

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS

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

POR

CARLOS ALBERTO PRETEL MENESES

Monografía para optar por el título de
LICENCIADO EN LENGUAS EXTRANJERAS

Directora
Martha Lucia Salamanca Solís

Santiago de Cali
2014

RESUMEN

La implementación de la propuesta didáctica se realizó en la clase de inglés con los estudiantes de tres semestres del Programa de Formación Complementaria de la I. E. Normal Superior Santiago de Cali, durante el periodo febrero-junio 2013. La población de estudio era mayor de edad y había completado la educación media. Tras observar a la población durante cinco semanas se percibió un bajo nivel de comprensión de lectura en las clases de inglés, por lo que se propuso evaluar 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 se elaboraron tres unidades didácticas con la intención de obtener una posible respuesta a las necesidades de los estudiantes. El estudio se realizó en cuatro fases, la primera de observación y detección de las necesidades, la segunda de consulta bibliográfica y diseño, la tercera de implementación, y finalmente, la evaluación de la intervención y el análisis de resultados y conclusiones. Los resultados del estudio mostraron una mejoría en los niveles de comprensión de lectura en la lengua extranjera.

Palabras claves: estrategias de lectura, inglés como lengua extranjera, investigación-acción.

AGRADECIMIENTOS

Mis agradecimientos a la profesora Martha Lucía Salamanca por su dirección en este trabajo de grado, a la profesora Carmen Cecilia Faustino quien me ayudó durante el transcurso de la carrera, a Claudia E. Castañeda quien me colaboró con la elección del tema de investigación y me aconsejó sabiamente no sólo en el aspecto académico, a Edison Meneses quien me facilitó el equipo necesario para realizar el trabajo, al profesor Juan Octaciano Perea, docente de la I.E. Normal Superior Santiago de Cali quien me colaboró con el desarrollo práctico de la investigación, así mismo a la institución y a su entidad administrativa, a Estefanía Guzmán Palacio quien me colaboró en la realización del trabajo, y finalmente, a mi tutora de práctica docente Sol Colmenares Rodríguez, quien me asesoró durante la práctica y permitió la creación de todo este proyecto.

DEDICATORIA

Quiero dedicar este trabajo de grado a mis padres Fernando Pretel y Luz Marina Meneses, a mi hermano Álvaro José Pretel, a mis tíos y a mis abuelos Luis Meneses y María Edith Barandica; todos ellos me dieron su apoyo incondicional durante mi carrera y el desarrollo de esta monografía.

Dulcemente quiero darle una mención a la profesora Martha Silvia Ospina, quien fue la primera persona en creer en mí al iniciar esta carrera.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	i
AGRADECIMIENTOS	ii
DEDICATORIA.....	iii
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	1
Planteamiento del problema	3
Objetivos	4
Objetivo general	4
Objetivos específicos	4
Justificación.....	5
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	6
Antecedentes	6
Fundamentos Teóricos.....	12
La Investigación-Acción.....	12
Enfoque Comunicativo	17
Comprensión de Lectura.....	22
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO.....	30
Pasos del Diseño Metodológico	32
Diseño de la Propuesta Didáctica.....	35
Rol del investigador.....	36
CAPÍTULO IV: IMPLEMENTACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS	38
CAPÍTULO V: EVALUACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	41

Evaluación Previa.....	41
Evaluación Posterior	43
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	46
Discusión.....	46
Investigación-Acción.....	46
Enfoque Comunicativo	47
Comprensión de Lectura.....	48
Conclusiones	49
Recomendaciones.....	50
REFERENCIAS.....	52
Anexo A	56
Anexo B	59
Anexo C	62
Anexo D	65
Anexo E	69
Anexo F.....	72
Anexo G	75

LISTA DE TABLAS

Tabla 1..... 27

Tabla 2..... 34

Tabla 3..... 37

Tabla 4..... 39

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Calificación de la Evaluación Previa por Semestre	41
<i>Figura 2.</i> Calificación de la Evaluación Posterior por Semestre	43
<i>Figura 3.</i> Aprobados y Reprobados en la Evaluación Posterior	44

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

Fortalecer el dominio de un idioma extranjero es esencial para cualquier sociedad interesada en hacer parte de las dinámicas globales de tipo académico, cultural y económico. El mejoramiento de los niveles de competencia comunicativa en lengua inglesa de una sociedad conlleva necesariamente al surgimiento de oportunidades para sus ciudadanos, al reconocimiento de otras culturas y al crecimiento individual y colectivo, incrementando las posibilidades de movilidad social y de condiciones más igualitarias para el desarrollo.

El reconocimiento de la importancia de una lengua extranjera, en este caso particular el inglés, llevó al Ministerio de Educación Nacional (MEN) a implementar el Programa Nacional de Bilingüismo como estrategia para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza del inglés en Colombia y como una estrategia para la promoción de la competitividad de nuestros ciudadanos.

El Gobierno ha establecido que la calidad de la enseñanza del inglés sea medida por el ICFES en las pruebas Saber para que las instituciones educativas, públicas y privadas, pudieran hacer un seguimiento de sus procesos académicos y así implementar un plan de mejoramiento continuo.

En esta proyecto se ha escogido al Programa de Formación Complementaria de la Normal Superior Santiago de Cali para implementar una propuesta didáctica en la enseñanza de estrategias de lectura en inglés a través de un Enfoque Comunicativo que permita mejorar el desempeño de la institución en las pruebas Saber Pro y así cumplir con las metas trazadas por el MEN en su Programa Nacional de Bilingüismo.

Este proyecto se realiza como un ejercicio cualitativo y descriptivo donde se tienen en cuenta el contexto educativo de la Normal Superior Santiago de Cali. El proyecto se basa en tres ejes teóricos principales:

1. La investigación acción
2. El Enfoque Comunicativo
3. La comprensión de textos

A través de estos ejes se desarrollan las unidades didácticas que permiten la enseñanza de estrategias de lectura.

Con la aplicación de la propuesta se evidencia que la intervención en los grupos y la enseñanza de las estrategias de lectura son efectivas para la comprensión de textos en inglés, lo que ayuda a mejorar su desempeño en las pruebas Saber Pro.

Planteamiento del problema

Al igual que el promedio nacional en las pruebas genéricas de inglés Saber Pro, la ciudad de Cali tiene un mayor promedio de estudiantes como usuarios básicos de la lengua (A1-A2) que de usuarios independientes (B1-B+) (ICFES, 2010). Como toda institución educativa que desea mejorar su nivel académico, las directivas de la Normal Superior Santiago de Cali buscan un cambio en la metodología de enseñanza de inglés como lengua extranjera que integre un aprendizaje didáctico y que mejore el nivel de desempeño de los estudiantes en esta área, llevándolos a alcanzar el nivel de usuario independiente comprendiendo los puntos principales de textos auténticos y en lengua estándar que tratan de cuestiones cotidianas.

A partir de la experiencia obtenida durante el tiempo de observación y ayudantía de la práctica docente durante el periodo febrero-junio 2013; se observó que las dificultades de los estudiantes radicaban en sus problemas de comprensión de lectura en inglés. Es por eso que partiendo de los conocimientos de pedagogía y didáctica de las lenguas aprendidas en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras se plantea una propuesta didáctica para la enseñanza de estrategias de lectura en inglés como lengua extranjera que permita que los estudiantes mejoren su capacidad de comprensión de lectura y su nivel de desempeño en inglés.

De esta forma surge el problema de investigación que se va a desarrollar en este estudio, y que da respuesta al siguiente interrogante: ¿Cómo enseñar estrategias de lectura en inglés a estudiantes de nivel básico usando una metodología comunicativa?

Objetivos

Objetivo general

Diseñar, implementar y evaluar una propuesta didáctica que mejore el nivel de desempeño de los estudiantes en la comprensión de lectura de textos en inglés como lengua extranjera.

Objetivos específicos

1. Realizar un análisis de los planteamientos teóricos, las estrategias y las categorías de comprensión de lectura para la enseñanza de inglés como lengua extranjera.
2. Diseñar una secuencia didáctica para enseñar estrategias de lectura en inglés como lengua extranjera.
3. Implementar la secuencia didáctica en los semestres 1.4, 3.5, y 3.6 del programa de formación complementaria de la Normal Superior Santiago de Cali.
4. Evaluar la implementación de la secuencia didáctica diseñada para la enseñanza de estrategias de lectura en inglés como lengua extranjera en los semestres 1.4, 3.5 y 3.6 del programa de formación complementaria de la Normal Superior Santiago de Cali.

Justificación

En el contexto colombiano el Ministerio de Educación Nacional (MEN) estableció el Programa Nacional de Bilingüismo en 2004, cuyo principal objetivo consiste en fomentar el aprendizaje del inglés, así como el mejoramiento de la calidad de la enseñanza del mismo, es decir, se trata de la formulación de una política de Estado dirigida a fortalecer el bilingüismo (Sánchez, 2013).

Como indicador del dominio del inglés de los estudiantes colombianos se utiliza una prueba que mide las competencias académicas de los estudiantes próximos a culminar sus estudios de educación superior, esta es Saber Pro, la cual es administrada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (Sánchez, 2013).

Para la realización de este proyecto es necesaria la participación activa del maestro como investigador en el aula de clase que le permita ser partícipe de los procesos investigativos y no sólo como observador. A través de la investigación acción como método dentro del salón de clase se pretende lograr un resultado efectivo en el saber hacer de la lectura académica en L2.

Siguiendo los postulados de la investigación acción se podrán conocer las necesidades y el nivel de desempeño en inglés de los semestres 1.4, 3.5 y 3.6 del programa de formación complementaria de la Normal Superior Santiago de Cali, y a partir de éstas se diseñará una propuesta didáctica que permita a los estudiantes mejorar la comprensión de lectura en L2 desde una perspectiva comunicativa y con la cual puedan adoptar las estrategias de lectura necesarias para comprender y responder la evaluación de inglés de la prueba Saber Pro.

Como consecuencia de la implementación de la propuesta didáctica se pretende mejorar los resultados en la evaluación de inglés de la prueba Saber Pro, de esta manera se busca responder a las necesidades de la institución, de los estudiantes y, en fin último, de la sociedad.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Antecedentes

Los avances teóricos alcanzados en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos de educación superior a nivel nacional y local, poseen una serie de características que guardan ciertas relaciones de forma y contenido con el presente propuesta didáctica. Con el objetivo de aclarar dichas características, se presentarán cinco antecedentes cuya conceptualización demuestra una preocupación teórica y de aplicación de conceptos y procesos metodológicos en la enseñanza de estrategias de lectura en inglés.

Los siguientes antecedentes nacionales y locales están organizados por orden de importancia en relación con el proyecto de “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 Normal Superior Santiago de Cali”.

1. PROFILE (2005). El primer antecedente es el proyecto de investigación del Programa de Desarrollo de Profesores PROFILE “Promoción de la comprensión de lectura de textos académicos de estudiantes de grado décimo en la clase de inglés” de la Universidad Nacional de Colombia (Quiroga, 2005). Este proyecto de investigación-acción se realiza con el fin de promover la comprensión de lectura de textos académicos en inglés en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa San José de Castilla en Bogotá. El proyecto se centró en el desarrollo de cuatro sesiones de clase en las que se fomentó el uso de cinco estrategias: velocidad de lectura, información no textual, abordaje de palabras, abordaje del texto y estrategias discursivas. Cada una de estas estrategias se clasifica en un tipo de ejercicios en función de mejorar la comprensión de textos. Este trabajo aporta una nueva clasificación a

las estrategias de lectura, lo que permite una mejor organización y planeación del contenido de las unidades. Al final del proceso, todas las estrategias de lectura enseñadas por la investigadora fueron adoptadas por los estudiantes; posteriormente, con la continuación de este programa en la escuela, los resultados en las pruebas ICFES-Sección Inglés mejoraron, llegando a ocupar el tercer lugar a nivel nacional. Tras la realización del proyecto, la investigadora concluye que las cinco estrategias seleccionadas para los estudiantes fueron útiles para su comprensión de lectura, sin embargo, hay que ayudarles a descubrir las más útiles para que obtengan mejores resultados en su rendimiento académico.

2. “La Importancia de las Estrategias de Lectura” (Tulande, 2011) es el segundo antecedente utilizado para esta propuesta. Esta tesis de Especialización en Enseñanza del inglés de la Universidad Santiago de Cali, se llevó a cabo a partir de las observaciones en la Institución Educativa José Antonio Galán en Mulaló, área rural de Yumbo, desde 6° a 11° grado. El trabajo de investigación surge a partir de la necesidad de la escuela por mejorar sus resultados en la prueba Saber 11 –en esos momentos la escuela tenía un puntaje en la prueba de inglés de 5, siendo 13 el nivel más alto medido por la prueba. Después de analizar la prueba de inglés Saber 11, se encontró que ésta maneja un alto contenido de textos, por lo tanto, la investigación se enfocó en el aprendizaje de habilidades de lectura. Aunque se encontraron otras variables que afectan el desempeño de los estudiantes como la motivación, el interés, la metodología del profesor, la intensidad horaria, el número de estudiantes por clase, el bagaje literario de la persona, el estatus socioeconómico, los recursos educativos, entre otros, se propusieron unas estrategias de lectura que permitirían a los estudiantes comprender los textos, reconocer cuándo no entendían, resolver sus problemas de comprensión y mejorar el nivel en los resultados de las pruebas Saber. La intervención se

basó en las estrategias de pre-lectura, durante la lectura y post-lectura. Después de un año de enseñanza y práctica de estas estrategias con los estudiantes de grado 11, los resultados en las pruebas Saber 11 de la escuela subieron hasta el nivel 7, demostrando que su implementación fue exitosa tras sólo un año de práctica. Estos resultados positivos en las pruebas permiten concluir que si la implementación se llevara a cabo durante los cinco años de educación secundaria, los resultados en las pruebas serían incluso mucho mejores.

3. En esta misma labor de búsqueda y consulta se encontró el trabajo de Especialización en Educación Bilingüe de la Universidad del Valle “Incidencia de una intervención pedagógica en el uso de estrategias de lectura para la comprensión de textos narrativos en inglés L2 en estudiantes de grado séptimo en un colegio monolingüe de Cali” (Osorio, 2007). Esta investigación se llevó a cabo en el Colegio Mayor San Antonio de Padua. Para identificar las necesidades de los estudiantes en la clase de inglés, se hizo una triangulación usando las observaciones de clase y los análisis de las encuestas realizadas tanto a la profesora –para identificar sus estrategias de enseñanza de comprensión de lectura– como a los estudiantes –para identificar las estrategias de lectura usadas por ellos para identificar los textos narrativos. El problema identificado con la triangulación muestra que los estudiantes estaban traduciendo palabra por palabra como estrategia individual para poder entender el texto, dejando a un lado la lectura global y significativa. Para corregir esta situación en el salón, se utilizó una metodología de investigación-acción con la cual implementar los cambios considerados pertinentes en clase. Las conclusiones de la investigación arrojaron que los procesos de lectura en la primera lengua (L1) son transferidos a la segunda lengua (L2), por lo tanto, las estrategias de lectura en L1 deben ser entendidas claramente por los estudiantes, de lo contrario tendrán dificultades para aprender las estrategias de lectura en L2.

4. A nivel local, se encontró el trabajo de grado de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle “Developing Reading Comprehension Skills in a Technical Secondary School an ESP Approach” (Tejada, 2006) que se realiza como proyecto de investigación cuasi-experimental basado en el diseño e implementación de unidades didácticas en Inglés con Propósitos Específicos (en inglés, ESP) para desarrollar habilidades de lectura en estudiantes de décimo grado de una institución técnica. En primer lugar, se realizó un diagnóstico y análisis de necesidades para entender cuáles eran las necesidades reales de los estudiantes, sus intereses y expectativas; con estos resultados se desarrollaron las unidades didácticas; éstas se enfocaron en el desarrollo de cuatro estrategias principalmente: skimming, scanning, construcción de vocabulario y lectura intensiva. Posterior a la implementación de las unidades, se realizó un examen a los estudiantes, lo que arrojó una mejoría en los resultados respecto al primer diagnóstico. Estos resultados evidencian que el curso de lectura diseñado fue efectivo para el aprendizaje de los estudiantes. Tras el estudio, se concluye que el análisis de necesidades ofrece información real que le permite saber al profesor cuales son los intereses y expectativas reales de los estudiantes acerca de sí mismos y su educación, así mismo, que el seguir los lineamientos de ESP para desarrollar el curso de lectura produjo los resultados satisfactorios del proyecto.
5. Finalmente, a nivel local se encontró el trabajo de investigación de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Santiago de Cali “Estrategias Metodológicas para la Comprensión de Lectura en la Enseñanza Aprendizaje del Inglés en Grados Décimos de Educación Media Vocacional” (Silva & López, 2000), el cual, al ser una investigación descriptiva y cualitativa, recopila un extenso repertorio de estrategias básicas de lectura como scanning, skimming, resumen, predicción a partir del título, paráfrasis, subrayado, glosario,

deducción del significado por el contexto, deducción del contenido a partir de las ilustraciones, entre otras. Para la investigación se realizó la observación directa a partir del trabajo de campo en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Cali, tres privadas: Cekan, Horizontes, Nueva Granada, y una pública: Departamental Libardo Madrid Valderrama, esto con el fin de realizar un análisis comparativo de los niveles de lectura en inglés de los estudiantes entre ambos tipos de instituciones. Después, aplicaron algunas estrategias de lectura básicas de las recogidas en su investigación. Los resultados de la investigación indican que el nivel de comprensión en los colegios privados es menor que en los colegios públicos debido al cambio constante de profesor en este tipo de colegios y que los estudiantes de ambos tipos de instituciones tienen problemas de lectura incluso en su propia lengua. Tras el estudio, se concluye que la apatía por el inglés es general en ambos tipos de instituciones, y que en ambos casos los estudiantes confunden comprensión con traducción lo que dificulta la lectura. Cabe resaltar que el estudio se centra en la descripción del proceso de aplicación de las estrategias de lectura en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Cali y no se evidencian resultados cualitativos ni cuantitativos del progreso de nivel de comprensión de los estudiantes.

Después de hacer una revisión local y nacional de los antecedentes, vemos que las estrategias de lectura en inglés como lengua extranjera son un tema ampliamente estudiado por los docentes de lenguas. Del análisis de los antecedentes se obtuvieron las referencias metodológicas y procedimentales para la realización de este proyecto, entre ellas las similitudes en cuanto a las necesidades de los estudiantes, el diseño de las unidades didácticas y su implementación, la escogencia y clasificación de las estrategias de comprensión de lectura y una referencia para el análisis de los resultados. En los antecedentes del contexto colombiano de la

educación secundaria, la enseñanza de estrategias de lectura se desarrolla con el propósito de mejorar la comprensión de lectura de los estudiantes así como para mejorar sus resultados en las pruebas Saber; para el nivel de educación superior, la enseñanza de estrategias de lectura en inglés se realiza principalmente con estudiantes de niveles iniciales, con el propósito de mejorar la comprensión de lectura en lengua extranjera. Como conclusión general vemos que hay una directa relación entre el uso adecuado de las estrategias de lectura y la comprensión de textos en inglés.

Fundamentos Teóricos

El análisis y evaluación de la propuesta didáctica se sustentan en los referentes teóricos que permiten la reflexión en el método de investigación-acción, el enfoque comunicativo y la comprensión de lectura. Estos tres ejes temáticos que propician las bases del proyecto son los mismos con los cuales se orientan las nuevas formas de asumir las acciones educativas y pedagógicas en el campo de las lenguas extranjeras.

Por referirse este trabajo al diseño, implementación y evaluación de una propuesta didáctica orientada a la enseñanza de estrategias de lectura, en la revisión documental abordada en esta sección se han establecido los siguientes ejes temáticos:

La Investigación-Acción

La investigación-acción en la educación es utilizada para describir una serie de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como el desarrollo curricular, el autodesarrollo profesional, y la mejora de los programas educativos. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. La investigación-acción es considerada como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan (Latorre, 2003).

Carr y Kemmis (1988) consideran la investigación-acción una forma de auto-reflexión realizada por participantes en situaciones sociales con el fin de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, la comprensión de éstas y la situación en las cuales se dan.

Por su parte, Elliot (2005) define la investigación-acción como el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Se entiende la investigación-acción como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado con el objetivo ampliar la comprensión o diagnóstico de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

La inclusión de la investigación-acción en el marco teórico es relevante en el diseño, implementación y evaluación de este proyecto, debido a que, en primer lugar, permite establecer el diagnóstico y las necesidades de los estudiantes en la clase de inglés, en segundo lugar, ésta metodología investigativa es aplicada durante la implementación de la propuesta, en donde el investigador hace parte de ésta, y por último, permite el análisis de los resultados, la medición del alcance de la investigación y si los objetivos propuestos fueron logrados.

Para los intereses de este proyecto, las teorías tratadas sobre el concepto de investigación-acción y sus pormenores, se centran en lo expresado por los autores antes referidos. Así, siguiendo con la línea teórica de este trabajo y para abordar los temas del enfoque comunicativo y la comprensión de lectura, es necesario precisar los conceptos y características del aprendizaje y adquisición de una lengua, que se exponen a continuación:

Aprendizaje y Adquisición

Los términos aprendizaje y adquisición son frecuentemente tratados como sinónimos en la literatura, sin embargo, algunos investigadores distinguen entre adquisición y aprendizaje afirmando que *adquisición* hace referencia al desarrollo gradual e inconsciente de las habilidades del lenguaje utilizando el lenguaje de forma natural, similar al proceso en que los niños

adquieren su primer lenguaje, mientras que *aprender* hace referencia al proceso consciente de acumulación de conocimiento de una lengua, típicamente como el producto de una instrucción formal (Krashen, 1982; tomado de Rieder-Bünemann, 2012). De la misma manera, el término *aprendizaje de segundas lenguas* es algunas veces asociado específicamente con el aprendizaje de lenguas a través de la instrucción formal, mientras que el término *adquisición de segundas lenguas* es usado comúnmente como un término genérico para referirse al aprendizaje de una lengua objetivo en todas las situaciones, incluyendo el salón de clase.

El aprendizaje de una segunda lengua (ASL) tiene que ver con el proceso y estudio de cómo una persona adquiere una segunda lengua, la cual es usualmente referida como L2, lengua meta, objetivo o segunda lengua, opuesta a L1 o la lengua madre o nativa. Generalmente, el término segunda lengua en este contexto puede hacer referencia a cualquier lenguaje, incluso un tercer o cuarto lenguaje, aprendido en adición a la lengua nativa.

Otro término relevante en este contexto es aprendizaje de una lengua extranjera, el cual algunos investigadores usan para diferenciar entre ambientes de aprendizaje. Desde su punto de vista, aprendizaje de una lengua extranjera se refiere específicamente al aprendizaje de una lengua no nativa en el contexto de una lengua nativa, mientras que el término adquisición de una segunda lengua lo definen como el aprendizaje de una lengua en el país donde la lengua es hablada, la cual puede o no ser hablada dentro del salón de clase. No todos los investigadores, sin embargo, están de acuerdo con esta distinción (Rieder-Bünemann, 2012).

Las ideas planteadas en los párrafos anteriores sobre el aprendizaje y adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras permiten comprender los conceptos necesarios para abordar los temas correspondientes al enfoque comunicativo y a la comprensión de lectura, sin embargo, antes de continuar con una explicación de las competencias comunicativas, es

necesario realizar una revisión histórica de la enseñanza de las lenguas extranjeras para comprender la dirección en la que esta ha avanzado desde sus orígenes hasta nuestros días.

Enseñanza de las Lenguas Extranjeras - Historia

El **método de gramática-traducción** surgió en Prusia a finales del siglo XVIII. La Ilustración se había convertido en un fenómeno de masas y estuvo acompañada por la invención de la pedagogía. Fue en esta misma época que la enseñanza de la lengua extranjera empezó a aparecer en los currículos de las escuelas Europeas. Sin embargo, la Iglesia aún poseía el monopolio de la educación y la metodología de enseñanza de lengua extranjera fue la misma empleada en la enseñanza del latín y el griego: reglas gramaticales abstractas, listas de vocabulario y frases para ser traducidas, con el propósito de ilustrar el sistema gramatical de la lengua objetivo. La lengua era codificada en reglas de morfología y sintaxis que debían ser memorizadas. La única forma de instrucción de este enfoque de enseñanza de lengua extranjera era la traducción y la primera lengua debía servir de referencia para la adquisición de la segunda (Hernandez & Faustino, 2006). Esta orientación se mantuvo hasta mediados del siglo XX. Durante la Segunda Guerra Mundial y, posteriormente, con el propósito de mejorar las comunicaciones internacionales, comenzaron aparecer nuevas visiones de enseñanza en diferentes países.

A finales del siglo XIX surgió el movimiento de reforma como una nueva corriente en la enseñanza de lenguas en oposición al método de gramática y traducción. El movimiento de reforma pone los cimientos para el desarrollo de nuevas formas en la enseñanza de lenguas, como el método natural y el método directo y revitaliza la lingüística y sienta las bases de la lingüística aplicada.

El **método directo** surgió en 1890 y fue el más extendido de entre los llamados métodos naturales. Fue uno de los primeros intentos de construir una metodología de la enseñanza de lenguas basada en la observación del proceso de adquisición de la lengua materna por parte de los niños. Fue introducido en Francia y Alemania a principios del siglo XX y ampliamente conocido en los Estados Unidos gracias a Lambert Sauveur y Maximilian Berlitz, quienes lo aplicaron en sus escuelas. Este método se mantuvo en boga hasta 1930.

Posteriormente surgió el **método estructural** en 1930 basado en los postulados de Ferdinand de Saussure quien concebía a la lengua como un sistema. El fue el primero en aplicar un método científico en el estudio de la lengua, definiendo los principales conceptos de lo que supuso el estructuralismo y estudiándola desde un punto de vista sincrónico, es decir, desligada de su evolución a lo largo del tiempo, e interesándose sobre todo por su forma oral. Este método se empleó hasta 1960.

El estructuralismo tuvo una influencia fundamental en la enseñanza de lenguas durante la segunda mitad del siglo XX, y aún hoy quedan muchas huellas de su aporte. Se desarrollaron de este modo métodos de enseñanza basados en procedimientos audio-orales, por la importancia que la lengua oral había adquirido desde esta concepción, lo que dio lugar al método audiolingüe en 1950, que es la aplicación más importante del estructuralismo a la enseñanza de lenguas, con gran difusión en Europa. Así, una actividad estructural muy extendida es la que se realiza a partir de diálogos dirigidos, donde se practica una determinada estructura.

Como producto de la evolución del enfoque oral surgió en Gran Bretaña el **método situacional** (1950-1970) que se basaba en procedimientos orales y empleaba diversos contextos situacionales para presentar las nuevas palabras y estructuras. La actividad principal del aula se basaba en la práctica oral y las estructuras lingüísticas eran controladas a través de situaciones

concebidas para ello. La teoría de la lengua que subyace en este método considera el conocimiento de la estructura como algo esencial para poder hablar una lengua y da prioridad a los usos orales frente a los escritos. Una de las características distintivas del método es que a su base estructuralista añade la noción de situación ya que se insistía en la estrecha relación entre lengua, contexto y situación de uso de la lengua. En este método el vocabulario y la gramática eran presentados de manera gradual. Las destrezas se trabajan a través de la práctica de las estructuras lingüísticas y se considera fundamental la corrección de la pronunciación y de los errores de pronunciación y de gramática. Al igual que otras metodologías basadas en la teoría conductista del aprendizaje, la prevención del error desempeña un papel primordial en la práctica didáctica.

Enfoque Comunicativo

Antes de la aparición del enfoque comunicativo, los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras se basaban en gran medida en ejercicios de repetición de estructuras, promovidos principalmente por las teorías conductistas que hacían hincapié en la formación de una conducta lingüística correcta.

En la década de los setenta, la aparición de los modelos interaccionistas respaldados por nuevos descubrimientos en adquisición de lenguas, como los de Krashen (1981) y Selinker (1972), llevaron al principio pedagógico de ofrecer a los estudiantes información comprensible en el salón de clase con la cual pudieran desarrollar su propia interlengua en L2. Con la aparición del paradigma de la interlengua, los errores no eran considerados como producciones incorrectas desviadas de las estructuras lingüísticas, sino como indicadores de que el proceso de aprendizaje se estaba llevando a cabo por parte del estudiante; con ello se fomentaba la negociación activa de

significado, se disminuía la ansiedad al motivarlos a hablar sin miedo y tomar riesgos, y se desarrollaba la habilidad de auto-monitorearse para autocorregirse (Lin, 2008).

Estas teorías de adquisición de lenguas convergieron con la aparición de la lingüística funcional para centrarse en el uso de la lengua extranjera por parte del aprendiz, con el fin de lograr una interacción auténtica y significativa para la autoexpresión. Los educadores que utilizan el enfoque comunicativo han desarrollado, desde entonces, repertorios de técnicas para promover el uso comunicativo de la lengua meta en el salón de clase, por ejemplo, actividades de complementación de información para promover el intercambio auténtico de significado. Igualmente se han propuesto enfoques de aprendizaje de lenguas basados en actividades y proyectos (Nunan, 1989; tomado de Lin, 2008) con el principio de promover, en los estudiantes, el uso de la lengua extranjera para una comunicación efectiva.

Todo esto representa un corte con los enfoques pasados, basados en ejercicios y repetición, sin embargo, algunos de los educadores reconocen la importancia de las actividades de precomunicación o fase de preproducción, donde se usan métodos de práctica y repetición para ayudar al estudiante a adquirir las estructuras lingüísticas necesarias que más tarde serán usadas en la fase de producción comunicativa de la clase de lenguas (Lin, 2008).

Con el surgimiento del enfoque comunicativo surge también el concepto de competencia comunicativa definida como la capacidad de una persona para comportarse de manera adecuada en una comunidad de habla; lo que implica respetar un conjunto de reglas lingüísticas que incluyen la gramática y los niveles léxico, fonético y semántico, así como las reglas de uso de la lengua relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación, es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no sólo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados (Hymes, 1971).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas habla de competencias comunicativas de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, y que a su vez se integran en las competencias generales del individuo (competencias psicolingüísticas), que son el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender (Concejo de Europa, 2001).

La competencia lingüística es lo que siempre se ha conocido como gramática tradicional, con sus planos del lenguaje: morfología, sintaxis, fonética y fonología, y semántica. Es la capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles.

La competencia sociolingüística hace referencia a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan. Incluye al menos las reglas de interacción social, el modelo SPEAKING de Hymes, la competencia interaccional y la competencia cultural.

La competencia pragmática es a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro. Desde la visión de esta competencia los enunciados verbales no se

perciben como oraciones, sino como formas específicas de acción social. Se incluyen tres aspectos: la competencia funcional (actos de habla incluidos), la implicatura y la presuposición (Hymes, 1971).

Enfoque por Tareas

Para el desarrollo de las competencias comunicativas en el aula se emplea el Enfoque por Tareas, en donde una tarea es modificada con propósitos pedagógicos para el salón de clase. Una tarea pedagógica es definida por Richards y Rodgers (1986) como la actividad o acción que resulta de procesar o entender el lenguaje, por ejemplo, dibujar un mapa mientras se escucha una grabación o escuchar una instrucción y realizar una acción de acuerdo a ella. El uso de diferentes tipos de tareas en el aprendizaje de un idioma hace la enseñanza más comunicativa, ya que provee un propósito para la actividad de clase que va más allá del aprendizaje de la lengua por sí misma.

Jane Willis (1996) explica cómo adaptar los libros de texto al Aprendizaje Basado en Tareas:

“Para adaptar nuestros textos a las tareas podemos seguir estos lineamientos: (a) partiendo del texto del libro, planear una tarea para dar a nuestros alumnos, teniendo en cuenta el lenguaje que van a necesitar y el producto al que queremos llegar; (b) explicamos claramente la tarea, dando el vocabulario necesario y cumpliendo las distintas etapas del proceso de las tareas; (c) buscamos reatrolimentación de nuestros alumnos, sobre el método utilizado”.

Según Willis se pueden hacer tareas pedagógicas como:

1. Listados: usando actividades como *brainstorming* o *fact-finding* se genera comunicación e intercambio dentro de los grupos. Como resultado se elabora una lista completa o un gráfico.
2. Ordenar y Clasificar: en este tipo de actividades se pueden ordenar los datos en orden lógico o cronológico, hacer un ranking de los datos siguiendo distintos criterios, categorizar los datos en grupos o agrupar bajo títulos específicos, o clasificar los datos sin dar las categorías de antemano.
3. Comparar: en estas actividades se pueden hacer comparaciones de todo tipo entre elementos similares pero desde distintos puntos de vista, conectar puntos específicos, encontrar similitudes o cosas en común, o encontrar diferencias.
4. Resolución de problemas: para razonar y resolver distintos problemas en distintos niveles.
5. Compartir experiencias personales: estas actividades hacen que los alumnos intercambien ideas y experiencias para lograr resolver la tarea.
6. Proyectos: los alumnos trabajan en grupos para crear sus proyectos siguiendo instrucciones. Pueden incluir combinaciones de otras tareas.

Para Ellis (2003) la atención primaria al significado y al uso que hagan los estudiantes de sus propios recursos lingüísticos, es el propósito principal de una tarea, ya que tiene la intención de promover el uso del lenguaje meta, directa o indirectamente, para que sea usado de la misma manera que en el mundo real. Como cualquier otra actividad de lenguaje, una tarea puede enfocarse en habilidades productivas o receptivas, orales o escritas y también en varios procesos cognitivos.

La conceptualización del enfoque comunicativo en el marco teórico de esta propuesta brinda las bases sobre las cuales se plantean las competencias comunicativas y el aprendizaje por tareas que son necesarios para el diseño, implementación y evaluación de las unidades didácticas. En la etapa de diseño estas referencias teóricas son utilizadas en la planeación de cada unidad, mientras que en la etapa de implementación permiten llevar de la teoría a la práctica la enseñanza y aprendizaje de estrategias de lectura a través del enfoque por tareas; así mismo, los conceptos del enfoque comunicativo permiten evaluar la efectividad de las unidades comparando el avance real de los estudiantes con respecto a los objetivos propuestos en cada sesión.

Comprensión de Lectura

La comprensión de lectura envuelve una combinación de habilidades a nivel de palabras, fluidez, y procesos metacognitivos que ayudan al lector a entender, recordar, inferir y comunicar información acerca del texto. Leer es tanto un proceso activo como interactivo, está influenciado por la inteligencia del lector, los estados físicos y emocionales, el contexto de la lectura como la locación física y el propósito, y las restricciones impuestas en el lector. El lector es un participante activo que aplicando su conocimiento previo y su experiencia para construir el significado del texto (Rieder-Bünemann, 2012).

Para Grellet (1981) entender un texto escrito significa extraer la información necesaria de él de la manera más eficiente posible. Leer puede ser también definido como el proceso cognitivo asociado con la interpretación del texto escrito (Rieder-Bünemann, 2012).

Existen tres niveles de comprensión de lectura: el literal, el inferencial y el crítico (Gordillo & Flórez, 2009). En el nivel de lectura literal se reconocen y recuerdan los hechos tal y como aparecen en el texto. En un nivel primario se reconocen los nombres y personajes, el

tiempo y lugar del relato, las ideas principales y las secuencias de acción. En un nivel secundario se identifican los elementos de una comparación, las relaciones de causa efecto, las analogías y el sentido de las palabras de múltiple significado. La comprensión de lectura literal comprende dos procesos: el acceso léxico y el análisis sintáctico. El acceso léxico se lleva a cabo cuando asociamos los patrones de escritura o de sonido a los significados que tenemos almacenados en la memoria a largo plazo. En el análisis sintáctico se combina el significado de varias palabras en la relación adecuada, es decir, se comprende la frase como una unidad completa y el párrafo como una idea o unidad comprensiva.

El nivel de comprensión de lectura inferencial o interpretativa, le permite al lector acceder a un nivel más profundo y amplio de las ideas que está leyendo. En este nivel los significados se relacionan con las experiencias personales y el conocimiento previo del lector sobre el texto. La meta del nivel inferencial es elaborar conclusiones realizadas a través de tres procesos: integración, resumen y elaboración. El proceso de integración se realiza cuando la relación semántica no está explícita en el texto y se infiere para comprenderla. El resumen es producido en la memoria del lector al elaborar una macroestructura (Kintsch & Van Dijk, 1983) o esquema mental y se considera como un conjunto de proposiciones que representan las ideas principales. El proceso de elaboración es lo que aporta el lector al texto que está leyendo para elaborar hipótesis y nuevas ideas.

La comprensión de lectura crítica es un nivel más elevado de conceptualización ya que supone haber superado los niveles anteriores de comprensión literal y comprensión inferencial, llegándose a un grado de dominio lector caracterizado por emitir juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia o irrelevancia del mismo. En este nivel de comprensión se

discriminan los hechos de las opiniones y la lectura se integra a las experiencias propias del lector (Miranda, 1988).

Principalmente dos habilidades son requeridas para la lectura fluida: una tiene que ver con el reconocimiento de palabras o *decodificación* y la otra tiene que ver con leer por el significado o *comprensión*. Leer es una habilidad compleja aprendida que la mayoría de la gente desarrolla sin el entendimiento de cómo o por qué funciona el proceso, sin embargo, la habilidad de leer es una de las habilidades más importantes necesarias para el éxito académico, profesional y personal (Rieder-Bünemann, 2012).

Para los estudiantes de inglés como lengua extranjera, quienes no tienen necesidad de hablar inglés por fuera del salón, la única razón que tienen para leer es entender dentro del salón de clase (Nuttal, 1982).

Habilidades y Estrategias de Lectura

Para que los estudiantes comprendan adecuadamente un texto en lengua extranjera, es importante abordar el tema de estrategias de lectura, teniendo en cuenta que el término *estrategias* es utilizado para referirse a las acciones que los lectores seleccionan y controlan para alcanzar unos objetivos o metas deseados. Aunque no hay un claro acuerdo entre el uso de los términos *estrategias* y *habilidades*, el término *estrategias* se enfatiza en la participación activa del lector y su manera actual de hacer algo, o el desempeño del lector, mientras que el término *habilidad* puede sugerir la competencia del lector o sólo las habilidades pasivas que no son necesariamente activadas (Rieder-Bünemann, 2012).

Una perspectiva similar en la relación entre *estrategias* y *habilidades* ha sido proporcionada por Paris, Lipson y Wixson (1983):

Habilidades se refieren a las técnicas de procesamiento de información que son automáticas, ya sea al nivel de reconocer una correspondencia entre grafema y fonema o resumiendo una historia. Las habilidades son aplicadas a un texto inconscientemente por muchas razones incluyendo pericia, practica repetida, conformidad con las direcciones, suerte o uso ingenuo. En contraste, estrategias son acciones seleccionadas deliberadamente para alcanzar objetivos particulares. Una habilidad emergente puede volverse estrategia cuando es usada intencionalmente. Así mismo, una estrategia puede “ir clandestina” (Vygotsky, 1978, citado por Paris et al., 1983) y volverse una habilidad. Ciertamente las estrategias son más eficientes y comportamentalmente más desarrolladas cuando se vuelven generadas y aplicadas automáticamente como habilidades. Es decir, las estrategias son “habilidades bajo consideración”.

Nuttal (1982) clasifica las estrategias de lectura en cinco categorías: velocidad de lectura, información no textual, abordaje de palabras, abordaje del texto y estrategias discursivas. Las estrategias de velocidad de lectura enfatizan su práctica en el uso de técnicas como scanning y skimming que reducen el número de movimientos oculares realizados por el lector y le enseñan a dividir el texto en unidades de sentido. Un lector lento lee palabra por palabra haciendo que pierda el sentido de la frase; al demorarse más al leer, también tendrá problemas para relacionar lo que leyó al principio de un párrafo con su final (Nuttal, 1982). Un buen lector fija su vista en varias palabras a la vez realizando menos movimientos oculares incrementando su velocidad. En la técnica de scanning se da una lectura rápida al texto para encontrar información específica de este; ayuda a identificar que información es relevante de acuerdo al propósito de lectura. El skimming, por el contrario, se refiere a la lectura de un texto rápidamente para obtener la

información de este; ayuda a identificar de qué trata el texto. En esta categoría también se incluye la técnica de anticipación que es usada por Grellet (1983) para mejorar la velocidad de lectura al predecir y anticipar el contenido de un texto.

Las estrategias de información no textual se refieren al uso de la información que acompaña el texto pero que específicamente no es textual. Nuttal (1982) clasifica la información no textual en tres categorías: convenciones gráficas como el diseño de página, la puntuación, la fuente y los símbolos; el aparato de referencia, que son todas las partes del libro o artículo que ayudan al lector a localizar información o predecir que contiene el texto como títulos, índices, prefacios o introducciones; y la información no verbal como mapas diagramas, ilustraciones y tablas, incluidas las palabras que puedan contener.

Las estrategias para el abordaje de palabras se relacionan con la forma en que el lector afronta el léxico que le resulta desconocido. Las técnicas que se emplean para desarrollar esta estrategia son identificar los ítems lexicales, que son las palabras o grupos de palabras cuyo significado necesita ser aprendido como un todo; entender la relación entre la pronunciación y la grafía de la palabra (phonics); hacer uso de las pistas estructurales y de la información morfológica para comprender la categoría gramatical de la palabra; inferir el significado de una palabra por su contexto; y aprender a ignorar palabras difíciles, lo que depende del propósito de la lectura.

Las estrategias para el abordaje del texto son aquellas que nos permiten entender el mensaje, la cohesión y el significado de un texto. Para esto podemos usar técnicas que nos permiten entender la sintaxis de la oración como sustantivos compuestos, la nominalización de verbos, la coordinación en una oración compuesta, y la subordinación; reconocer e interpretar los conectores lógico-textuales como la referencia y sustitución, las expresiones elípticas y la

cohesión lexical; e interpretar los marcadores de discurso, como las señales de secuencias de eventos, las señales de organización de discurso, y las señales del punto de vista del escritor.

Las estrategias discursivas están relacionadas con la forma en que los significados se organizan en un texto para transmitir el mensaje. En esta categoría están las estrategias que permiten reconocer la información que no está explícitamente establecida. Entre las técnicas que se utilizan para desarrollar esta estrategia están reconocer el valor funcional de un texto; trazar e interpretar la organización retórica; reconocer las presuposiciones subyacentes; y reconocer las implicaciones y hacer inferencias.

A continuación se muestra una tabla resumiendo las estrategias de lectura que serán empleadas en el diseño e implementación del proyecto:

Tabla 1

Estrategias Empleadas en el Diseño e Implementación del Proyecto

Estrategias	Categorías	Función
Velocidad de lectura	Anticipación	Hacer que los estudiantes piensen acerca del tema del texto basándose en el título y las palabras claves
	Scanning	Localizar información específica
	Skimming	Obtener información general del texto
Información no textual	Información no verbal	Apoyar la información no verbal dada en el texto (tablas, gráficos y diagramas)
	Convenciones gráficas	Identificar el contenido de la lectura (símbolos, espaciado, sangría, diseño de página, puntuación, elección de la fuente)
Abordaje de palabras	Ítems lexicales	Identificar el significado de palabras o grupo de palabras
	Pistas estructurales	Establecer el tipo de categoría gramatical de las palabras
	Inferencias del contexto	Entender el significado a través del contexto la primera vez

	Ignorar palabras difíciles	Ignorar las palabras que no son importantes para el uso inmediato
Abordaje del texto	Reconocer e interpretar los conectores lógico textuales	Identificar lo que el escritor quiere expresar
	Interpretar los marcadores de discurso	Encontrar el significado de oraciones difíciles
Discursivas	Reconocer las implicaciones y hacer inferencias	Hacer uso de las pistas sintácticas, lógicas y culturales para descubrir el significado de elementos desconocidos

En el momento de aplicar las estrategias de lectura hay que tomar en consideración la tipología textual que se está trabajando durante la actividad. A continuación se presenta una lista de los textos clasificados por su tipología textual (Adam, 2011):

- Textos narrativos: relatos de hechos en los que intervienen personajes y que se desarrollan en el espacio y en el tiempo. Los hechos son contados por un narrador. Ejemplos de estos son novelas, cuentos cortos, fábulas, ensayos, diarios, anécdotas, biografías, poemas, versos poéticos, rimas, cartas, postales, notas.
- Textos dialogados: son aquellos que están compuestos por un dialogo, es decir que constan de un intercambio de palabras, preguntas y respuestas entre dos o más personas (interlocutores). El dialogo es muy expresivo, ya que intervienen gestos, entonación y actitud. Ejemplos de estos son obras de teatro.
- Textos expositivos: presentan de forma objetiva hechos, ideas y conceptos. Su finalidad es informar de temas de interés general para un público no especializado, sin conocimientos previos. Ejemplos de estos son periódicos, revistas, encabezados, artículos, editoriales, cartas al editor, clasificados, predicción del clima, radio/TV, programas de teatro, direcciones,

avisos, reglas y regulaciones, posters, señales, formas, grafiti, menús, lista de precios, tiquetes.

- Textos prescriptivos: aquellos cuya finalidad es regular o guiar el comportamiento del receptor en una situación determinada. Ejemplos son las instrucciones, reglas de juegos.
- Textos descriptivos: son la representación verbal real de un objeto, persona, paisaje, animal, emoción, y prácticamente todo lo que pueda ser puesto en palabras, como artículos especializados, reportes, reseñas, cartas comerciales, resúmenes, panfletos, libros de bolsillo, libros de texto, libros guía, recetas, propagandas, guías de viaje, catálogos, acertijos, problemas.
- Textos iconico-verbales: son aquellos que tienen un contenido icónico (imágenes o dibujos) y un contenido verbal (texto). Estos son aplicados por los medios de comunicación para difusión de mensajes a gran escala. Ejemplos de estos son los cómics, caricaturas, leyendas de mapas o imágenes, estadísticas, diagramas, gráficos, tablas, mapas, directorios telefónicos, diccionarios, libros de frases.

Para este proyecto las referencias teóricas acerca de la comprensión de textos, la lectura, las estrategias de lectura y los tipos de texto son importantes en las etapas de diseño y evaluación de las unidades didácticas. En la etapa de diseño, estas referencias teóricas son utilizadas en la planeación de cada unidad y en la escogencia adecuada de los textos y estrategias empleadas para abordarlos. En la etapa de evaluación, sirven de referencia para medir la efectividad de las estrategias aplicadas en cada tipo de texto en la implementación de las unidades didácticas.

La aplicación de los anteriores ejes temáticos para el diseño de las unidades didácticas se llevó a cabo a través del siguiente diseño metodológico:

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

El estudio se realizó como un ejercicio descriptivo y cualitativo, apoyado sobre las observaciones directas en el aula de clase y las entrevistas realizadas a los alumnos y el profesor. Para la elaboración del proyecto en la Normal Superior Santiago de Cali se desarrollaron una serie de procedimientos como el diseño teórico y metodológico de la secuencia didáctica, su aplicación en el aula de clase, su evaluación y análisis de resultados.

Previo a la realización del proyecto es necesario conocer el contexto institucional en relación con la enseñanza de la lengua extranjera.

La Institución Educativa Normal Superior Santiago de Cali está ubicada en el barrio Olímpico en la carrera 34 N° 12-60 en la comuna 10 de Cali. La institución cuenta con un bloque principal de 4 pisos, incluyendo la azotea. En este bloque se encuentra ubicado el área administrativa en el primer piso, junto con la cafetería, la papelería y la enfermería. En el resto de pisos se imparten las clases para los grados sexto a once. Adicional a este bloque, se construyó una edificación aledaña en la cual se dicta el Programa de Formación Complementaria. La institución tiene dispuestas varias zonas verdes, así como una cancha cubierta, el coliseo, las canchas de futbol y el parqueadero. Para la enseñanza de idiomas extranjeros se ha implementado un laboratorio de computación que funciona tanto para las clases de inglés como para las de sistemas.

Actualmente, junto con la Institución Anexa Joaquín de Caicedo y Cuero, la Normal Superior Santiago de Cali tiene un total de 2.560 estudiantes, 79 docentes (53 en la sede principal, y 26 en la sede anexa) y 25 funcionarios administrativos. El rector actual es Yolanda Varela Marmolejo.

En la Institución Anexa Joaquín de Caicedo y Cuero se dictan las clases desde preescolar hasta 5° de primaria. En la Normal Superior Santiago de Cali se dictan las clases desde 6° hasta 11° y las del Programa de Formación Complementaria. En ambas instituciones se manejan las jornadas diurna y vespertina. En promedio hay dos cursos por grado en cada jornada y un promedio de 30 estudiantes por curso.

Para la implementación de las unidades se seleccionaron del Programa de Formación Complementaria el semestre 1 grupo 4 (1.4), y el semestre 3 grupos 5 y 6 (3.5, 3.6) del programa técnico profesional con el cual la institución puede acreditar a sus estudiantes como Licenciados en Educación Normalista para preescolar y primaria. La intensidad horaria de inglés es de tres horas a la semana.

La Institución Educativa Normal Superior Santiago de Cali pretende formar una persona que estructure íntegramente su personalidad, con sentido de investigador, que le permita proyectarse a la comunidad, orientarla en su desarrollo, enfatizarla en el respeto de los derechos humanos y en la democracia participativa.

La Misión de la Normal Superior Santiago de Cali es formar maestros de excelente calidad humana, ética, pedagógica, investigativa, para liderar procesos educativos innovadores en los niveles de educación preescolar y educación básica primaria; potenciar el desarrollo humano de las nuevas generaciones y contribuir a la transformación de su entorno como agentes sociales de cambio.

El estudiante es el protagonista en su proceso educativo. En este proceso debe intervenir activa y efectivamente la familia y toda la comunidad normalista.

Para formar a los estudiantes se cuenta con un personal docente comprometido con el Proyecto Educativo Normalista y sus objetivos, que se caracteriza por ser investigador, crítico,

creativo, de formación integral; abierto al cambio para asimilar las innovaciones y mostrar a sus estudiantes las diferentes concepciones e ideologías sobre el mundo físico, social, cultural y moral. Es un docente que se estima a sí mismo, estima su profesión y ejecuta responsablemente su labor, es también una persona con una preparación académica idónea para formar y orientar a sus estudiantes en la búsqueda de un futuro exitoso en su cotidianidad y en su desarrollo profesional.

Una vez se conoce el contexto de la institución donde se realizará la intervención, se elabora una descripción detallada de las fases de desarrollo de la propuesta.

Pasos del Diseño Metodológico

El diseño metodológico de esta propuesta se dividió en las fases que se presentan a continuación:

En la primera fase, se realizó la observación de la clase, la detección de necesidades y la formulación del problema. Se realizaron cuatro observaciones en la clase de inglés en los semestres 1.4, 3.5 y 3.6 del Programa de Formación Complementaria en Normal Superior Santiago de Cali. Se observó y anotó en el diario de campo la atmosfera de la clase, la organización del espacio, el tiempo de la palabra profesor/alumno, la lengua funcional de la clase (español/inglés), la motivación de los estudiantes, su desempeño académico y su nivel de proficiencia de la lengua, así como también, la interacción profesor alumno y el enfoque metodológico utilizado por el profesor.

En la segunda fase, se realizó la revisión bibliográfica y el diseño de las unidades didácticas. Primero se consultaron los antecedentes locales y nacionales que hubiesen aportado a la enseñanza de estrategias de lectura en inglés. Para la búsqueda de antecedentes locales se

consultaron las bibliotecas de la Universidad del Valle y de la Universidad Santiago de Cali. Para la búsqueda de antecedentes nacionales se utilizó la base de datos Redalyc. Posteriormente, del Centro de Documentación de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle se seleccionaron para el marco teórico los textos *Developing Reading Skills* (Grellet, 1981) y *Teaching Reading Skills in a Foreign Language* (Nuttall, 1982). Esta revisión teórica aplicada al diseño de la propuesta permitió seleccionar y agrupar las estrategias de lectura que serían enseñadas en la fase de implementación. Cada unidad se diseñó tomando en cuenta los contenidos teóricos y el tiempo disponible para cada sesión. Como resultado de esta fase se diseñaron siete unidades didácticas.

En la tercera fase, se realizó la implementación de la secuencia. En primer lugar, se hizo una evaluación previa con textos narrativos para establecer el nivel de comprensión de lectura en inglés de los estudiantes. Una vez realizada la evaluación, y conociendo el nivel en que se encontraban, se prosiguió con la implementación de la secuencia didáctica. En cada sesión se trabajó una estrategia de lectura diferente, la cual era practicada a partir de los talleres y actividades generadas del texto seleccionado previamente para cada clase. Las actividades y talleres eran recogidos y evaluados al final de cada sesión para realizar un seguimiento al aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, en la cuarta fase, se realizó la evaluación y análisis del proceso. Para la evaluación se tomaron en cuenta dos tipos de evaluaciones: la evaluación continua durante el proceso de la implementación, y la evaluación final realizada con textos narrativos al igual que la evaluación previa, posterior a la implementación de la secuencia didáctica. La evaluación continua se realizó con los trabajos y talleres que los estudiantes entregaban al final de cada sesión, con esta evaluación se examinaba su proceso y rendimiento durante la implementación de

la secuencia didáctica. Al final de la implementación se evaluó el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes para medir la efectividad de la propuesta didáctica.

A continuación se muestra una tabla con la información resumida de las fases del proceso de investigación:

Tabla 2

Proceso de Investigación-Acción: detalles de cada fase

Fase del proceso	Acciones	Métodos e instrumentos	Participantes
1. Formulación del problema	Observación de los estudiantes y detección de problemas y necesidades	Diarios de campo, entrevistas a los estudiantes y al profesor	Investigador, estudiantes del semestre 1.4, 3.5 y 3.6 del Programa de Formación Complementaria.
2. Planificación y diseño	Consulta y revisión bibliográfica, diseño de las unidades didácticas	Búsqueda en bibliotecas y bases de datos, selección y agrupación de las estrategias para la planificación de las unidades de acuerdo al tiempo de cada sesión	Investigador
3. Implementación	Implementación de las unidades didácticas	Diario de práctica docente, asesoría y evaluación del tutor de práctica docente	Estudiantes del Programa de Formación Complementaria, investigador, tutor de práctica docente
4. Evaluación	Evaluación y análisis de la implementación	Evaluación continua, evaluación final de las unidades	Estudiantes del Programa de Formación Complementaria, investigador

Una vez elaborada la secuencia metodológica se elabora la propuesta didáctica.

Diseño de la Propuesta Didáctica

La propuesta didáctica se realizó con tres grupos: El grupo 1.4 con 37 estudiantes, (5 hombres, 32 mujeres), el grupo 3.5 con 23 estudiantes (4 hombres, 19 mujeres) y el grupo 3.6 con 26 estudiantes (3 hombres, 23 mujeres). Las edades de los estudiantes oscilan entre los 18 y los 54 años. En promedio el nivel de inglés de los estudiantes es básico, con problemas de vocabulario y de gramática básica, salvo algunos estudiantes que han tomado clases de inglés en instituciones privadas.

Las herramientas metodológicas utilizadas en el diseño de la propuesta fueron el diario de campo, la entrevista y la grabación de video. Gracias a las observaciones del aula, las anotaciones en el diario de campo y las entrevistas a los estudiantes y al profesor, se realizó un diagnóstico de las necesidades de los tres grupos. Se observó que los estudiantes en general estaban desmotivados por la clase debido al reciente cambio en la metodología de enseñanza de la clase de inglés. Posteriormente, en la entrevista al docente, se conoció que la clase solía ser mucho más lúdica y se enseñaba junto a la didáctica del inglés para cumplir con la función de formar educadores para preescolar y primaria; el cambio se realizó pensando en que implementando una metodología estructuralista, los estudiantes estarían más preparados para responder a las pruebas Saber Pro y mejorar sus resultados, sin embargo, este cambio en la metodología causó que la clase llegara a ser monótona y repetitiva, provocando la desmotivación de los estudiantes, viéndose reflejada en la poca participación e interés por la clase de inglés y en la continua ausencia y llegadas tarde.

Rol del investigador

Ya que la necesidad de la institución era mejorar el desempeño en la prueba Saber Pro de inglés, se buscaron ejemplos de esta para saber qué aspectos de la lengua serían evaluados, cuál sería la longitud y qué niveles se evaluarían. El módulo de inglés de la prueba Saber Pro es una evaluación de múltiple respuesta, consta de 35 preguntas divididas en cinco partes. Cada parte del módulo evalúa un nivel diferente. La prueba permite clasificar a los estudiantes en los niveles A1, A2, B1 y B2 del Marco Común Europeo. El tiempo de aplicación de la prueba es de una hora. Se evalúan el uso de expresiones, el vocabulario, la gramática y la comprensión de textos, esto último, en concordancia con las observaciones de Tulande (2011) sobre la prueba Saber 11, por lo tanto, para mejorar los resultados en la prueba de inglés Saber Pro, habría que reforzar estos aspectos en la enseñanza de la lengua.

Como solución a las necesidades de la institución y de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria se optó por diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza de estrategias de lectura en inglés. Se consideró necesaria esta propuesta ya que el módulo de inglés Saber Pro basa muchas de sus partes en la comprensión de textos, y el método estructuralista empleado en clase no permite que los estudiantes comprendan lo escrito en párrafos u oraciones más largas y poder resolver la prueba en el tiempo estipulado o sin recurrir al azar, así mismo, con la propuesta se implementaba un cambio en la didáctica de la clase respondiendo a las necesidades de los estudiantes.

Para la selección de las estrategias de lectura se utilizó la clasificación propuesta por Nuttal (1982) en su libro *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Los ejercicios de lectura se tomaron del libro *Developing Reading Skills* (Grellet, 1981). Con estos dos libros se elaboraron tres unidades didácticas. Las actividades realizadas en cada sesión, permitían el

aprendizaje de una estrategia de lectura, utilizando una técnica diferente. Las estrategias se desarrollan a través de la práctica de las técnicas de lectura de la siguiente manera: las estrategias dirigidas a la comprensión del texto se practicaban a través de las técnicas de secuencia cronológica y de comparación de textos; las estrategias discursivas se practicaban a través de la inferencia y la anticipación; las estrategias para la comprensión de información no textual y de comprensión de palabras, a través de la técnica de búsqueda de parejas (*matching*).

A continuación se presenta una tabla resumiendo las estrategias de lectura empleadas en la creación de las unidades didácticas:

Tabla 3

Estrategias de Lectura Empleadas en la Creación de las Unidades Didácticas

Unidad	Sesión	Estrategias de lectura	Técnica de lectura
Unidad 1	1	Comprensión del texto	Secuencia cronológica
	2	Información no textual	Búsqueda de parejas
	3	Discursivas	Anticipación
Unidad 2	4	Discursivas	Inferencia
	5	Discursivas	Inferencia
Unidad 3	6	Comprensión de las palabras	Búsqueda de parejas
	7	Comprensión del texto	Comparación de varios textos

Para cada sesión se buscaron textos sencillos en inglés que facilitaran la comprensión de los estudiantes; entre estos se encuentran recetas de cocina, cómics, artículos de prensa, cartas formales y cuentos cortos infantiles. Estos textos se seleccionaron por su nivel de dificultad y por la estrategia aprendida en cada sesión. Los textos fueron adaptados de los ejercicios propuestos en los libros *Developing Reading Skills* (Grellet, 1981) y *Teaching Reading Skills in a Foreign*

Language (Nuttal, 1982). Se buscaron textos autenticos que estuvieran al nivel de los estudiantes.

Se realizaron dos sesiones de evaluación y cinco sesiones de implementación. En las sesiones de evaluación se utilizaron textos narrativos sencillos, y en las sesiones de implementación de la unidad didáctica, dependiendo de las estrategias y técnicas programadas para cada sesión, se utilizaron textos descriptivos, icono-verbales, expositivos y textos narrativos (ver Anexos).

CAPÍTULO IV: IMPLEMENTACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

Las unidades fueron implementadas en siete sesiones en el periodo febrero–junio de 2013. Las clases se dictaban de lunes a miércoles en horario vespertino, con una intensidad de tres horas a la semana por grupo.

Cada sesión se enfocaba en una estrategia y en un tipo de texto en particular como recetas, cartas, artículos periodísticos o cuentos, y se preparaban una serie de actividades con las cuales abordar el texto en las fases de prelectura, lectura y postlectura.

En la fase de prelectura se introducía el vocabulario necesario para comprender el texto que sería leído por los estudiantes en la siguiente actividad; principalmente se realizaban sopas de letras, crucigramas y lluvia de ideas. Dependiendo del tiempo asignado y del tipo de actividad, esta fase podía demorarse entre 20 y 30 minutos, y podía realizarse en grupo o individualmente.

Una vez terminada la prelectura, se les explicaba a los estudiantes la estrategia que pondrían en práctica para abordar el texto y las razones por las cuales lo harían para que fuesen

conscientes de por qué se utiliza. Para explicarles el tipo de estrategia y como usarla se contaba con la ayuda de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) suministradas por el colegio como los computadores portátiles, los video proyectores y la sala de Medios Interactivos de Aprendizaje (sala MIA). Después se repartían los textos y las actividades de comprensión de lectura. Este trabajo se realizaba en grupos no mayores a tres personas y podía demorarse entre 40 y 50 minutos.

A continuación se realizaba la postlectura. En esta fase se les pedía a los estudiantes que realizaran un resumen, una evaluación o que aplicaran nuevamente la estrategia vista en la sesión en otra lectura, con el fin de que consolidaran los nuevos conocimientos y los integraran a los ya existentes de manera que pudieran poner en práctica estas estrategias en otras ocasiones. Por lo general, esta actividad se dejaba como tarea para la casa.

A continuación se muestra una tabla con las actividades de prelectura, lectura y postlectura que se implementaron durante tres sesiones de la propuesta didáctica.

Tabla 4

Actividades de Prelectura, Lectura y Postlectura Implementadas Durante la Propuesta Didáctica

Sesión	Fase de prelectura	Fase de lectura	Fase de postlectura
1	Se presenta el vocabulario para trabajar la técnica de secuencia cronológica en clase. Se usa una sopa de letras donde los estudiantes pueden identificar las palabras clave necesarias	Los estudiantes se organizan en grupo y se les explica cómo realizar el ejercicio, después se les entrega un paquete de dos caricaturas con sus viñetas en desorden. Los estudiantes deben	Después de reorganizar las viñetas los estudiantes describirán lo que ocurre en cada una de éstas utilizando los conectores <i>first, second, later, next, finally, after.</i>

	para la fase de lectura. Para describir las acciones de las viñetas en la fase de postlectura, se presentan los marcadores de discurso <i>first</i>, <i>second</i>, <i>next</i>, <i>finally</i>, <i>after</i>.	organizar las viñetas según la secuencia.	
2	Se realiza una lluvia de ideas para recordar los conectores <i>first</i>, <i>second</i>, <i>next</i>, <i>later</i>, <i>after</i> y <i>finally</i>. Después se les dará una sopa de letras con las palabras clave que podrán utilizar para describir las acciones de las imágenes en la postlectura.	Se le entrega a cada grupo una hoja con las imágenes de una receta y un paquete con las instrucciones en desorden. Los estudiantes deben reorganizar las instrucciones según la secuencia de imágenes.	Se les entrega una receta sólo con las imágenes. Utilizando el vocabulario que se presentó en la sopa de letras y los conectores aprendidos en la sesión anterior, los estudiantes escribirán las instrucciones necesarias.
3	Se explica la actividad que se realizará en la sesión y se muestran ejemplos de lo que se espera realicen los estudiantes. Después de la explicación, se le da a cada grupo una sopa de letras con el vocabulario necesario para entender los artículos.	Se le entrega a cada grupo un paquete con tres artículos y tres títulos que deben ser relacionados. Después, se entregará una hoja con varias imágenes y aparte el título de un artículo de prensa. Los estudiantes seleccionarán la imagen que crean es la que corresponde al título.	El profesor les dará a los estudiantes un último párrafo. Después de leerlo, los estudiantes deberán crear su propio título para este.

CAPÍTULO V: EVALUACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Evaluación Previa

Se realizó una evaluación a inicio del curso para comprobar cuál era el nivel de comprensión de lectura en inglés de los estudiantes (ver Anexo F). Se utilizó un texto narrativo de 215 palabras tomado de la página web *www.englishforeveryone.org* y se realizó un taller de 12 preguntas de este texto. Las preguntas eran de comprensión literal y de vocabulario. La prueba se aplicó a 86 estudiantes de los semestres 1.4, 3.5 y 3.6 del Programa de Formación Complementaria. Se asignó una hora académica para la presentación de la prueba. Se realizó una calificación cualitativa de cuatro desempeños: sobresaliente, bueno, aceptable y deficiente.

El siguiente gráfico muestra la calificación cualitativa de la comprensión de lectura en cada uno de los semestres.

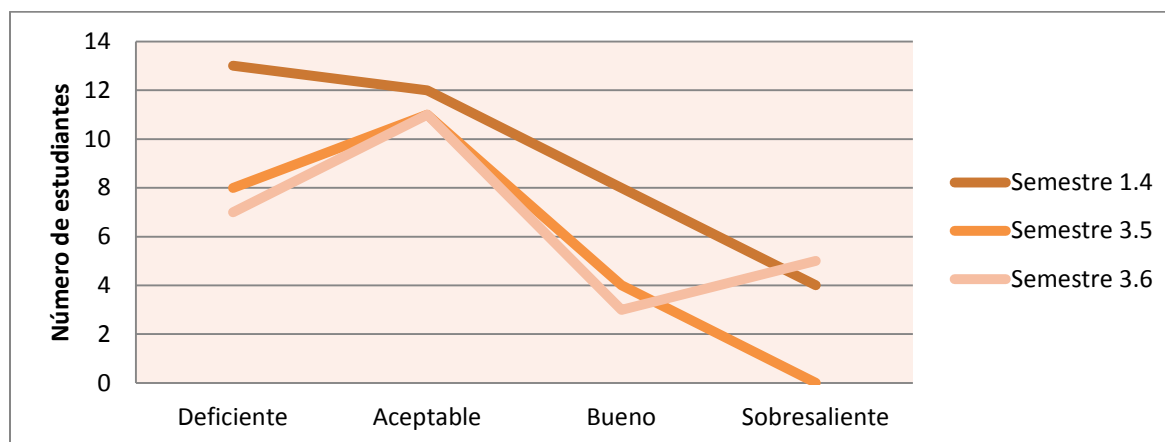


Figura 1. Calificación de la Evaluación Previa por Semestre

Los resultados muestran que el 67% de los estudiantes de los grupos 1.4, 3.5 y 3.6 pueden comprender, en términos generales, lo que dice un texto narrativo, sin embargo, al observar los

puntajes obtenidos el 39% de los estudiantes tienen un resultado aceptable, es decir, que tienen dificultades para entender lo que están leyendo. Esto concuerda con los resultados de las investigaciones a nivel local y nacional, en donde los estudiantes tienen dificultades para entender y recordar el texto en inglés, inferir significados y comunicar información acerca del texto.

Entre los problemas hallados en la evaluación previa se observó que los estudiantes no relacionaban la información presentada antes de la lectura con sus conocimientos previos, también tenían poca velocidad de lectura lo que dificultaba la comprensión, ya que al momento de llegar al final de un párrafo, olvidaban lo que habían leído al comienzo de este. Estas dificultades eran causadas, entre otras cosas, por la deficiencia de los estudiantes en vocabulario y en la comprensión gramatical de las palabras y de la función sintáctica de las oraciones en un párrafo. Debido a esto, los estudiantes también tenían problemas para establecer la secuencia cronológica de una narración, ya que muchas de sus partes eran olvidadas y no eran capaces de relacionar el principio con el final.

Hay dos factores que permitieron que el 67% de los estudiantes aprobara la evaluación previa. El primero fue el uso adecuado de la información no textual, como los gráficos, dibujos o el estilo de letra como negrilla o mayúsculas que apoyan la información dada por el texto, ya que el uso de estas estrategias es común en el español y son usadas regularmente por cualquier lector. En relación con esto se observó también una facilidad para anticipar el contenido de un texto basándose en la información propiciada por el título y las palabras claves.

En conclusión, la evaluación previa mostró que era necesaria una intervención a los estudiantes que mejorara el uso de las estrategias de lectura, reforzando por un lado las que ya

conocen, y enseñando también aquellas que necesitan aprender para mejorar la velocidad y la comprensión literal.

Evaluación Posterior

Para la evaluación posterior se utilizó un texto de 293 palabras tomado de la página *www.englishforeveryone.org* y se realizó un taller de 12 preguntas basadas este (ver Anexo G). Las preguntas eran de comprensión literal y de vocabulario. La prueba se aplicó a 86 estudiantes de los tres semestres y se asignó una hora académica para su realización. Al igual que en la evaluación previa se asignó una calificación cualitativa a la prueba. Esta fue aprobada por 70 estudiantes, es decir, el 81%. Los resultados en cada grupo dieron así: del grupo 1.4 aprobaron 31 estudiantes, del grupo 3.5 aprobaron 20 estudiantes, y del grupo 3.6 aprobaron 22 estudiantes, estos resultados evidencian un crecimiento del 10% en la cantidad de alumnos que obtuvieron una calificación buena y sobresaliente, pasando del 28% en la evaluación previa al 38% en la evaluación posterior.

El siguiente gráfico muestra la calificación cualitativa de la comprensión de lectura en cada uno de los semestres.

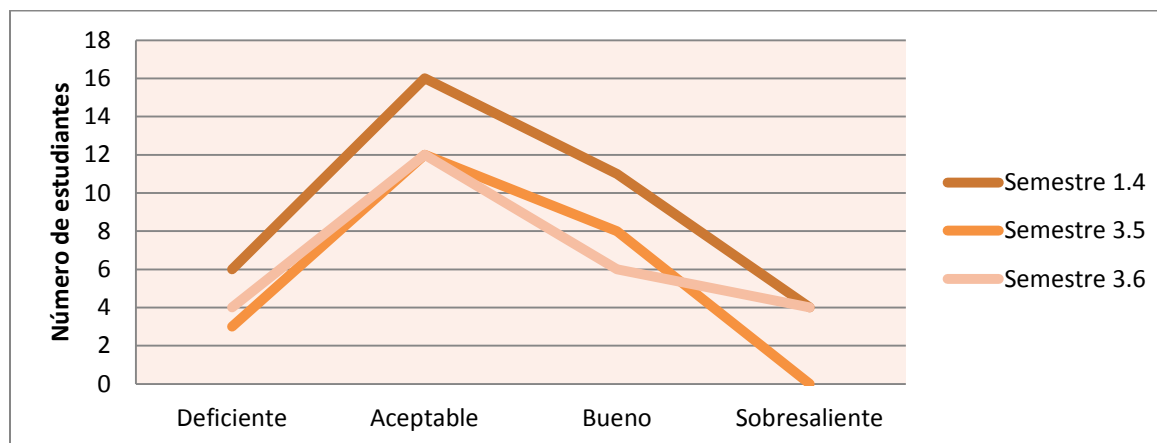


Figura 2. Calificación de la Evaluación Posterior por Semestre

En la figura siguiente se muestran la cantidad de estudiantes que aprobaron y reprobaron en la evaluación posterior por grupo.

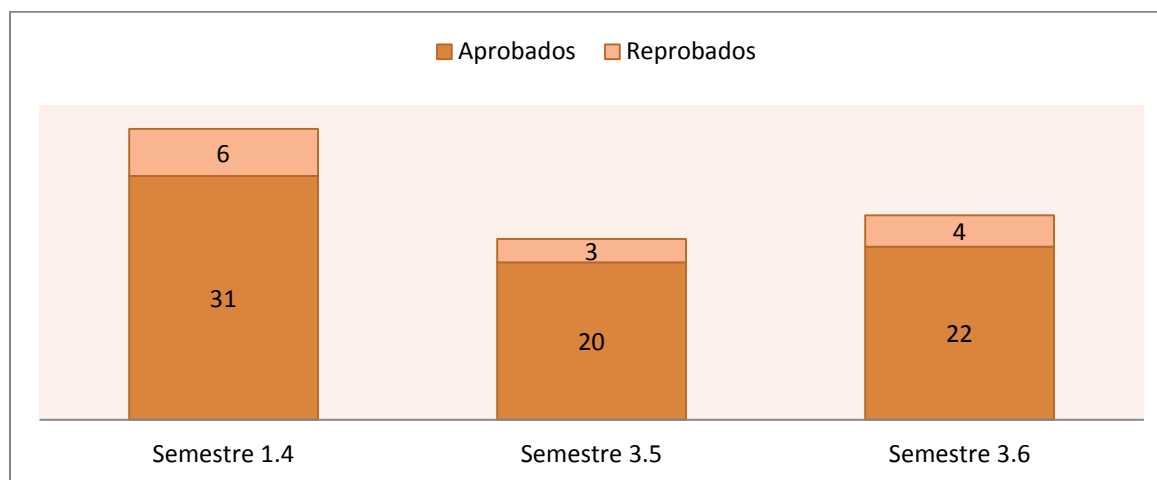


Figura 3. Aprobados y Reprobados en la Evaluación Posterior

Los resultados indican que hubo una mejoría con respecto a la evaluación previa y se evidencia en la disminución del 18% en los estudiantes que obtuvieron una calificación deficiente, pasando del 33% en la evaluación previa al 15% en la posterior.

Con la aplicación de las unidades didácticas los estudiantes aprendieron a activar sus conocimientos previos antes de realizar una lectura. Esto se desarrolló gracias a las actividades de prelectura en donde, mediante sopa de letras, crucigramas o lluvia de ideas, los estudiantes tenían que recordar el vocabulario visto en sesiones anteriores.

También se observó que las estrategias de lectura eran usadas deliberadamente por los estudiantes al leer gracias a la práctica consciente de éstas durante las actividades de lectura y postlectura, caracterizándose en la implementación autónoma de las estrategias en textos diferentes a los usados en clase durante la fase de lectura.

Entre las estrategias aprendidas por los estudiantes después de la implementación de la propuesta didáctica, observamos que son capaces de activar sus conocimientos previos antes de la lectura, utilizando para esto los títulos e imágenes, también utilizan efectivamente la información dada en la prelectura para facilitar la comprensión del texto. Esto permite una mejoría en la velocidad de lectura, y por consiguiente, según Nuttal (1982), una mejoría en la comprensión textual literal.

De la misma manera, la puesta en práctica de las técnicas de lectura como secuencia cronológica y anticipación, permitieron que los estudiantes pudieran inferir la secuencia narrativa de un texto y, así mismo, inferir significados tomando pistas del contexto que rodea la palabra.

Estas mejorías en el desempeño de los estudiantes van acorde con el propósito general de la propuesta didáctica, el cual consiste en mejorar el nivel de desempeño de los estudiantes en la comprensión de lectura de textos en inglés L2.

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Discusión

En este apartado se discuten los resultados del diseño, implementación y evaluación de una propuesta didáctica para enseñar estrategias de lectura en inglés a partir de una metodología comunicativa. La discusión se elaboró a partir de los ejes temáticos desarrollados en la propuesta, es decir: la investigación-acción, el enfoque comunicativo y la comprensión textual. La investigación-acción se realizó mediante la observación directa, los registros de diario, y la entrevista al estudiante y al profesor. Los conceptos teóricos del enfoque comunicativo permitieron el diseño las unidades didácticas centradas en el alumno y en el aprendizaje por tareas. Finalmente, la comprensión de lectura permitió la selección de las estrategias que desarrollaran la velocidad y la comprensión de los estudiantes, el uso de la información no textual como gráficos y tablas, la inferencia de significado de palabras desconocidas a través del contexto o de prefijos y sufijos, y las predicciones del texto según el título o marcadores del discurso como los conectores.

La discusión en este apartado destaca las fortalezas y debilidades del uso de los ejes temáticos en la elaboración de la propuesta.

Investigación-Acción

Durante la elaboración del proyecto, la investigación-acción permitió la integración de las políticas de mejoramiento de la institución, con los conceptos teóricos establecidos en el marco teórico, y los resultados de investigaciones previas en los antecedentes, relevantes para la implementación de la propuesta didáctica. Así mismo, permitió reflexionar acerca de las

necesidades reales de la comunidad educativa. Estas necesidades fueron manifestadas a través de las entrevistas a los estudiantes en las cuales se mencionaba el descontento por la monotonía de la clase, y la entrevista al docente, quien manifestaba la necesidad de mejorar los resultados de las pruebas Saber Pro. Sin embargo, el proceso de investigación-acción se vio afectado por los prejuicios que traía consigo el investigador y que condicionaron las observaciones en el salón de clase y los análisis de las necesidades de los estudiantes. Otras dificultades presentadas durante la etapa de diseño fue la necesidad de la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa y no todos tiene la disposición de colaborar en la creación de las unidades didácticas. Durante su implementación hubo dificultades debido a que la investigación-acción requiere un proceso que toma mucho tiempo para observar, analizar el problema, aplicar correcciones y hacer la retroalimentación, y se carecía de este tiempo ya que el tiempo de intervención era de seis meses.

Enfoque Comunicativo

A través del aprendizaje por tareas se comprobó que el enfoque comunicativo es una metodología efectiva en el salón de clase, que permite una práctica autónoma y constante de lo que se aprende a través del aprendizaje por tareas, así mismo permitió que los estudiantes incorporaran los nuevos saberes por medio de un proceso de reflexión en el que los relacionaban con su cotidianidad y experiencias previas, logrando un mayor desempeño de la lengua. Las actividades en grupo se realizaron con textos auténticos que permitieron en las actividades de postlectura que el estudiante creara frases con significado.

Comprensión de Lectura

La práctica y enseñanza de las estrategias de lectura permitió un desarrollo en la comprensión literal de los estudiantes; la selección adecuada de textos en cada sesión facilitó la adquisición de las estrategias, y al entender los diferentes niveles de comprensión textual se crearon las evaluaciones de comprensión literal que permitieron la medición de la comprensión. Sin embargo, las debilidades que se encontraron en el momento de implementación están relacionadas con el tiempo de práctica, ya que se requiere de largos periodos de estudio para interiorizar las estrategias y usar las habilidades conscientemente (Rieder-Bünemann, 2012; Paris et al., 1983) como lo muestra la tesis de Tulande (2011) para la Especialización en la Enseñanza de Inglés de la Universidad Santiago de Cali, descrita en los antecedentes, donde se requirió de un año para su implementación. Una debilidad similar durante la implementación fue la frecuencia de clases programada en la institución, por un lado una intensidad horaria de 3 horas a la semana y por el otro los imprevistos que se presentaron en el calendario académico. También resultó difícil conseguir textos en inglés que se sitúen al nivel de lengua de los estudiantes.

El presente proyecto dio como resultado un incremento en la comprensión de lectura en inglés y en el uso por parte de los estudiantes de tres estrategias de lectura: comprensión de texto, información no textual y estrategias discursivas; respondiendo así a las necesidades de la institución y al propósito del diseño e implementación de las unidades didácticas.

La implementación de las unidades didácticas para la enseñanza de estrategias de lectura hizo valiosos aportes a los miembros de la comunidad académica involucrada en el proceso. Se trata de avances sustanciales en cuanto al uso de la lengua extranjera, el desarrollo de estrategias de lectura y el mejoramiento en los resultados de las pruebas Saber Pro. Aspectos que son esenciales para contribuir a la formación integral a la que apunta la misión de la Escuela de

Ciencias del Lenguaje de la Universidad el Valle, en donde se enfoca en la formación de un profesional que se desempeñe en la docencia e investigación con proyección social; y con el objetivo de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de desarrollar en el estudiante competencias investigativas que le permitan indagar, reflexionar y discutir sobre problemas relacionados con la descripción pedagógica de las lenguas extranjeras.

Conclusiones

Con el diseño e implementación de las unidades didácticas se dio respuesta a la pregunta de investigación ¿Cómo enseñar estrategias de lectura en inglés a estudiantes de nivel básico usando una metodología comunicativa?

Con el desarrollo del marco teórico y la recopilación de los antecedentes expuestos al inicio de este proyecto, se obtuvieron los lineamientos pedagógicos necesarios para la creación de las unidades. Los antecedentes proporcionaron un marco de referencia importante para el proyecto, y permitieron comprender los avances realizados en el campo de la enseñanza de estrategias de lectura en inglés a nivel local y nacional. El diseño de la propuesta fue acorde con el nivel de los estudiantes; con este diseño se educó a los estudiantes en el uso de tres estrategias de lectura anteriormente mencionadas. La etapa de implementación se realizó en las clases de inglés de los semestres 1.4, 3.5, y 3.6 del programa de formación complementaria de la Normal Superior Santiago de Cali en el periodo febrero–junio 2013, que finalmente, arrojó resultados positivos en la evaluación de la implementación de la secuencia didáctica, demostrando una mejoría en la comprensión de lectura de una buena parte de los estudiantes.

Con todo el proceso anteriormente descrito se dio cumplimiento al objetivo general de la propuesta didáctica.

Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos de la propuesta se recomienda implementar todas las unidades didácticas diseñadas para las siete sesiones. En el caso de realizarse una investigación posterior referente al uso de estrategias de lectura se recomienda llevar a cabo una evaluación inicial que mida el número de estrategias usadas por los estudiantes, y una evaluación final que mida el incremento respecto a su uso después de una intervención. Para la realización de dicha evaluación se recomienda el uso de la encuesta de estrategias de lectura o SORS por sus siglas en inglés (Mokhtari & Sheorey, 2002). El propósito de la prueba es hacer una medición general acerca del uso de estrategias cuando se lee material académico, y a nivel más específico se mide el uso de estrategias de lectura globales, estrategias de resolución de problemas, y estrategias de apoyo. El promedio general indica qué tan seguido se usan estrategias de lectura cuando se leen materiales académicos. El promedio de cada subescala muestra qué grupo de estrategias (globales, de resolución de problema o estrategias de apoyo) se usa más cuando se lee. Es importante recalcar que el buen uso de estas estrategias depende de la habilidad de lectura de los estudiantes, el tipo de material leído y del propósito de lectura. Un puntaje bajo en cualquier subescala indica que pueden haber algunas estrategias que deban ser aprendidas o se deba considerar usarlas cuando se lea.

Se recomienda también realizar un cambio en el currículo de inglés para el Programa de Formación Complementaria que permita un enfoque comunicativo en el aula, a través de una didáctica más participativa en clase, que se centre en los estudiantes y que rompa con los modelos tradicionales para que sean ellos mismos los partícipes y hacedores de su proceso de aprendizaje; y aún cuando se busque mejorar los niveles de competencia de la lengua, no debe dejarse de lado la perspectiva pedagógica y la misión de la Normal Superior Santiago de Cali de formar maestros que lideren procesos educativos innovadores capaces no sólo comunicarse en la lengua extranjera sino también capaces de enseñarla.

REFERENCIAS

- Adam, J. M. (2011). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Armand Colin.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación Acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Concejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lengua: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya.
- Elliot, J. (2005). *Using Narrative in Social Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. London: Sage Publications.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gordillo, A., & Flórez, M. d. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*(53), 95-107. Recuperado el 4 de June de 2014, de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/viewFile/1048/953>
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernandez, F., & Faustino, C. (2006). Un Estudio Sobre la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Colegios Públicos de la Ciudad de Cali. *Revista Lenguaje*, 34, 217-249.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En E. H. Ingram, *Acquisition of languages: Models and methods* (págs. 3-23). New York: Academic Press.

- ICFES. (2010). *SABER PRO Resultados 2005-2010 por departamentos y algunas ciudades capitales CALI*. Recuperado el 11 de January de 2014, de <https://portal.icfes.s3.amazonaws.com/datos/CALI%20SABER%20PRO%202005%202010.pdf>
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación Acción. Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Madrid: Graó.
- Lin, A. M. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(58), 11-24.
- Miranda, A. (1988). *Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura*. Valencia: Promolibro.
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2-10.
- Nuttal, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann.
- Osorio, D. M. (2007). *Incidencia de una Intervención Pedagógica en el Uso de Estrategias de Lectura para la Comprensión de Textos Narrativos en Inglés L2 en Estudiantes de Grado Séptimo en un Colegio Monolingüe de Cali*. Cali: Universidad del Valle.

- Paris, S., Lipson, M., & Wixson, K. (1983). Becoming a Strategic Reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Quiroga, C. (2005). Promoción de la Comprensión de Lectura de Textos Académicos de Estudiantes de Grado Décimo en la Clase de Inglés. *PROFILE*, 11-32.
- Richards, J., & Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rieder-Bünemann, A. (2012). Second Language Learning. En N. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (págs. 2980-2983). Springer US. Recuperado el 6 de 08 de 2013, de http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_826
- Sánchez, J. A. (28 de Agosto de 2013). *Banco de la República*. Recuperado el 12 de Enero de 2014, de http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/dtser_191.pdf
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231.
- Silva, M. A., & López, J. (2000). *Estrategias Metodológicas para la Comprensión de Lectura en la Enseñanza Aprendizaje del Inglés en Grados Décimos de Educación Media Vocacional*. Cali: Universidad Santiago de Cali.
- Tejada, M. I. (2006). *Developing Reading Comprehension Skills in a Technical Secondary School on ESP Approach*. Cali: Universidad del Valle.

Tulande, M. C. (2011). *La Importancia de Estrategias de Lectura*. Cali: Universidad Santiago de Cali.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.

Anexo A

Plan de clase 1

Tema: Reading Comics

Objetivos

Al final de la sesión los estudiantes estarán en capacidad de

- Estudiar la secuencia cronológica de un texto
- Entender el contenido de un comic
- Describir en un orden lógico el contenido de un comic

Contenidos

Contenidos comunicativos	Contenidos lingüísticos
Los textos tienen la misma estructura de diálogo que se emplea en nuestras tiras cómicas, por lo que el estudiante podrá comprender más fácilmente el orden en el que están escritos los textos.	Los textos están escritos usando el presente de indicativo, en frases cortas y con un vocabulario sencillo, por lo que el estudiante podrá familiarizarse más fácilmente con los contenidos del texto.

Metodología

Esta sesión se realizará en una clase de 45 minutos. Se practicará un ejercicio de lectura de cómics enfocándose en la *chronological sequence*, lo que ayudará al estudiante a comprender la organización y el orden de un texto. Para este ejercicio se utilizarán cómics cuyas viñetas estarán en desorden. Los estudiantes, trabajando en parejas o tríos deberán reorganizar las viñetas en el orden que consideren correcto y escribir en una hoja lo que sucede en cada una de las imágenes. Esta hoja se anexará a una carpeta que recoge los trabajos del salón.

Prelectura:

1. Los estudiantes se organizarán en grupos de dos o tres personas. A cada grupo se le dará una hoja en blanco con la cual se realizará la actividad. Los estudiantes deberán escribir su nombre en ella.
2. El profesor explicará los contenidos del curso y le mostrará a los estudiantes un ejemplo de la prueba Saber Pro en inglés, así los estudiantes podrán entender la razón del curso y se motivarán. Para esto se utilizará el vídeo proyector.

3. El profesor le explicará a los estudiantes el uso de los conectores (first, second, next, finally) y después le dará a los estudiantes una sopa de letras con las palabras clave que podrían utilizar para describir las acciones de las viñetas.

Lectura:

4. El profesor explicará cómo debe realizarse el ejercicio y le entregará a cada grupo un paquete con las viñetas que deben rearmar. Para este ejercicio se utilizarán dos o tres caricaturas. Los estudiantes deberán reorganizar las viñetas y pegarlas en la hoja en blanco.

Postlectura:

5. Después de reorganizar las viñetas los estudiantes describirán lo que ocurre en cada viñeta utilizando los conectores (first, second, later, next, finally).

Materiales y recursos

Fotocopias de los cómics, vídeo proyector, computador, hojas en blanco, pegante.

Evaluación

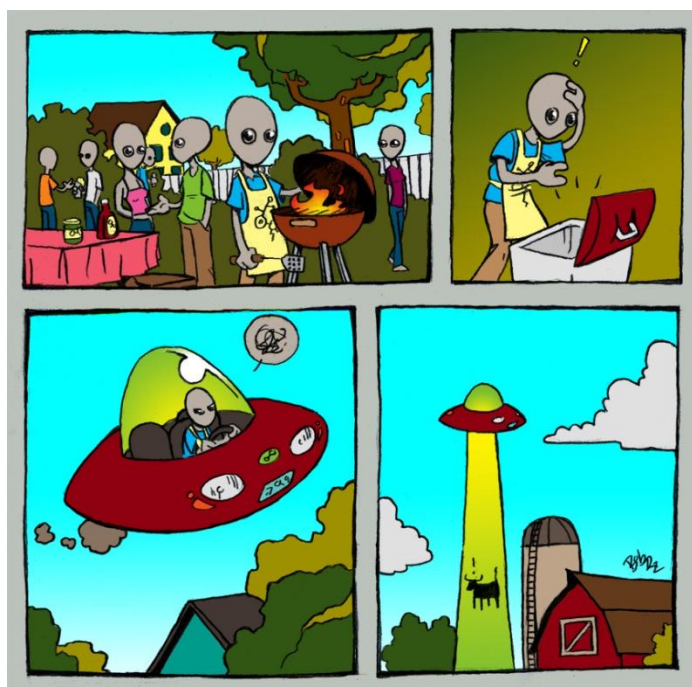
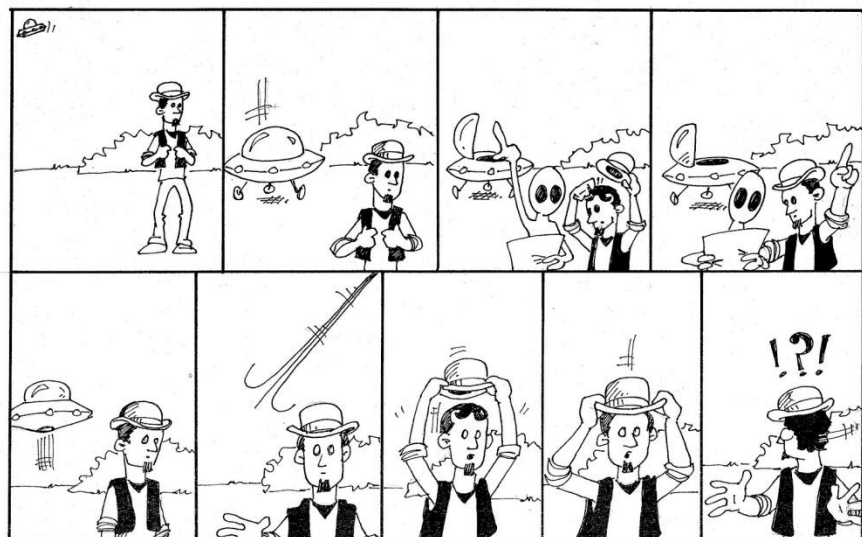
Criterios de Evaluación:

El profesor corregirá los talleres y calificará con sobresaliente (S) aquellos que tengan todas las viñetas en el orden correcto. Bueno (B) a los que tengan de uno a dos errores en la organización. Aceptable (A) los que tengan 3 errores. No aprobado (NP) para los que tengan de cuatro errores en adelante.

Sistema de recuperación:

Los estudiantes deberán repetir de manera individual la actividad utilizando otras caricaturas que disponga el profesor.

Anexos:



Anexo B

Plan de Clase 2

Tema: Reading Instructions

Objetivos

Al final de la sesión los estudiantes estarán en capacidad de

- Entender las relaciones entre imágenes e información
- Entender el contenido de una receta
- Describir en un orden lógico una receta ilustrada

Contenidos

Contenidos comunicativos	Contenidos lingüísticos
Los textos tienen la misma estructura que se emplea en cualquier tipo de texto instructivo (receta), por lo que el estudiante podrá asociar fácilmente el orden de las imágenes con la información de los textos.	Los textos están escritos en imperativo. Se emplean instrucciones cortas con un vocabulario sencillo, por lo que el estudiante podrá comprender fácilmente los contenidos de los textos.

Metodología

Esta sesión se realizará en una clase de 90 minutos. Se practicará un ejercicio de lectura de recetas enfocándose en *secuencia cronológica* del texto, y en *la asociación imagen palabra*, lo que ayudará al estudiante a comprender la organización y el orden de un texto. Para este ejercicio se utilizarán recetas con imágenes. Las imágenes están en el orden correcto, y las instrucciones en desorden. Los estudiantes, trabajando en parejas o tríos deberán reorganizar las instrucciones siguiendo las imágenes y armar estas instrucciones en una hoja en blanco. Esta hoja se anexará a una carpeta donde se recogen los trabajos del salón.

Prelectura:

1. Los estudiantes se organizarán en grupos de dos o tres personas. A cada grupo se le dará una hoja en blanco con la cual se realizará la actividad. Los estudiantes deberán escribir su nombre en ella.
2. El profesor recordará a los estudiantes el uso de los conectores (first, second, next, later, after, finally) y después le dará a los estudiantes una sopa de letras con las palabras clave que podrán utilizar para describir las acciones de las imágenes en el post-task.

Lectura:

4. El profesor explicará cómo debe realizarse el ejercicio y le entregará a cada grupo una hoja con las imágenes de las recetas y un paquete con las instrucciones en desorden. Para este ejercicio se pueden utilizar una o dos instrucciones. Los estudiantes reorganizarán las instrucciones y las pegarán en la hoja en blanco.

Postlectura:

5. El profesor le dará a los estudiantes una receta sólo con las imágenes. Los estudiantes por sí mismos describirán los pasos a realizar. Los estudiantes utilizarán el vocabulario que se dio en el pre-task, así como la información de los conectores de la clase pasada (first, second, later, next, after, finally).

Materiales y recursos

Fotocopias de recetas, hojas en blanco, pegante.

Evaluación

Criterios de Evaluación:

El profesor corregirá los talleres y calificará con sobresaliente (S) aquellos que tengan todas las instrucciones en el orden correcto. Bueno (B) a los que tengan de uno a dos errores en la organización. Aceptable (A) los que tengan 3 errores. No aprobado (NP) para los que tengan de cuatro errores en adelante.

Sistema de recuperación:

Los estudiantes deberán repetir de manera individual la actividad utilizando otras recetas que disponga el profesor.

Anexos:





Anexo C

Plan de clase 3

Tema: Reading Articles

Objetivos

Al final de la sesión los estudiantes estarán en capacidad de

- Hacer predicciones y conjeturas cuando leen un texto
- Usar títulos e imágenes para obtener una idea de lo que trata el pasaje

Contenidos

Contenidos comunicativos	Contenidos lingüísticos
Los textos aunque cortos usan la misma estructura de los textos informativos periodísticos, lo que facilitará que el estudiante pueda encontrar la idea principal de los párrafos y asociarla a los títulos.	Los textos están escritos en un lenguaje sencillo usando diversos tiempos verbales. Se utilizan párrafos cortos y sus respectivos títulos provenientes de artículos de prensa, por lo que el estudiante tendrá más facilidad de comprender su contenido.

Metodología

Esta sesión se realizará en una clase de 45 minutos. Se practicará un ejercicio de lectura de párrafos de noticias cortas enfocándose en la habilidad de *previewing*, lo que ayudará al estudiante a anticipar el contenido de un texto simplemente mirando el título del texto, las imágenes o la tabla de contenido de este. Para este ejercicio se utilizarán artículos de prensa cortos, cuyos títulos estarán en desorden. Los estudiantes, trabajando en parejas o tríos deberán reorganizar los artículos con el título correspondiente y pegarlos en una hoja. En un segundo ejercicio similar al anterior deberán relacionar las imágenes con los títulos. En el ejercicio final deberán crear sus propios títulos dependiendo del párrafo, de la imagen o de la tabla de contenido. Esta hoja con el nombre de los integrantes y los ejercicios se anexará a una carpeta que recoge los trabajos del salón.

Prelectura:

1. Los estudiantes se organizarán en grupos de dos o tres personas. A cada grupo se le dará una hoja en blanco con la cual se realizará la actividad. Los estudiantes deberán escribir su nombre en ella.

2. El profesor explicará las actividades que se realizarán en la clase. Le dará a cada grupo una sopa de letras con el vocabulario que necesitarán para entender los artículos. También mostrará ejemplos de lo que espera que los estudiantes realicen.

Lectura:

4. El profesor le entregará a cada grupo un paquete con los artículos y los títulos que deben relacionar. Se utilizarán dos o tres artículos para este ejercicio. Los estudiantes deberán organizar los párrafos y los títulos en la hoja en blanco.

5. El profesor entregará una hoja con varias imágenes y aparte el recorte de un título de prensa. Los estudiantes seleccionarán la imagen que creen es la que corresponde al título.

Postlectura:

6. El profesor le dará a los estudiantes un último párrafo. Después de leerlo, los estudiantes deberán crear su propio título para este.

Materiales y recursos

Fotocopias de artículos, las imágenes y los títulos, video proyector, computador, hojas en blanco, pegante, tijeras.

Evaluación

Criterios de Evaluación:

El profesor corregirá los talleres y calificará con sobresaliente (S) aquellos que tengan todas las viñetas en el orden correcto. Bueno (B) a los que tengan de uno a dos errores en la organización. Aceptable (A) los que tengan 3 errores. No aprobado (NP) para los que tengan de cuatro errores en adelante.

Se tendrá muy en cuenta el trabajo en grupo y la participación de los estudiantes para resolver los ejercicios. El estudiante que no participe en grupo o se salga del salón no aprobará (NP) la nota.

Sistema de recuperación:

Los estudiantes deberán repetir de manera individual la actividad utilizando otros párrafos o imágenes del profesor.

Anexos:

Boston bombings: Czech Republic is not Chechnya (22nd April, 2013)

The Czech Republic's ambassador to the United States has made it very clear that his country is not Chechnya. He was alarmed that many U.S. social media users were leaving messages on Twitter and Facebook to say that the Boston Marathon bombers were from the Czech Republic.

Many of the posts called for America to get revenge on the Czech Republic. The ambassador, Petr Gandalovic, put a statement on the Czech embassy website to educate people about the difference between his country and Chechnya. It read: "The Czech Republic and Chechnya are two very different entities - the Czech Republic is a Central European country; Chechnya is a part of the Russian Federation."

Star Wars Jedi Knights to perform marriages (21st March, 2013)

Possible new marriage laws in Scotland could allow Jedi Knights to marry people. This means people could choose either a priest or a Star Wars warrior to perform their wedding ceremony. Scotland's government wants to give couples more choices when they tie the knot. It currently has two kinds of weddings – religious marriages and civil partnerships. Politicians want to add a third choice for people who believe in things other than religions. A government spokeswoman said groups like the Jedi Knights and other "belief bodies" would have to pass a test before they can carry out marriages. There are around 177,000 British people who say they are Jedi Knights, making them the biggest "alternative religion" in Britain.

South Korea 'bans' miniskirts (23rd March, 2013)

A new law has come into force in South Korea that effectively bans the wearing of miniskirts. The controversial piece of legislation is called the "overexposure law" and is an attempt by the government to curb what it views as public indecency. Anyone caught wearing a miniskirt could be fined around \$45. It is one of the first laws to be passed by new president Park Geun-hye and has come under considerable criticism. Her father, Park Chung-hee, who led the country between 1963 and 1979, introduced a similar decree on the appropriateness of what Korean women could and couldn't wear. A spokesperson from South Korea's police said the law is more concerned with public nudity than provocative clothing.

Anexo D

Plan de clase 4

Tema: Reading Narrative Texts

Objetivos

Al final de la sesión los estudiantes estarán en capacidad de

- Reconocer sinónimos y antónimos
- Entender relaciones entre partes del texto
- Reconocer palabras relacionadas en el texto

Contenidos

Contenidos comunicativos	Contenidos lingüísticos
Los textos narrativos son cortos y tienen un lenguaje sencillo. Después de consultar el vocabulario y de comprender ciertas figuras sintácticas, el estudiante podrá entender el texto.	Los textos están escritos en un lenguaje sencillo en presente de indicativo. Las frases son cortas y emplean pocos conectores para que la lectura sea mucho más fácil y se pueda entender su significado por cada oración.

Metodología

Esta sesión se realizará en una clase de 45 minutos. Se practicará el ejercicio de lectura de textos narrativos cortos, para que el estudiante desarrolle la habilidad de *inference*, así el estudiante podrá hallar las relaciones entre ciertas palabras y partes del texto. Para este ejercicio se utilizarán cuentos cortos de no más de media página de largo. Los textos están escritos en un lenguaje muy sencillo, tanto en presente como pretérito de indicativo. Los estudiantes, trabajando en parejas o tríos deberán leer los textos y discriminar las palabras que son sinónimos o antónimos en los párrafos indicados. También agruparán las palabras de acuerdo a su función dentro del texto. Las hojas de ejercicios de los estudiantes se anexarán a una carpeta que recoge los trabajos del salón.

Prelectura:

1. El profesor le dará a los estudiantes el vocabulario desconocido para la lectura utilizando una sopa de letras. Una vez que los estudiantes hayan acabado, utilizará una versión audio del texto, para que los estudiantes se familiaricen con la pronunciación en inglés. Los estudiantes anotarán en su cuaderno el mayor número de palabras que entiendan del audio.

2. Los estudiantes se organizarán en grupos de dos o tres personas. El profesor le dará a cada grupo una hoja con el texto, y volverá a repetir el audio para que los estudiantes sigan la lectura y confirmen el número de palabras que lograron escuchar.
3. Usando el vídeo proyector, el profesor mostrará un ejemplo de los ejercicios que los estudiantes deberán hacer.

Lectura:

4. Se le entregará a cada grupo una hoja de preguntas. En el primer ejercicio los estudiantes deberán clasificar las palabras de los párrafos ya sean sustantivos, adjetivos o verbos.
5. Después los estudiantes realizarán un ejercicio donde encuentren los sinónimos y antónimos de algunas palabras de los párrafos del texto.

Postlectura:

6. El profesor le dará a los estudiantes un taller de comprensión de lectura de los textos trabajados por los estudiantes.

Materiales y recursos

Fotocopias de los cuentos y los talleres, vídeo proyector, computador.

Evaluación

Criterios de Evaluación:

El profesor corregirá los talleres y calificará con sobresaliente (S) aquellos que tengan menos de dos errores. Bueno (B) a los que tengan de tres a cinco errores. Aceptable (A) a los que tengan de seis a ocho. No aprobado (NP) para los que tengan más de ocho errores.

Se tendrá muy en cuenta el trabajo en grupo y la participación de los estudiantes para resolver los ejercicios. El estudiante que no participe en grupo o se salga del salón y no vuelva no aprobará (NP) la nota.

Sistema de recuperación:

Los estudiantes deberán repetir de manera individual la actividad utilizando otros textos.

Anexos:

The Value of Money

Money has never been a problem for me, but that doesn't mean I don't know the value of it.

I was 18 when I learnt about the value of money. I was buying flour at the grocery store and next to me was an old-lady buying some food. Then I heard she asked to the storekeeper: "How much are the eggs?"

The storekeeper said: two hundred fifty pesos.

Then the old lady started to count her coins. She had nine hundred pesos. "Give me three eggs please", she said. "How much money is missing?" asked her the storekeeper. One hundred pesos she replied.

I was about to offer her the missing one hundred pesos but then the storekeeper said: "Don't worry granny, you can have the four eggs." And then he accepted the nine hundred pesos and gave her the four eggs.

It was a very moving situation, but it taught me a great lesson.

Bullied

Bryan doesn't like going to school anymore.

He is tired of being bullied.

Some of the bigger boys at school are mean to him.

They push him to the ground.

They hide his books.

They call him names.

They are bullies.

When things get really bad, Bryan tells his mom he is sick.

"You should stay home and rest," Mom says. "You'll feel better tomorrow."

Then Bryan gets to stay home.

He reads books. He watches television. He eats what he wants. He is not scared.

"You should tell someone you are getting bullied at school," says Bryan's best friend, Link.

But Bryan is scared. He doesn't want to tell an adult.

"That will make things worse, Link," says Bryan. "You don't go to my school. You have no idea how mean these guys can be."

"You can't keep missing school," says Link. "Your grades will fall. You will be in trouble at home. And besides, you don't want to be in the seventh grade forever, do you?"

Bryan thinks Link is probably right. He will tell his mom about the bullies when she gets home from work tonight.

He will see what happens.

The Interview

Jethro gets ready for his job interview.

He takes a shower.

He shaves.

He brushes his teeth.

He cuts his fingernails.

He combs his hair.

He puts on the new suit he bought just for today.

Jethro feels confident. He is also very nervous.

Here is why. Jethro graduated at the top of his class in college. Still, Jethro knows the economy is bad. His dad just lost his job at the bank a few weeks ago!

Many people are interviewing for the very same job. There is a lot of competition.

Jethro is still positive. He thinks he has a good chance of getting the job at the technology company.

Jethro arrives at his interview at 9:45. He is 15 minutes early. He realizes the importance of being prompt. He does not want to be late.

“Have a seat. Mr. Stone will be right with you,” the receptionist says.

Jethro sits. He thinks about what he has learned to do in an interview.

Look people in the eye.

Give a firm handshake.

Speak clearly.

Jethro feels ready.

“Mr. Stone is ready to see you now,” the receptionist says.

Jethro takes a deep breath and walks into Mr. Stone’s office.

“Good to meet you, sir,” Jethro says and gives Mr. Stone a firm handshake and a smile.

Anexo E

Plan de clase 5

Tema: Reading Descriptive Texts

Objetivos

Al final de la session los estudiantes estarán en capacidad de

- Inferir el significado de palabras desconocidas
- Deducir el significado de palabras desconocidas a través de ítems lexicales y claves del contexto

Contenidos

Contenidos comunicativos	Contenidos lingüísticos
Los textos tienen una estructura sencilla, lo que facilita la comprensión general del texto y les da la oportunidad a los estudiantes de enfocarse principalmente en el significado de las palabras desconocidas o casillas en blanco, según las pistas del contexto.	Los textos están escritos con un vocabulario sencillo en presente y pasado del indicativo. El texto se compone de párrafos cortos aunque elaborados.

Metodología

Esta sesión se realizará en una clase de 90 minutos. Este tipo de ejercicio (cloze exercise) les permitirá a los estudiantes darse cuenta de lo mucho que el contexto puede ayudarles a encontrar el significado de palabras difíciles o poco familiares. Se practicará el ejercicio de lectura con un texto corto. Se utilizará un texto descriptivo para que el estudiante pueda hallar el significado de la palabra más fácilmente al relacionarlo con el contexto del artículo. Estos textos no serán de más de media página, están escritos en un lenguaje muy sencillo, usando tanto el presente como el pretérito del indicativo. Los estudiantes, trabajando en parejas leerán los textos deducirán el significado de la palabra desconocida que aparece en el texto. Primero ellos identificarán las pistas del texto que les permitan identificar el significado de la palabra y después elegirán el significado. En un segundo ejercicio llenarán los espacios en blanco del texto con la palabra que corresponda. Las hojas de ejercicios de los estudiantes se anexarán a una carpeta que recoge los trabajos de cada grupo.

Prelectura:

1. Los estudiantes se organizarán en grupos de dos o tres personas. El profesor les dará a los estudiantes una lista con el vocabulario desconocido y sus definiciones en inglés, lo que facilitará la comprensión de los textos.
2. El profesor explicará cómo encontrar el significado de las palabras usando las pistas del contexto. Para más información consultar la página <http://www.translationdirectory.com/article863.htm>

Lectura:

3. El profesor le dará a cada grupo una copia con el ejercicio de comprensión de la palabra desconocida. Los estudiantes deben escribir primero cuáles pistas les permiten comprender el significado de la palabra resaltada. Después seleccionar el significado de la palabra.

Postlectura:

4. En el siguiente ejercicio el profesor le pasará a los estudiantes una hoja con casillas en blanco. Los estudiantes utilizando el cuadro en la parte superior de la hoja deben escribir la palabra que corresponda.

Materiales y recursos

Fotocopias de los textos.

Evaluación**Criterios de Evaluación:**

El profesor corregirá los talleres y calificará con sobresaliente (S) aquellos que tengan menos de dos errores. Bueno (B) a los que tengan de tres a cinco errores. Aceptable (A) a los que tengan de seis a ocho. No aprobado (NP) para los que tengan más de ocho errores.

Se tendrá muy en cuenta el trabajo en grupo y la participación de los estudiantes para resolver los ejercicios. El estudiante que no participe en grupo o se salga del salón y no vuelva no aprobará (NP) la nota.

Sistema de recuperación:

Los estudiantes deberán repetir de manera individual la actividad utilizando otros textos.

Anexos:

1. cubbyhole

I have always lived in cubbyholes. After moving away from home, my first apartment was just a cubbyhole in a large building. It was no more than 8' by 12' and had a bed in one corner. My second was no more than a large walk-in closet. My current one is about 10 feet long by 12 feet wide, but it at least has two rooms.

- What are the clue words that help you determine the meaning of the word 'cubbyhole'?
- Select the meaning of the word 'cubbyhole'?

Small space - Large space - Home

2. scuzzy

The floors of the restaurant were extremely scuzzy. They were covered with spilled grease, crumbs of food, and cigarette butts.

- What are the clue words that help you determine the meaning of the word 'scuzzy'?
- Select the meaning of the word 'scuzzy'?

clean - dirty – straight

3. remunerated

The contractor was always well remunerated for his work. For example, he received \$10,000 for a small addition to a house and last year he was received \$5,000 for reconstructing a stairway.

- What are the clue words that help you determine the meaning of the word 'remunerated'?
- Select the meaning of the word 'remunerated'?

valued - given – paid

4. breeches

The department store carries a variety of breeches, for example they carried Levis, Wranglers, and even some plain unlabeled brands made of cotton.

- What are the clue words that help you determine the meaning of the word 'breeches'?
- Select the meaning of the word 'breeches'?

clothes - pants- socks

5. bauble

Josie received a bauble for Christmas from her great aunt. This she put with her others, a pair of imitation earrings, a fake emerald pendant, and a ring that looked like a ruby.

- What are the clue words that help you determine the meaning of the word 'baube'?
- Select the meaning of the word 'baube'?

rings - fancy eats - jewelry

Anexo F

Evaluación previa de comprensión de lectura

“The Runaway”

Reading Comprehension – Short Stories

Directions: Read the story. Then answer the questions below.

My name is Uma.

I was 17 when I ran away from home **for good**.

I stole \$45 from my Dad’s drawer one morning.

He had already left for work.

I stuffed some clothes in my backpack.

I headed for the bus station.

I caught the first bus that came in.

It did not matter to me where I was going.

It just mattered that I was leaving.

I ended up in Springfield, Massachusetts.

I got here around sunset.

My first night here, I was scared.

I was alone.

I slept behind an old store so no one would see me.

It was December. I was so cold.

Today, I am still in Springfield. I am 28-years-old. I have a kid who is 11.

I wait tables at a restaurant. The food is not so good. The people who eat there are not so nice.

I think about my dad sometimes.

“Do I have a grandma?” my kid asks.

“No,” I say.

“Do I have a grandpa?” he asks.

“Not to speak of,” I say. That is when I think of my dad.

I think about what he is doing.

I think about if he misses me or not.

I don’t miss him much at all.

But it’s nice to feel like someone misses you.

Questions:

- 1) What does **for good** mean in this story?
 - A. forever
 - B. for a little while
 - C. to have a good time
 - D. to make things better

- 2) How old was Uma when she ran away?
 - A. 11
 - B. 16
 - C. 17
 - D. 28

- 3) Where did Uma get \$45?
 - A. She stole it.
 - B. She borrowed it.
 - C. She worked for it.
 - D. She got it from her drawer.

- 4) How did Uma run away?
 - A. she walked
 - B. she drove
 - C. she caught the bus
 - D. she caught the train

- 5) Why might Uma not have cared where the bus was going?
 - A. She was very tired.
 - B. She wanted to get away fast.
 - C. Her friends were on the bus.
 - D. She did not want to catch the train.

- 6) What kind of person does Uma seem to be?
 - A. honest
 - B. funny
 - C. pretty
 - D. sad

- 7) Why did Uma sleep behind the store?
 - A. so she could buy food

- B. so no one would see her
- C. there were other people there
- D. her friends asked her to

8) In what month did Uma run away?

A. _____

9) Where does Uma work?

- A. at a school
- B. at a restaurant
- C. at a bakery
- D. at a store

10) When does Uma think about her Dad?

- A. all the time
- B. every December
- C. when her child asks about grandpa
- D. when she works at the restaurant

11) What does Uma say about herself in the story?

▼ Check all that are correct.

- A. She is a runaway.
- B. She is sad.
- C. She lives in Springfield, Massachusetts.
- D. She wants a new job.

12) Why does Uma run away from home?

- A. because her dad abuses her
- B. because she is scared
- C. because she stole money from her dad
- D. The story does not say why.

Anexo G

Evaluación posterior de comprensión de lectura

“A Cold Day”

Reading Comprehension – Short Stories

Directions: Read the story. Then answer the questions below.

It is a **frigid** January day in York, Pennsylvania.

The temperature is below freezing. Snow is starting to fall.

Dr. James turns on the television to check the weather.

He must leave for his work at the hospital soon.

“Today is going to be very cold,” says the TV weatherman. “Be sure to wear very warm clothes when you go outside. Also, be careful driving on the roads.

Snowfall will make them **slippery**. In fact, if you can stay home today, do it!”

Dr. James cannot stay home. Very sick people are waiting to see him at the hospital.

He goes to his closet. He takes out the warmest clothes he has.

He puts on a sweater, jacket, gloves, socks, boots and a hat.

He opens his front door to go to work. A gust of cold air blows inside.

“Wow, it is very cold outside,” Dr. James says. He is from Miami and does not like the cold.

“The weatherman was right!”

Before he can drive to work, Dr. James must clear the snow off his car.

He does this very fast. He hops in the car. He shivers. His neck feels especially cold.

Dr. James drives slowly to work. Everyone else is driving slowly, too. There is a lot of **traffic** on the road. There are cars in front and behind.

Suddenly, the cars in front of Dr. James come to a stop. There has been an **accident**!

Dr. James hurries from his car to check on the driver of the car that has swerved off the road. “Is everyone okay?” Dr. James asks.

“Yes, yes, we are fine. We slipped on a patch of ice,” the driver says. “This would have been a good day to stay home in bed.”

Questions:

1) What does it mean “if the weather is frigid”?

- A. It is very cold.
- B. It is very rainy.
- C. It is very windy.
- D. It is very slippery.

- 2) In what city does this story take place?
- A. Florida
 - B. Miami
 - C. Pennsylvania
 - D. York
- 3) Why doesn't Dr. James stay home today?
- A. There are sick people waiting for him.
 - B. He does not believe the weatherman.
 - C. He has to clear the snow off his car.
 - D. He must help the people in the accident.
- 4) What could Dr. James have put on his neck to keep it warm?
- A. mittens
 - B. a scarf
 - C. another hat
 - D. an undershirt
- 5) What does Dr. James do before leaving for work?
- ▼ Check all that are correct.
- A. dresses warmly
 - B. calls the hospital
 - C. watches the weather
 - D. clears the snow from his car
- 6) Given what is said in the story, what is most likely true about Miami?
- A. It is a hot place.
 - B. It is a rainy place.
 - C. It is a windy place.
 - D. It is a place where people drive slowly.
- 7) How are people driving today?
- A. badly
 - B. slowly
 - C. very fast
 - D. like they do not care
- 8) What does it mean "if the roads are slippery"?
- A. The roads are full of cars.
 - B. The roads are easy to slide on.

- C. The roads are very long and curvy.
- D. The roads lead to a place with lots of snow.

9) Why does Dr. James clear the snow off his car quickly?

- A. He is very cold.
- B. He is late for work.
- C. He knows his patients are waiting.
- D. He knows he will have to drive slowly.

10) There is a lot of traffic on the road. Choose another way to write this sentence.

- A. There is a lot of snow on the road.
- B. There are a lot of cars on the road.
- C. There are a lot of accidents on the road.
- D. There are a lot of people walking on the road.

11) Why did the car have an accident?

- A. because it was snowing outside.
- B. because Dr. James hit the car.
- C. because it was so cold outside.
- D. because the car slipped on a patch of ice.

12) What is an accident?

- A. something that happens only with cars.
- B. something that happens only in the snow.
- C. something that happens that has not been planned.
- D. something that happens because other people want it to.