- Pretel, C. (2014). *Diseño, implementación y evaluación de una propuesta didáctica para la enseñanza de estrategias de lectura en inglés L2 en el programa de formación complementaria en la I.E. Normal Superior Santiago de Cali* (Tesis de pregrado). Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia.
- Ragland, S. (2015). The Hero. *Eastoftheweb, Short Stories*. Recuperado de <http://www.eastoftheweb.com/short-stories/UBooks/Hero.shtml>
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Saville-Troike, M. (1976). *Foundations for Teaching English as a Second Language.: theory and method for multicultural education*. Estados Unidos: Pretince-Hall.

- Sugerman, A. (Productor). (2008). *Thank you, M'am (clip)* [youtube]. De <https://www.youtube.com/watch?v=eHyhYa9CQcQ>
- Tobón, S., Pimienta, J., García J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Education.
- Yin, R. (1988). *Case study research: design and methods*. Estados Unidos: Sage Publications.

11. Anexos

11.1. Listado de control de asistencia, participación y cumplimiento de tareas

NOMBRE DEL ESTUDIANTE	ASISTENCIA (sesiones)				TAREAS REALIZADAS **				PARTICIPACIÓN (sesiones)			
	D1	D2	D3	D4	T1	T2	T3	T4	D1	D2	D3	D4
JDM												
NE												
JV												
JMC												
VC												
MR												
JCO												
AM												
RP												
AH												
AC												
LMA												
EA												
VA												
IT												
GS												
DH												
DL												
AMM												
JBO												
MPG												
JJA												
MB												
NH												
LNМ												
GB												
GT												

** La tarea 1 (T1) correspondió a preguntas de comprensión del material complementario que se llevó a la clase, la tarea 2 (T2) correspondió a preguntas de comprensión de la historia, la tarea 3 (T3) correspondió al ejercicio que se realizó al trabajar los aspectos formales de la lengua y la tarea 4 (T4) corresponde al trabajo final de cada guía o.

11.2. Formato de Encuesta

Formato de encuesta sobre los intereses y necesidades de los estudiantes en cuanto al aprendizaje del inglés y al componente literario.

Universidad del Valle
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras
Responsables: Ana María Aristizábal y Alejandra Velásquez

En el marco de este trabajo de investigación que pretende proponer otra alternativa para la enseñanza del componente literario en las clases de inglés, nos proponemos identificar las expectativas y necesidades de los estudiantes en torno al área de inglés y específicamente al componente literario.

INFORMACIÓN PERSONAL

- a. Edad: _____
 b. Género: hombre _____ mujer _____

1. Califique su nivel de interés hacia el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés)

a. Sin interés__ **b. Muy poco**__ **c. Bueno**__ **d. Alto**__

2. ¿Alguna vez ha leído una obra literaria en otro idioma diferente del español? Sí ____ No ____
 Si la respuesta es sí, explique

3. ¿Con qué frecuencia lee textos literarios por fuera de la clase?

Nunca__ **b. 2 veces x semana**__ **c. 3 veces x semanas**__ **d. Todos los días**__
e. Rara vez__ **F. Otro, ¿Cuál?**__

4. Cuando lo hace, ¿cuánto tiempo le dedica a la lectura?

a. 30 minutos__ **b. 1 hora**__ **c. 2 horas**__ **d. Otro, ¿Cuál?**__

5. ¿Qué tipo de actividades realiza usted por cuenta propia para desarrollar su habilidad en la lengua extranjera? _____

6. ¿Qué tipo de actividades le gustaría realizar en torno a la lectura de textos literarios?

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------|
| a. Discusiones grupales | e. Ensayos escritos |
| b. Trabajos individuales | f. Lectura en voz alta |
| c. Proyección de una película | g. Manualidades |
| d. Dramatizaciones- Juegos de rol | h. Otros, ¿Cuáles? _____ |

Muchas gracias por su colaboración

11.3. Formato de rejilla de evaluación de las guías de lectura

Criterios	1	2	3	4	5
El estudiante opina, pregunta y participa en las discusiones hechas en clase. **	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Muchas veces	Todo el tiempo
El estudiante identifica ideas generales y específicas en los documentos trabajados en clase.	No lo intenta	Lo intenta	Lo hace de manera aceptable	Lo hace muy bien	Lo hace perfecto
El estudiante usa los conocimientos aprendidos para elaborar un producto final	No lo intenta	Lo intenta	Lo hace de manera aceptable	Lo hace muy bien	Lo hace perfecto
El estudiante es capaz de relacionar lo visto en clase con su propio contexto	En ninguna unidad	Solo lo hizo en una unidad	Lo hizo regular en dos unidades	Lo hizo regular en dos unidades	Lo hizo en todas las unidades

** La calificación de la participación en clase se hizo con base de la pertinencia en los aportes con respecto a la temática que se estuviera trabajando.

11.4. Formato de diagnóstico inicial

Taller diagnóstico 1

Responsables: Ana María Aristizábal y Alejandra Velásquez

Participantes: estudiantes de grado 10 del Colegio Bilingüe Montessori

Nombre: _____

My Name

From The House on Mango Street by Sandra Cisneros

In English, my name means hope. In Spanish it means too many letters. It means sadness, it means waiting. It is like the number nine. A muddy color. It is the Mexican records my father plays on Sunday mornings when he is shaving, songs like sobbing.

It was my great-grandmother's name and now it is mine. She was a horse woman too, born like me in the Chinese year of the horse—which is supposed to be bad luck if you're born female—but I think this is a Chinese lie because the Chinese, like the Mexicans, don't like their women strong.

My great-grandmother. I would've liked to have known her, a wild horse of a woman, so wild she wouldn't marry. Until my great-grandfather threw a sack over her head and carried her off. Just like that, as if she were a fancy chandelier. That's the way he did it.

And the story goes she never forgave him. She looked out the window her whole life, the way so many women sit their sadness on an elbow. I wonder if she made the best with what she got or was she sorry because she couldn't be all the things she wanted to be. Esperanza. I have inherited her name, but I don't want to inherit her place by the window.

At school they say my name funny as if the syllables were made out of tin and hurt the roof of your mouth. But in Spanish my name is made out of a softer something, like silver, not quite as thick as sister's name—Magdalena—which is uglier than mine. Magdalena who at least can come home and become Nenny. But I am always Esperanza.

I would like to baptize myself under a new name, a name more like the real me, the one nobody sees. Esperanza as Lisandra or Maritza or Zeze the X. Yes. Something like Zeze the X will do.

Questions

1. Explain the differences between the author's name meaning in English and Spanish
2. What does it mean to be a horse woman? Why a horse?
3. How do you understand the following sentence: "Until my great-grandfather threw a sack over her head and carried her off. Just like that, as if she were a fancy chandelier."? Explain
4. What does it mean to "sit their sadness on an elbow"?
5. In your opinion what is the meaning given by the author to her own name?
6. What is the story behind your name? What does it mean to you?

Después de haber completado el taller marca de 1 a 5 (siendo 1 muy poco y 5 bastante) las siguientes preguntas

¿Qué tanto te interesó la historia?	1	2	3	4	5
Califica tu nivel de comprensión del texto	1	2	3	4	5
¿Consideras que tu conocimiento previo te sirvió para comprender la historia?	1	2	3	4	5

¿Encontraste dificultad en el vocabulario? Si _____ No _____

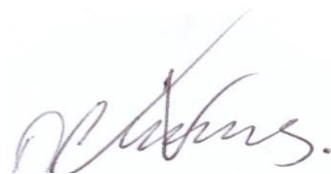
¿Esto te impidió la comprensión global de la historia? Si _____ No _____

Escribe las palabras nuevas para ti:



ALVARO FRANKY

Firma docente titular



Firma director de practica

11.5. Formato del Diagnóstico final

Taller diagnóstico 2

Duración: 2 sesiones

Responsables: Ana María Aristizábal y Alejandra Velásquez

Participantes: estudiantes de grado 10° del Colegio Bilingüe Montessori

Nombre: _____

Before reading

¿How much do you know about the First World War?

Vocabulary		
Word	Synonym	Definition
To break out	To erupt	To emerge with suddenness or force.
Duress	Pressure	Force or threats meant to make someone do something.
Draft notice		A system in which young people are required to join the armed forces of a country for a period of service.
Rookie	Beginner	A person who has just started a job or activity and has little experience.

To issue	To give	To give (something) to someone in an official way.
Halt	Stop	The stopping or ending of movement, progress, or action.
To gaze	To stare	A long steady look.
Armistice	Cease-fire	An agreement to stop fighting a war.
Bark	Explosive cry of a dog	To speak in a curt loud and usually angry tone.
To file out	March out	Move out of or depart from.
In tow		As a follower, admirer, or companion.
Throng	Multitude	A large group of people.
To muster out	To release	To discharge or be discharged from military service.

The Hero- Sue Ragland

My mother's parents came from Hungary, but my grandfather was educated in Germany. Even though Hungarian was his native language, he preferred German to all the other languages he spoke. It seems he was able to hold a conversation in nine languages, but was most comfortable in German. Every morning, before going to his office, he read the German language newspaper, which was American owned and published in New York.

My grandfather was the only one in his family to come to the United States. He still had relatives living in Europe. When the First World War broke out, he lamented the fact that if my uncle, his only son had to go, it would be cousin fighting against cousin. In the early days of the war, my grandmother implored him to stop taking the German newspaper and to take an English language paper, instead. He scoffed at the idea, explaining that the fact that it was in German did not make it a German newspaper, but only an American newspaper, printed in German. But my grandmother insisted, if only that the neighbors not see him read it and think he was German. So, under duress, he finally gave up the German newspaper.

One day, the inevitable happened and my Uncle Milton received his draft notice. My Grandparents were very upset, but my mother, his little sister was ecstatic. Now she could brag about her soldier brother going off to war. She was ten years old and my uncle, realizing how he was regarded by his little sister and all of her friends, went out and bought them all service pins, which meant that they had a loved one in the service. All the little girls were delighted. When the day came for him to leave, his whole regiment, in their uniforms, left together from the same train station. There was a band playing and my mother and her friends came to see him off. Each one wore her service pin and waved a small American flag, cheering the boys, as they left.

The moment came and the soldiers, all rookies, none of whom had had any training, but who had nevertheless all been issued uniforms, boarded the train. The band played and the crowd

cheered. Although no one noticed, I'm sure my grandmother had a tear in her eye for the only son, going off to war. The train groaned as if it knew the destiny to which it was taking its passengers, but it soon it began to move. Still cheering and waving their flags, the band still playing, the train slowly departed the station.

It had gone about a thousand yards when it suddenly ground to a halt. The band stopped playing, the crowd stopped cheering. Everyone gazed in wonder as the train slowly backed up and returned to the station. It seemed an eternity until the doors opened and the men started to file out. Someone shouted, "It's the armistice. The war is over." For a moment, nobody moved, but then the people heard someone bark orders at the soldiers. The men lined up formed into two lines, walked down the steps and, with the band in tow, playing a Sousa march, paraded down the street, as returning heroes, to be welcomed home by the assembled throng. As soon as the parade ended they were, immediately, mustered out of the army. My mother said it was a great day, but she was just a little disappointed that it didn't last a tiny bit longer. The next day my uncle returned to his job, and my grandfather resumed reading the German newspaper, which he read until the day he died.

After reading, answer the following questions:

1. "Even though Hungarian was his native language, he preferred German to all the other languages he spoke". How would you define a native language?

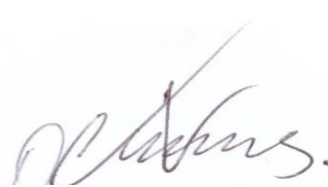
2. Why was the grandmother worried about the grandfather reading the newspaper in German?

3. In the story the author says: "The train groaned as if it knew the destiny to which it was taking its passengers." Explain

4. What does the author mean when she says: "One day, the inevitable happened...?"



ALVARO FRANKY
Firma docente titular



Firma director de practica

11.6. Historia corta *No Speak English* – Sandra Cisneros

Mamacita is the big mama of the man across the street, third-floor front. Rachel says her name ought to be Mamasota, but I think that's mean.

The man saved his money to bring her here. He saved and saved because she was alone with the baby boy in that country. He worked two jobs. He came home late and he left early. Every day.

Then one day Mamacita and the baby boy arrived in a yellow taxi. The taxi door opened like a waiter's arm. Out stepped a tiny pinky shoe, a foot soft as rabbit's ear, then the thick ankle, a flutter of hips, fuchsia roses and green perfume. The man had to pull her, the taxicab driver had to push. Push, pull. Push, pull. Poof!

All at once she bloomed. Huge, enormous, beautiful to look at from the salmon-pink feather on the tip of her hat down to the little rosebuds of her toes. I couldn't take my eyes off her tiny shoes.

Up, up, up the stairs she went with the baby boy in a blue blanket, the man carrying her suitcases, her lavender hatboxes, a dozen boxes of satin high heels. Then we didn't see her.

Somebody said because she's too fat, somebody because of the three flights of stairs, but I believe she doesn't come out because she is afraid to speak English, and maybe this is so since she only knows eight words. She knows to say: He is not here for when the landlord comes, No speak English if anybody else comes, and Holy smokes. I don't know where she learned this, but I heard her say it one time and it surprised me.

My father says when he came to this country he ate hamandeggs for three months. Breakfast, lunch, and dinner. Hamandeggs. That was the only word he knew. He doesn't eat hamandeggs anymore.

Whatever her reasons, whether she is fat, or can't climb the stairs, or is afraid of English, she won't come down. She sits all day by the window and plays the Spanish radio show and sings all the homesick songs about her country in a voice that sounds like a seagull.

Home. Home. Home is a house in a photograph, a pink house, pink as hollyhocks with lots of startled light. The man paints the walls of the apartment pink, but it's not the same, you know. She still sighs for her pink house, and then I think she cries. I would.

Sometimes the man gets disgusted. He starts screaming and you can hear it all the way down the street.

Ay, she says, she is sad.

Oh, he says. Not again.

¿Cuándo, cuándo, cuándo? she asks.

¡Ay caray! We are home. This is home. Here I am and here I stay. Speak English. Speak English. Christ!

¡Ay! Mamacita, who does not belong, every once in a while lets out a cry, hysterical, high, as if he had torn the only skinny thread that kept her alive, the only road out of that country.

And then to break her heart forever, the baby boy, who has begun to talk, starts to sing the Pepsi commercial he heard on T.V.

No speak English, she says to the child who is singing in the language that sounds like tin. No speak English, no speak English, and bubbles into tears. No, no, no, as if she can't believe her ears.

11.7. Historia corta *Thank you Ma'am*- Langston Hughes

She was a large woman with a large purse that had everything in it but hammer and nails. It had a long strap, and she carried it slung across her shoulder. It was about eleven o'clock at night, and she was walking alone, when a boy ran up behind her and tried to snatch her purse. The strap broke with the single tug the boy gave it from behind. But the boy's weight and the weight of the purse combined caused him to lose his balance so, instead of taking off full blast as he had hoped, the boy fell on his back on the sidewalk, and his legs flew up. The large woman simply turned around and kicked him right square in his blue-jeaned sitter. Then she reached down, picked the boy up by his shirt front, and shook him until his teeth rattled.

After that the woman said, "Pick up my pocketbook, boy, and give it here."

She still held him. But she bent down enough to permit him to stoop and pick up her purse.

Then she said, "Now ain't you ashamed of yourself?"

Firmly gripped by his shirt front, the boy said, "Yes'm."

The woman said, "What did you want to do it for?"

The boy said, "I didn't aim to."

She said, "You a lie!"

By that time two or three people passed, stopped, turned to look, and some stood watching.

"If I turn you loose, will you run?" asked the woman.

"Yes'm," said the boy.

"Then I won't turn you loose," said the woman. She did not release him.

"I'm very sorry, lady, I'm sorry," whispered the boy.

"Um-hum! And your face is dirty. I got a great mind to wash your face for you. Ain't you got nobody home to tell you to wash your face?"

"No'm," said the boy.

"Then it will get washed this evening," said the large woman starting up the street, dragging the frightened boy behind her. He looked as if he were fourteen or fifteen, frail and willow-wild, in tennis shoes and blue jeans.

The woman said, "You ought to be my son. I would teach you right from wrong. Least I can do right now is to wash your face. Are you hungry?"

"No'm," said the being dragged boy. "I just want you to turn me loose."

"Was I bothering you when I turned that corner?" asked the woman.

"No'm."

"But you put yourself in contact with me," said the woman. "If you think that that contact is not going to last awhile, you got another thought coming. When I get through with you, sir, you are going to remember Mrs. Luella Bates Washington Jones."

Sweat popped out on the boy's face and he began to struggle. Mrs. Jones stopped, jerked him around in front of her, put a half-nelson about his neck, and continued to drag him up the street. When she got to her door, she dragged the boy inside, down a hall, and into a large kitchenette furnished room at the rear of the house. She switched on the light and left the door open. The boy could hear other roomers laughing and talking in the large house. Some of their doors were open, too, so he knew he and the woman were not alone. The woman still had him by the neck in the middle of her room. She said, "What is your name?"

"Roger," answered the boy.

"Then, Roger, you go to that sink and wash your face," said the woman, whereupon she turned him loose-at last. Roger looked at the door-looked at the woman-looked at the door-and went to the sink.

"Let the water run until it gets warm," she said. "Here's a clean towel."

"You gonna take me to jail?" asked the boy, bending over the sink.

"Not with that face, I would not take you nowhere," said the woman. "Here I am trying to get home to cook me a bite to eat and you snatch my pocketbook! Maybe, you ain't been to your supper either, late as it be. Have you?"

"There's nobody home at my house," said the boy.

"Then we'll eat," said the woman, "I believe you're hungry-or been hungry-to try to snatch my pocketbook."

"I wanted a pair of blue suede shoes," said the boy.

"Well, you didn't have to snatch my pocketbook to get some suede shoes," said Mrs. Luella Bates Washington Jones. "You could of asked me."

"M'am?"

The water dripping from his face, the boy looked at her. There was a long pause. A very long pause. After he had dried his face and not knowing what else to do dried it again, the boy turned around, wondering what next. The door was open. He could make a dash for it down

the hall. He could run, run, run, run, run!

The woman was sitting on the day-bed. After a while she said, "I were young once and I wanted things I could not get." There was another long pause. The boy's mouth opened. Then he frowned, but not knowing he frowned.

The woman said, "Um-hum! You thought I was going to say but, didn't you? You thought I was going to say, but I didn't snatch people's pocketbooks. Well, I wasn't going to say that."

Pause. Silence.

"I have done things, too, which I would not tell you, son-neither tell God, if he didn't already know. So you set down while I fix us something to eat. 055 You might run that comb through your hair so you will look presentable."

In another corner of the room behind a screen was a gas plate and an icebox. Mrs. Jones got up and went behind the screen. The woman did not watch the boy to see if he was going to run now, nor did she watch her purse which she left behind her on the day-bed. But the boy took care to sit on the far side of the room where he thought she could easily see him out of the corner of her eye, if she wanted to. He did not trust the woman not to trust him. And he did not want to be mistrusted now.

"Do you need somebody to go to the store," asked the boy, "maybe to get some milk or something?"

"Don't believe I do," said the woman, "unless you just want sweet milk yourself. I was going to make cocoa out of this canned milk I got here."

"That will be fine," said the boy.

She heated some lima beans and ham she had in the icebox, made the cocoa, and set the table. The woman did not ask the boy anything about where he lived, or his folks, or anything else that would embarrass him. Instead, as they ate, she told him about her job in a hotel beauty-shop that stayed open late, what the work was like, and how all kinds of women came in and out, blondes, red-heads, and Spanish. Then she cut him a half of her ten-cent cake.

"Eat some more, son," she said.

When they were finished eating she got up and said, "Now, here, take this ten dollars and buy yourself some blue suede shoes. And next time, do not make the mistake of latching onto my pocketbook nor will nobody else's-because shoes come by devilish like that will burn your feet. I got to get my rest now. But I wish you would behave yourself, son, from here on in."

She led him down the hall to the front door and opened it.

"Good-night! Behave yourself, boy!" she said, looking out into the street. The boy wanted to say something else other than "Thank you, m'am" to Mrs. Luella Bates Washington Jones, but he couldn't do so as he turned at the barren stoop and looked back at the large woman in the door. He barely managed to say "Thank you" before she shut the door. And he never saw her again.

11.8. Historia corta *The Money* - Junot Diaz

All the Dominicans I knew in those days sent money home. My mother didn't have a regular job besides caring for us five kids, so she scrimped the loot together from whatever came her way. My father was always losing his forklift jobs, so it wasn't like she ever had a steady flow. But my grandparents were alone in Santo Domingo, and those remittances, beyond material support, were a way, I suspect, for Mami to negotiate the absence, the distance, caused by our diaspora. She chipped dollars off the cash Papi gave her for our daily expenses, forced our already broke family to live even broker. That was how she built the nut—two, maybe three hundred dollars—that she sent home every six months or so.

We kids knew where the money was hidden, but we also knew that to touch it would have meant a violent punishment approaching death. I, who could take the change out of my mother's purse without thinking, couldn't have brought myself even to look at that forbidden stash.

So what happened? Exactly what you'd think. The summer I was twelve, my family went away on a "vacation"—one of my father's half-baked get-to-know-our-country-better-by-sleeping-in-the-van extravaganzas—and when we returned to Jersey, exhausted, battered, we found our front door unlocked. My parents' room, which was where the thieves had concentrated their search, looked as if it had been tornado-tossed. The thieves had kept it simple; they'd snatched a portable radio, some of my Dungeons & Dragons hardcovers, and, of course, Mami's remittances.

It's not as if the robbery came as a huge surprise. In our neighborhood, cars and apartments were always getting jacked, and the kid stupid enough to leave a bike unattended for more than a tenth of a second was the kid who was never going to see that bike again. Everybody got hit; no matter who you were, eventually it would be your turn. And that summer it was ours.

Still, we took the burglary pretty hard. When you're a recent immigrant, it's easy to feel targeted. Like it wasn't just a couple of assholes that had it in for you but the whole neighborhood—hell, maybe the whole country.

No one took the robbery as hard as my mom, though. She cursed the neighborhood, she cursed the country, she cursed my father, and of course she cursed us kids, swore that we had run our gums to our idiot friends and they had done it.

And this is where the tale should end, right? Wasn't as if there was going to be any "C.S.I."-style investigation or anything. Except that a couple of days later I was moaning about the robbery to these guys I was hanging with at that time and they were cursing sympathetically,

and out of nowhere it struck me. You know when you get one of those moments of mental clarity? When the nictitating membrane obscuring the world suddenly lifts? That's what happened. I realized that these two dopes I called my friends had done it. They were shaking their heads, mouthing all the right words, but I could see the way they looked at each other, the Raskolnikov glances. I *knew*.

Now, it wasn't like I could publicly denounce these dolts or go to the police. That would have been about as useless as crying. Here's what I did: I asked the main dope to let me use his bathroom (we were in front of his apartment) and while I pretended to piss I unlatched the window. Then we all headed to the park as usual, but I pretended that I'd forgotten something back home. Ran to the dope's apartment, slid open the bathroom window, and in broad daylight wriggled my skinny ass in.

Where the hell did I get these ideas? I have not a clue. I guess I was reading way too much Encyclopedia Brown and the Three Investigators in those days. And if mine had been a normal neighborhood this is when the cops would have been called and my ass would have been caught *burglarizing*.

The dolt and his family had been in the U.S. all their lives and they had a ton of stuff, a TV in every room, but I didn't have to do much searching. I popped up the dolt's mattress and underneath I found my D. & D. books and most of my mother's money. He had thoughtfully kept it in the same envelope.

And that was how I solved the Case of the Stupid Morons. My one and only case.

The next day at the park, the dolt announced that someone had broken into *his* apartment and stolen all his savings. This place is full of thieves, he complained bitterly, and I was, like, No kidding.

It took me two days to return the money to my mother. The truth was I was seriously considering keeping it. But in the end the guilt got to me. I guess I was expecting my mother to run around with joy, to crown me her favorite son, to cook me my favorite meal. Nada. I'd wanted a party or at least to see her happy, but there was nothing. Just two hundred and some dollars and fifteen hundred or so miles—that's all there was.