

DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS POR MEDIO DE  
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ROSA MARIA  
HENAO PAVAS DE SONSON

Carlos Enrique Bolaños Mora

Universidad Católica de Oriente

Facultad de Ciencias de La Educación

Maestría en Educación – Línea Pedagogía y Didáctica

Rionegro – Antioquia

2022

DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS POR MEDIO DE  
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ROSA MARIA  
HENAO PAVAS DE SONSON

Carlos Enrique Bolaños Mora

Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al título de  
Magister en Educación

Asesor

Carlos Mario Gómez Benavidez

Magister en Educación

Universidad Católica de Oriente

Facultad de Ciencias de La Educación

Maestría en Educación – Línea Pedagogía y Didáctica

Rionegro – Antioquia

2022

Nota de Aceptación:

---

---

---

---

---

Firma del Presidente del Jurado

---

Firma del Jurado

---

Firma del Jurado

Rionegro, 2022

## Dedicatoria

Esta investigación se la dedico a mi hija Sofia, para que tenga siempre presente, que con perseverancia y esfuerzo todo es posible.

También dedico esta investigación a mi madre; por animarme a emprender y vivir esta experiencia tan enriquecedora para mi vida personal y profesional. Es una dedicatoria a mi familia por la visión, confianza y apoyo incondicional.

## Agradecimientos

Mis mayores agradecimientos van hacia Tatiana, mi esposa, por su paciencia, apoyo, motivación y disciplina, para que este proyecto fuese una realidad.

A mi hija, por sus bellas palabras y deseos para terminar este proyecto; por su amor y comprensión durante el tiempo dedicado al logro de mis metas.

A mis padres por su preocupación y constancia, por su constante ánimo y por su incondicional ayuda.

Agradezco a mi hermana, por su apoyo dentro de la formación estructural de la investigación, por sus críticas constructivas.

Un agradecimiento a los docentes participes de mi formación profesional de la Universidad Católica de Oriente, especialmente a Carlos Gómez por su total comprensión y liderazgo en mi crecimiento intelectual y académico.

## Tabla de Contenido

Introducción .....	7
Capítulo 1. Planteamiento del Problema.....	11
1.1. Descripción del Problema .....	11
1.2. Pregunta de Investigación .....	18
1.3. Objetivos .....	19
1.3.1. Objetivo General.....	19
1.3.2. Objetivos Específicos. ....	19
1.4. Justificación.....	19
Capítulo 2. Marco de Referencia .....	24
2.1. Estado del Arte .....	24
2.2. Marco Teórico .....	34
2.2.1. Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera .....	35
2.2.2. Comprensión Lectora en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera .....	40
2.2.3. Estrategias de Comprensión Lectora .....	48
2.2.4. Secuencias Didácticas como Elementos Metodológicos para el Aprendizaje de una Lengua Extranjera.....	<u>5049</u>
2.3. Marco Contextual.....	57
Capítulo 3. Metodología .....	59
3.1. Tipo de Investigación.....	59
3.2. Alcance.....	60
3.3. Población y Muestra.....	62
3.4. Técnicas e Instrumentos de Investigación.....	63
3.5. Secuencia Didáctica Aplicada en la Investigación.....	65
3.6. Categorías de Análisis.....	67
3.7. Fases de la Investigación.....	69
3.7.1. Fase de Diagnóstico (Pre-test).....	69
3.7.2. Fase de Propuesta (Secuencia Didáctica). ....	69
3.7.3. Fase de Diagnóstico Final (Post-test) .....	69
3.8. Análisis y Procesamiento de la Información.....	70
3.8.1. Promedio.....	71

3.8.2. Desviación Estándar .....	71
Capítulo 4. Análisis y Resultados .....	<del>72</del> 71
4.1. <i>Pre-test</i> .....	72
4.2. Secuencia Didáctica .....	75
4.3. <i>Post-test</i> .....	80
4.4. Análisis Comparativo entre el <i>Pre-test</i> y <i>Post-test</i> .....	81
Capítulo 5. Conclusiones .....	85
Capítulo 6. Recomendaciones.....	87
Bibliografía .....	89
Anexos .....	102

## **Introducción**

El aprendizaje del inglés, como lengua extranjera, se ha convertido en una necesidad en el contexto del desarrollo de un mundo cada vez más globalizado. Desde la apertura económica del país y la aparición del internet, se ha desarrollado la idea de que el inglés es una lengua universal que permite la comunicación más allá del espacio geográfico. Tal es así, que en Colombia el inglés hace parte de los currículos de enseñanza desde primera infancia y se han establecido ya unos estándares básicos para su aprendizaje.

A pesar de su importancia, lo cierto es que la evidencia de los resultados de las pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional permite concluir que los estudiantes tienen un nivel regular de conocimiento y dominio del inglés, por lo cual, se ha venido cuestionando la efectividad de los currículos de enseñanza y las perspectivas de trabajo metodológico en las escuelas. La verdad es que, para el aprendizaje de una lengua extranjera, se requiere de una parte importante de trabajo autónomo de parte de los aprendices, de manera que puedan conocer diferentes aspectos tanto formales como interculturales de la lengua que quieren aprender.

El docente de inglés en muchos casos se enfrenta a una serie de dificultades que van desde lo estructural hasta lo organizativo en la enseñanza del inglés. Algunas de estas problemáticas se relacionan al hecho de que la enseñanza del inglés en los primeros niveles se relega a docentes cuya área de formación no es el inglés, a pesar de que sus conocimientos básicos les permiten impartir la materia. En ese sentido, hay una deficiencia a nivel pedagógico y didáctico que complica el aprendizaje significativo desde las primeras etapas. Otra de las problemáticas radica en el hecho de que la lectura es una actividad subvalorada que únicamente se relega al contexto académico. En pocas ocasiones es lo que finalmente es: una actividad de enriquecimiento personal e intelectual. Por esto, es necesario proponer estrategias para ayudar a enriquecer los espacios de

aprendizaje y compartir con los estudiantes diferentes métodos y herramientas que contribuyan al mejoramiento de la capacidad de comprensión de lectura en inglés. Una de ellas es la puesta en marcha de Secuencias Didácticas, que son herramientas valiosas a través de las cuales el docente emprende unos objetivos académicos mediante la participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias específicas.

En concordancia con el contexto de desarrollo de este trabajo de investigación, este documento se estructura de la siguiente manera: Iniciando, el planteamiento del problema en el que se hace en primer lugar una descripción de la problemática dada por las dificultades que se enfrentan a la hora de aprender el inglés como lengua extranjera en el país, especialmente, en lo que concierne a la comprensión de lectura. Como se presentará más adelante, los problemas alrededor de la lectura en una lengua extranjera son los mismos que en la lengua nativa: no existen hábitos afianzados de lectura que le permita a los estudiantes replicar las mismas estrategias cognitivas y metacognitivas.

A partir de esto, este ejercicio investigativo busca responder a la pregunta ¿cuáles son los elementos de una Secuencia Didáctica dirigida a fortalecer la comprensión de lectura en inglés de los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Rosa María Henao Pavas del municipio de Sonsón en Antioquia? Y al objetivo general de proponer una Secuencia Didáctica dirigida a fortalecer la comprensión de lectura en inglés de los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Rosa María Henao Pavas del municipio de Sonsón en Antioquia.

La justificación se centra en las necesidades detectadas de una muestra de estudiantes respecto al desarrollo de la comprensión lectora en inglés y reconociendo el momento clave que es este nivel educativo. Es importante que el país, como parte de su desarrollo social, se apropie

cada vez más del inglés como lengua extranjera, lo que contribuiría a la formación integral de profesionales en la transformación de la sociedad colombiana.

Más adelante, en el Capítulo, Marco de Referencia, se presentan tres secciones: estado del arte, marco teórico y marco contextual. En el estado del arte, se hace un primer acercamiento formal a la problemática mediante la revisión de literatura de trabajos de investigación recientes relacionados con las categorías de análisis mencionadas a lo largo del marco teórico. Esta revisión se da tanto a nivel nacional como internacional, de manera que se puede hacer un análisis de las discusiones que se han dado en el contexto académico respecto a las dificultades que se enfrentan a nivel de comprensión de lectura del inglés.

También, se incluye el marco teórico en el que se estructuran tres categorías: primero, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, donde se exploran algunos conceptos relacionados con el ejercicio de enseñanza y aprendizaje de una lengua que no comparte un espacio geográfico o un contexto de uso cercano para el aprendiz, en este caso, el inglés; la comprensión lectora en el aprendizaje de una lengua extranjera, donde se expone primero el término de lectura y comprensión de lectura y luego se establece la relevancia que tiene la lectura para el aprendizaje de una lengua extranjera; y finalmente, las Secuencias Didácticas como elementos metodológicos para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Finalmente, en el Capítulo 3, Metodología, se especifica el tipo de investigación mixto por cuanto se integran los paradigmas cualitativos y cuantitativos. Las fases de investigación están dadas por tres momentos claves: primero, la aplicación de un *Pre-test* con un objetivo de diagnóstico de las fortalezas y debilidades de los estudiantes frente a la comprensión de lectura literal de textos en inglés; el diseño de una Secuencia Didáctica para solventar las debilidades

detectadas y su posterior aplicación; y finalmente, una etapa de evaluación dada por la aplicación de un *Post-test* para identificar la eficacia de la Secuencia Didáctica propuesta.

## **Capítulo 1. Planteamiento del Problema**

### **1.1. Descripción del Problema**

Hoy en día, el inglés es considerado como el idioma universal, por lo cual, es fundamental en cualquier ámbito de la vida personal y profesional, que abarca los campos económico, comercial, turístico, cultural, industrial, etc.; es también una herramienta indispensable para la comunicación y el aprendizaje. Cada día, a la par del desarrollo social, también se ha dado un cambio en el modo de interacción verbal de los seres humanos y, en esa medida, los anglicismos hacen parte del léxico de la población hispanohablante, lo cual es evidencia de la influencia del inglés en el vocabulario. Estos anglicismos se encuentran incorporados en las producciones orales y escritas relacionadas a campos como el de la educación, la tecnología, la informática, la economía, el ocio y demás.

A pesar de que dicha incorporación se haya venido arraigando en las producciones orales y escritas de los hablantes, esto no significa que se cuente con las habilidades necesarias de lectura, escritura, comprensión auditiva y habla en la lengua extranjera. Lo que es más, la comprensión de lectura viene siendo un ejercicio complejo incluso desde la lengua materna. La lectura en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera hace parte de las habilidades que debe adquirir el hablante; sin embargo, muchas veces su comprensión de lectura es débil por cuanto no hay un conocimiento profundo de la lengua.

Para situar la problemática en el contexto nacional, se tiene que para el año 2021, Colombia se encontraba entre los países con bajo nivel inglés en el mundo, de acuerdo con el estudio de EF English Proficiency Index (2021), que midió el desempeño de las habilidades de este idioma a través del Índice del Dominio del Inglés (EPI en inglés) en 100 países y regiones y cuya lengua nativa no es el inglés. Los resultados de dicho informe arrojaron que Colombia ocupa la posición

número 81 del listado, quedando en la clasificación de “bajo nivel” con una puntuación de 465, inferior a la posición ocupada en los años 2018 y 2019, donde ocupó el puesto 60 y 68 respectivamente. Los resultados de la posición del país en los últimos años se pueden apreciar en la [Tabla 1](#).

**Tabla 1.**

*Tendencias del EF-EPI en Colombia*

<b>Año</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>
<b>Posición</b>	#49 de 72	#51 de 80	#60 de 80	#68 de 100	#77 de 99	#81 de 112
<b>Competencia</b>	Muy baja	Bajo nivel	Bajo nivel	Bajo nivel	Muy baja	Bajo nivel

Nota: Elaboración propia a partir de información de EF (2021)

Estos resultados son el reflejo del bajo desempeño que viene teniendo el país en el manejo del idioma inglés. A pesar de esto, la agencia Education First (EF English Proficiency Index, 2021)– EF (2021) identifica que, tanto en Centroamérica como en Sudamérica ha aumentado el dominio de inglés. Ante esto, es necesario cuestionar los procesos de enseñanza del inglés como lengua extranjera que se están desarrollando actualmente en el país, al igual que las políticas lingüísticas que han llevado a estos procesos, y plantear nuevos retos encaminados al fortalecimiento del proceso pedagógico de su enseñanza.

Oswaldo Benavides, Ph. D. en pedagogía de idiomas (como se citó en Chacón, 2021), añade a esta problemática que respecto al dominio del inglés “Colombia cuenta con serias dificultades y esto puede derivar en una barrera para la competitividad tanto del país como de sus estudiantes y profesionales”. Ante dicho escenario, Arteaga (2020, como se citó en Bustos, 2020) del Country Manager de EF Colombia argumentó que es necesario que el sistema educativo del

país se centre en fortalecer las habilidades de manejo del inglés, de manera que los profesionales contribuyan al desarrollo económico y social. En efecto, y como se mencionaba inicialmente, hoy día el manejo del inglés resulta imprescindible en un contexto de globalización e intercambio de la información constante.

Para continuar con esta idea, es necesario referirse a la globalización y la apertura económica como momentos claves que han traído consigo avances científicos y tecnológicos, accesibilidad y conectividad con el resto del mundo, provocando cambios y obligando a la humanidad a actualizarse y a adaptarse a dichos cambios. Uno de los cambios más notables ha sido la necesidad de encontrar un idioma común para la comunicación global, por lo cual, el inglés se ha consolidado como universal en dicho contexto. Como consecuencia de esto, aprender una lengua extranjera es hoy casi que una necesidad. Guarín y Ramírez (2017) explican que se trata de una exigencia, porque existe “gran cantidad de información escrita en inglés, debido a que la economía globalizada, la ciencia, la tecnología, la educación, el comercio y otras muchas y diversas actividades requieren este idioma” (p. 61).

A pesar de esto, muchos países se encuentran relegados en el manejo y la comprensión del inglés. Como se evidenció, el bilingüismo y la comprensión lectora en Colombia no es la mejor, lo que implica menos oportunidades de intercambio cultural, laboral y de desarrollo. Es fundamental que se implementen políticas públicas eficaces, mayor disposición de recursos para el sector educativo, profesionales idóneos e íntegros, herramientas de calidad para los docentes, todo esto de la mano con las políticas de desarrollo nacional y de bienestar para la población.

Dentro de la problemática del dominio bajo del inglés, se encuentra inmersa otra que comparten muchos países del mundo: el déficit de comprensión de lectura en inglés; problema que se manifiesta en estudiantes de todos los ciclos escolares. McNamara (2004) expresa al respecto

que, la cantidad de estudiantes que presentan dificultades para responder apropiadamente a preguntas concernientes a textos escritos en inglés es significativa, y más aún, cuando son monolingües. Esta problemática ha despertado especial interés de profesores e investigadores universitarios quienes han desarrollado algunos estudios y elaborado propuestas metodológicas que tienden a favorecer el desarrollo de las habilidades de lectura comprensiva en este idioma.

En relación a lo anterior y al bajo nivel de competencia en el manejo del idioma en el que se encuentra Colombia, es importante considerar los resultados obtenidos de la aplicación de las pruebas Saber 11° a nivel nacional, las cuales permiten evaluar y proporcionar un reporte del grado de desarrollo de las habilidades de los estudiantes frente al idioma inglés. De acuerdo al análisis de resultados presentado por el ICFES (2020), para los años 2017 y 2019 de la prueba de inglés del Examen Saber 11° a nivel nacional, se obtuvo un promedio de 50,7 puntos y 50 puntos respectivamente, es decir que hubo una disminución de 0,7 en términos del puntaje promedio de la prueba de inglés, y contó con una desviación estándar de 11,4 puntos y de 12,3 puntos para los años 2017 y 2019. El departamento de Antioquia en estos mismos años obtuvo puntajes promedios que oscilaron entre los 50 y 54 puntos; y en temas de dispersión de los resultados, esta aumentó respecto al año 2017. Dichos resultados son la evidencia que soporta el bajo nivel del manejo del inglés y las diferencias en las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes tanto a nivel nacional como departamental.

La Institución Educativa Rosa María Henao Pavas del municipio de Sonsón Antioquia en los resultados de las pruebas Saber 2020 calendario A, se ubicó en el puesto 367 de 1602 puestos a nivel departamental, para la cual, obtuvo un puntaje en la prueba de inglés de 46 puntos (Ochoa M, 2021), puntaje inferior a los puntajes promedios reportados según el ICFES para los años 2017 y 2019. Estos datos se exponen con la intención de mostrar que, existen diferencias en el dominio

del inglés dentro del país, lo que se puede explicar a través de la organización política, social y económica de los departamentos y los municipios, que lleva a que, por ejemplo, dentro de las ciudades más grandes haya una mayor posibilidad de contacto con el idioma.

Esto parece demostrarlo el estudio realizado por el British Council (2015) a través de una encuesta realizada a 1000 colombianos para analizar aspectos relacionados a las políticas, percepciones y factores influyentes del inglés en Colombia. Los resultados mostraron que la mayoría de los colombianos carece de espacios de contacto con el inglés en su vida diaria, debido a diferentes factores que provienen de sus contextos de interacción; así como no se deja de lado, la diversidad de las regiones de Colombia, que implica que la relación con el inglés sea diferente en cada lugar.

En este punto, resulta necesario preguntarse en dónde se ubican las deficiencias dentro del sistema educativo que están provocando que en el país se sigan afrontando dificultades en el manejo del inglés, y puede deberse a muchos factores, pero lo cierto es que, se afrontan problemas que se dan al interior del sistema educativo, dentro de los cuales se pueden destacar el alto número de estudiantes por aula, la multifuncionalidad de docentes y los recursos limitados para instituciones educativas relegadas al contexto rural.

A nivel mundial, el número de estudiantes dentro del aula de clase es un factor importante para catalogar si una educación es o no de calidad. La Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS) desarrollada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), reveló que entre más grandes sean los grupos de estudiantes, menor es la efectividad de aprendizaje. En Colombia dicha encuesta se aplicó por primera vez entre octubre de 2017 y enero del 2018, y reveló aspectos significativos para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza en el aula. García-Bullé (2019) explica que en Colombia “los maestros utilizan el

22% de cada clase para mantener el orden, realizar tareas administrativas y llevar a los alumnos a un estado mental en el que sean receptivos al material didáctico” (p.2). Por lo cual, los contenidos temáticos en muchos casos no son abordados con la profundidad suficiente, afectando los procesos de aprendizaje significativo. Ahora bien, si además de contar con grupos muy numerosos de estudiantes, se suma el hecho de que son pocas las horas semanales destinadas para el aprendizaje del inglés, sería aún más difícil la posibilidad de obtener resultados positivos en cuanto al desarrollo de habilidades en la lengua extranjera.

Para el caso específico de los sujetos participantes de este estudio de investigación, los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Rosa María Henao Pavas del municipio de Sonsón, durante el año 2021 han tenido cambios en la intensidad horaria. Por ejemplo, al comienzo del año las clases eran netamente virtuales, debido a la emergencia sanitaria ocasionada por el COVID-19, distribuidas en un encuentro general para todos los estudiantes de dicho grado. Luego, durante el segundo periodo del calendario escolar, este grupo de 34 estudiantes estuvo en alternancia, desde la cual se dividió el grupo en dos subgrupos y tuvieron clases en horarios diferentes a lo largo de la semana. Entonces, si antes de la pandemia los estudiantes veían un máximo de tres horas semanalmente para el aprendizaje de inglés, ahora debían tomar solamente una hora y media por cada subgrupo, lo cual redujo a la mitad su posibilidad de aprendizaje y comprensión del inglés. Lo anterior podría ser una causa de bajos niveles académicos, reflejados muy probablemente en las pruebas que evalúen sus habilidades, lo que influiría en una baja calidad educativa.

En el marco del contexto educativo y las problemáticas mencionadas anteriormente, es posible notar que, los jóvenes llegan con muy bajas bases en inglés, y que, como parte del desarrollo personal y social, es necesario crear propuestas de fortalecimiento de la enseñanza de

dicho idioma. Si bien puede haber algunos estudiantes con conocimientos previos claros, es común encontrar un gran número de estudiantes con muchas dudas y sin conocimientos previos en esta lengua, lo que dificulta la comprensión de lectura, incluso de textos cortos. Estas confusiones impiden claramente un proceso de aprendizaje fluido en inglés, y son dadas por las problemáticas que se podrían remontar a los primeros años de escolaridad en los que los docentes, en muchas ocasiones, deben asumir diferentes roles dentro del aula.

Un docente de primaria se define como monodocente, pues cubre todas las materias de su grado sin tener en cuenta su área de conocimiento específica, lo que implica que la calidad de su enseñanza en todas las materias no sea la misma. Así sucede especialmente con el inglés, donde el manejo que se le da a los contenidos temáticos es muy superficial o incluso nulo por parte de los docentes de primaria: usualmente, los monodocentes son licenciados en educación básica primaria y no en lenguas extranjeras. De este modo, no parece cumplirse con lo establecido con la ley cuando se dice que “La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera debe ser un objetivo específico de la educación básica en el ciclo de primaria” (Ley 115 de Febrero 8 de 1994).

El país se encuentra comprometido con el mejoramiento de la calidad educativa, dando cumplimiento además a un derecho fundamental como lo es la educación. Esto compromete la enseñanza de una lengua extranjera, para formar profesionales que contribuyan a la transformación de la sociedad y fortaleciendo sus conocimientos en el idioma inglés. Así, todas las instituciones educativas colombianas, tanto privadas como públicas, deben garantizar una educación de calidad para sus habitantes, al igual que los medios y las herramientas para lograrlo. El Ministerio de Educación Nacional, mediante el Programa Nacional de Inglés 2015-2025, estableció que:

Consolidar una educación de calidad implica asegurar que en las aulas los niños y jóvenes están desarrollando las competencias que necesitan para la vida y que saben cómo usar esas competencias en su cotidianidad. El manejo de una lengua extranjera es sin duda una habilidad que empodera a los individuos, les brinda mayores oportunidades de acceso al conocimiento y a otras culturas y los hace más competitivos. (p. 2)

De este modo, y para contribuir con el propósito del Ministerio de Educación Nacional, se hace necesario, desarrollar metodologías como las Secuencias Didácticas, que permita a los estudiantes tener un mejor manejo del inglés, específicamente desde la habilidad de la comprensión lectora a nivel literal, y fortalecer las condiciones de enseñanza de todos los docentes, en especial a aquellos que no tienen un conocimiento profundo del idioma inglés, y que deben asumir la responsabilidad de enseñanza de este idioma. Esta es una problemática compleja y requiere de una transformación del sistema educativo del país para alcanzar los propósitos que establece el Ministerio de Educación Nacional. Actualmente, la institución educativa está desarrollando mejoras estructurales, administrativas y académicas, con las cuales, por ejemplo, se está organizando de la mejor manera, los perfiles de los docentes para optimizar los procesos de enseñanza.

Esta investigación se sitúa entonces ante una necesidad detectada, ya no solo, en la institución educativa, sino a nivel global con la comprensión de lectura en una lengua extranjera, y propone desde allí, una propuesta encaminada a fortalecer los ambientes de aprendizaje del inglés para los estudiantes de noveno grado de una institución educativa.

## **1.2. Pregunta de Investigación**

A partir de la problemática expuesta, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los elementos de una Secuencia Didáctica dirigida a fortalecer la comprensión de lectura en inglés de los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Rosa María Henao Pavas del municipio de Sonsón en Antioquia?

### **1.3. Objetivos**

#### ***1.3.1. Objetivo General.***

Proponer una Secuencia Didáctica dirigida a fortalecer la comprensión de lectura en inglés de tipo literal de los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Rosa María Henao Pavas del municipio de Sonsón en Antioquia.

#### ***1.3.2. Objetivos Específicos.***

Diagnosticar el nivel de comprensión lectora en inglés de los estudiantes de noveno grado de la I.E. Rosa María Henao Pavas del municipio de Sonsón en Antioquia

Formular e implementar actividades de comprensión de lectura dentro de una Secuencia Didáctica encaminadas a fortalecer las debilidades encontradas en los resultados de la prueba de diagnóstico inicial de los estudiantes de noveno grado de la I.E. Rosa María Henao Pavas del municipio de Sonsón en Antioquia.

Identificar los niveles de comprensión lectora en inglés de los estudiantes de noveno grado de la I.E. Rosa María Henao Pavas del municipio de Sonsón en Antioquia.

### **1.4. Justificación**

Partiendo de la importancia de la comprensión lectora en el aprendizaje de una lengua extranjera, y de cómo la lectura juega un papel fundamental para que el estudiante mejore la comprensión y la interpretación de textos en inglés, así como, la ampliación de su vocabulario, este proyecto de investigación se centra en la implementación de una Secuencia Didáctica para el

fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés de estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Rosa María Henao Pavas del municipio de Sonsón Antioquia, con el fin de posibilitar el desarrollo de conceptos, habilidades y actitudes en los estudiantes para mejorar su nivel de inglés.

El aprendizaje de otras lenguas se considera un aporte fundamental a la sociedad en la medida en la que, a través de profesionales preparados se puede contribuir al desarrollo social y económico. En Colombia, el sistema educativo ya viene contemplando el inglés como una materia fundamental dentro de los currículos académicos desde primera infancia. Estos contenidos se estructuraron y establecieron según el grado escolar, de acuerdo con los criterios establecidos en el marco Común Europeo, adoptado en Colombia por el Ministerio de Educación Nacional mediante el Decreto No 3870 del 2 de noviembre de 2006, y que hace parte del Programa Nacional de Bilingüismo (2006-2010), como el sistema de referencia para los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación adelantados en Colombia.

Así mismo, la Guía No. 22 Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: Inglés, surgió como resultado de dicha incorporación, la cual a través del Ministerio de Educación Nacional, contribuye “criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones de Colombia” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.3). Es decir que, se propone como una guía fundamental dirigida a la comunidad educativa y a los padres de familia para entender qué deben saber y qué deben ser capaces de hacer los estudiantes a lo largo de su vida escolar en términos de aprendizaje del inglés en nuestro contexto.

A través del Programa Nacional de inglés (2015-2025), “Colombia Very Well”, se consolida la formación y enseñanza del inglés como política de Estado, siendo este programa una

estrategia integral, intersectorial y a largo plazo, que recogió las experiencias del Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras desarrollado entre el 2010 y 2014, redimensionando sus componentes e incluyendo nuevos; como la movilización social, la gestión de alianzas y el involucramiento de los padres de familia (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Esto evidencia, por un lado, la responsabilidad y el compromiso que tiene el Gobierno Nacional por mejorar y garantizar la calidad de la educación, relacionada, en este caso, a la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés, pero es importante reconocer que, en la realidad del sistema educativo, se presentan muchas dificultades a nivel de calidad de la educación, sumándose además la problemática contextual en las que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si se va hablar de calidad en la educación, a la cual tienen derecho todos los niños de Colombia, se debe garantizar la eficiencia y eficacia de las políticas públicas, desde su formulación hasta la puesta marcha, evaluación y efectividad de las mismas en todo el proceso de enseñanza; solo de esta manera, se obtendrán cambios importantes en la implementación de nuevas estrategias para alcanzar las metas establecidas; estrategias incluyentes, donde los docentes, estudiantes y padres de familia, son actores fundamentales para el éxito de dicho programa.

Desde esta perspectiva, la implementación de Secuencias Didácticas para la enseñanza del idioma inglés, puede aportar al cumplimiento de los requerimientos y políticas del Gobierno Nacional, ya que, permite promover en el estudiante el interés por fortalecer sus habilidades y sus competencias en el manejo de una lengua extranjera. Esta estrategia de aprendizaje busca complementar y transformar las prácticas pedagógicas, permitiendo que los estudiantes se involucren en los procesos de enseñanza - aprendizaje, siendo parte importante en su propio aprendizaje y autores de su conocimiento, bajo la orientación de los docentes, quienes gestionan,

planifican, direccionan y evalúan dichos procesos, con el fin de construir conocimiento y desarrollar competencias para la vida.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2005), hay tres áreas principales en las que el bilingüismo aporta al desarrollo de las competencias de los estudiantes: en la formación de estructuras sólidas de pensamiento, de competencias ciudadanas y científicas, así como, en el estímulo del espíritu investigativo. Partiendo de la necesidad de mejorar el aprendizaje del idioma inglés, del establecimiento de prácticas y estrategias novedosas encaminadas a despertar el interés y la motivación de los estudiantes, surge el presente estudio investigativo, el cual permitirá evaluar la incidencia de las Secuencias Didácticas en la comprensión lectora en inglés, dará a los estudiantes la posibilidad de experimentar el aprendizaje del inglés desde otras perspectivas, impactando no solo su entorno educativo, sino también, el personal y social.

Es relevante hacer este estudio investigativo porque con este se podrán hacer reestructuraciones en la asignación curricular de las instituciones educativas oficiales de Antioquia. Actualmente, la carga académica del único docente de inglés para bachillerato es de 3 horas semanales con cada grupo, lo cual, podría ser una limitante para profundizar en temas relevantes para el aprendizaje de una lengua extranjera. Así, la realización de la investigación contribuiría al planteamiento de la necesidad de aumentar la carga académica en inglés para así aportar al cumplimiento de los objetivos trazados en el programa de una Colombia Bilingüe de manera más fluida y espontánea.

Además, al llevarse a cabo este proyecto, se estarán habilitando mejores condiciones de aprendizaje y enseñanza para los estudiantes, tanto pertenecientes a la Institución Educativa Rosa María Henao Pavas, como para estudiantes de otras instituciones educativas a nivel municipal, departamental y nacional, trayendo consigo aportes importantes para la construcción de posteriores

intervenciones de aula, con el fin de que los estudiantes al finalizar sus estudios de secundaria, se acerquen al cumplimiento de las competencias que deben tener de acuerdo a las metas establecidas por el MEN, y puedan continuar mejorando su nivel de inglés en los estudios posteriores, para que, en igualdad de condiciones, puedan acceder a las oportunidades académicas y laborales, haciendo de ellos, profesionales idóneos y competitivos. Además, este estudio permitirá identificar qué herramientas son necesarias para desarrollar la lectura en las aulas, y qué acciones se deben corregir, para hacer del bilingüismo en Colombia más que una meta por alcanzar.

## Capítulo 2. Marco de Referencia

### 2.1. Estado del Arte

Como un primer acercamiento a la problemática, en este marco de referencia se presenta en primer lugar el estado de arte, que permite comprender la manera en la que se ha abordado la problemática sobre la comprensión de lectura en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Esta sección se divide en dos momentos: primero, el análisis de las producciones investigativas a nivel internacional; y segundo, un análisis de las producciones a nivel nacional.

Ali y Razali (2019) presentan un artículo titulado “A Review of Studies on Cognitive and Metacognitive Reading Strategies in Teaching Reading Comprehension for ESL/EFL Learners” que parte del reconocimiento de que, ser capaz de leer bien es importante porque le permite al lector convertirse en un participante activo entre la interacción del texto y el escritor. Esta participación se complejiza para los estudiantes del inglés como lengua extranjera, pues se requiere de estrategias de lectura (cognitivas y metacognitivas) específicas para mejorar dicha competencia.

Los autores concluyeron que es importante que los docentes conozcan y comprendan las necesidades y las dificultades lectoras de los estudiantes antes de enseñar a leer en otro idioma. La práctica de la lectura de diferentes tipos de textos se mantiene como una de las mejores estrategias para mejorar la comprensión. Es, por lo tanto, un aporte fundamental para este ejercicio investigativo que pone sobre la mesa la importancia del rol activo del estudiante en su proceso de aprendizaje y la del docente en el reconocimiento de las limitaciones de su clase.

Para Mirizon, Diem y Vianty (2018) es relevante considerar dentro del análisis de las habilidades de comprensión de lectura de los estudiantes, variables como la ubicación escolar, niveles de grado y género. En su artículo “Students' specific comprehension skills in English based on school locations, grades, and gender”, los autores se proponen investigar las habilidades de

comprensión específicas de 355 estudiantes de secundaria, según lo medido por 18 evaluaciones de los Instrumentos de Evaluación de Comprensión Informal de Warncke (WICA) (Warncke & Shipman, 1984) en función de sus ubicaciones escolares (Distrito basado en la ciudad—CBD, el distrito que tiene todos los niveles de educación (ALED y distritos desfavorecidos (UBD)) de la ciudad de Palembang, niveles de grado (7.º, 8.º, 9.º) y género en el contexto de un país en desarrollo, como lo es Indonesia.

A pesar de que los resultados no son concluyentes frente a la relación de variables, los autores consideran que la educación más privilegiada es la que se da en los niveles socioeconómicos más altos, y que son las mujeres quienes tienen mejores resultados en la comprensión de textos que los hombres. Estos resultados llevan a la conclusión de que se debe mejorar la comprensión de los estudiantes y proporcionar un buen ambiente escolar en todos los niveles.

Alghonaim (2020) en su artículo “Impact of Related Activities on Reading Comprehension of EFL Students” propone mejorar la lectura y la comprensión de los estudiantes de inglés como lengua extranjera, mediante la aplicación de actividades de lectura prerelacionadas, para lo cual, aplicó un estudio cuantitativo mediante dos instrumentos: primero, una Escala de Participación en la Lectura de Whitaker (2003, como se citó en Alghonaim, 2020) que mide la eficacia de las actividades de lectura prerelacionadas, y una prueba post test para medir el nivel de comprensión después de implementar unas actividades de lectura en un grupo de control de 27 estudiantes.

El autor concluyó que el nivel de comprensión de los estudiantes de inglés como lengua extranjera aumenta con la participación en la lectura que está relacionado con la lectura de la clase. Lo cual resulta significativo para este estudio desde lo metodológico y lo teórico, pues reflexiona

sobre la importancia de brindar a los estudiantes diferentes estrategias para aprovechar mejor su lectura.

Srisang y Everatt (2021) en su artículo *Lower and Higher Level Comprehension Skills of Undergraduate EFL Learners and Their Reading Comprehension* examinan las relaciones entre la lectura y las habilidades de comprensión de lectura para determinar su incidencia en los procesos de decodificación de un texto. Esto se hizo a través de un estudio mixto, donde los resultados sugieren que el conocimiento de un amplio vocabulario en inglés resulta más provechoso para los estudiantes en el ejercicio de lectura y comprensión. Por tal motivo, es necesario afianzar dicho aspecto en la enseñanza, pero también como estrategia autónoma de los estudiantes.

De una manera similar, Priskinanda, Nahak, Wea y Bram (2021) presentan un análisis centrado en la percepción de los estudiantes de una escuela sobre la instrucción de conciencia morfológica y vocabulario en el aprendizaje de inglés para mejorar su comprensión de lectura, en un artículo titulado “*Morphological Awareness Instruction for ESL Students’ Vocabulary Development and Reading Comprehension*”. A través de una metodología experimental, los autores mostraron que la Instrucción de Conciencia Morfológica mejoró significativamente las habilidades de vocabulario de los estudiantes y su comprensión de lectura.

Desde lo propositivo, se encuentran diferentes trabajos investigativos como el de Hour (2017), quien propone una serie de estrategias para mejorar la comprensión de lectura en un aula de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en su artículo titulado “*Strategies to Enhance Reading Comprehension in ESL Classroom*”. Mediante un ejercicio cualitativo de reflexión teórica y revisión de literatura, el autor concluye un aspecto fundamental para esta tesis: para que los estudiantes logren su fluidez en la lectura, los docentes deben ayudarlos enseñándoles una variedad

de estrategias de comprensión de lectura y animándolos a reflexionar sobre su propia comprensión y aprendizaje.

De la misma manera, se considera oportuno reconocer las dificultades de los estudiantes dentro de los procesos de reflexión. Chandran y Shah (2019) en su artículo *Identifying Learners' Difficulties in ESL Reading Comprehension*, indagan sobre este aspecto afirmando que la lectura es a todas luces una actividad enriquecedora para cualquier proceso de aprendizaje que se emprenda, el problema radica en los niveles bajos de lectura de la mayoría de los estudiantes. Los autores aplicaron una encuesta a 80 estudiantes de secundaria para caracterizar las dificultades más comunes para la comprensión de lectura. Los resultados mostraron que la mayoría de estudiantes tienen problemas con el proceso de la lectura, pues se distraen durante dicho momento o no logran concentrarse lo suficiente para captar las ideas principales.

Ante esto, los autores mencionan la importancia de que los docentes, desde sus prácticas pedagógicas y en el perfeccionamiento de su saber, propongan estrategias para solventar dichos problemas relacionados al proceso de lectura. Además, estudios como el de Al-Jarrah y Binti Ismail (2018) *Reading Comprehension Strategies among EFL Learners in Higher Learning Institutions*, reflexionan también sobre la importancia que tienen los materiales de lectura para fortalecer las estrategias de los estudiantes. Sin una instrucción clara respecto a qué es la comprensión de lectura y cómo se debe abordar un texto, la mayoría de los estudiantes enfrenta dificultades que parecen obviarse desde la educación primaria. Esto se debe a que la lectura se considera una actividad que se aprende desde lo fonético y no tiene una profundidad mayor a ello, por lo cual no se proponen estrategias desde el aula en muchos casos.

Mediante un estudio cualitativo, los autores esta vez proponen una entrevista a estudiantes para analizar sus estrategias de lectura. Los hallazgos mostraron que los estudiantes incluyen el

conocimiento morfológico, el vocabulario, el conocimiento cultural y el conocimiento previo como momentos claves en su lectura. Con esto, la conclusión se teje alrededor de la idea de que se necesita un esfuerzo colectivo de los estudiantes de inglés, profesores de idiomas, diseñadores de currículos, educadores, responsables de políticas educativas y de los propios aprendices para fortalecer la enseñanza de la comprensión de lectura.

A una conclusión similar llegan Zaccaron et al. (2017) en su artículo *Untangling reading strategies and reading skills in an ESL textbook*, que tiene el objetivo de analizar cómo se desarrollan las estrategias y habilidades en una serie de libros de texto de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Para los autores, después de revisar una muestra de libros de textos, el problema radica en que no se encuentra una linealidad entre las estrategias y habilidades que se pretenden enseñar; es decir, que no hay una buena relación de conexión, lo que puede llevar a los estudiantes a confundirse.

Finalmente, desde un escenario de educación en línea, Liu et al. (2020) se proponen presentar las ventajas que supone la educación en línea para la enseñanza de estrategias de comprensión de lectura. En su artículo titulado “*Online English Reading Instruction in the ESL Classroom Based on Constructivism*” exploran los diseños innovadores que permiten cambiar el modo de instrucción tradicional y probar su impacto en el aprendizaje del inglés como segundo idioma. Esta es una reflexión que se llevó a cabo a través de la aplicación de una encuesta aplicada a estudiantes de una escuela secundaria en Bengbu China.

Los hallazgos al respecto indicaron que la instrucción en línea es efectiva, pues los estudiantes han obtenido más conocimiento e información a través de internet, lo que les ayudó a mejorar sus habilidades de lectura, despertó el interés y la motivación de los estudiantes en el

aprendizaje, los resultados de los exámenes de los estudiantes mejoraron significativamente, y se creó una situación de aprendizaje positiva.

Como se puede observar, a nivel internacional se ha abordado la problemática de comprensión de lectura en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera desde diferentes perspectivas, que en definitiva concluyen la importancia que tiene la enseñanza de estrategias adecuadas de comprensión, así como, el rol activo del estudiante en el ejercicio autónomo de lectura extra clase.

En lo que respecta a las investigaciones escritas en el contexto hispanohablante, se pueden encontrar de igual manera diferentes perspectivas para abordar la problemática de esta investigación. Bernal y Bernal (2020) en su artículo “El uso de la lectura para la enseñanza del Inglés como lengua extranjera” exponen que, en muchos casos, la enseñanza de inglés como lengua extranjera deja de lado el reconocimiento del interés y las motivaciones de los estudiantes.

Mediante un ejercicio descriptivo, los autores aplicaron cinco pruebas de comprensión de lectura y un cuestionario de nivel de confianza en comprensión lectora a estudiantes de la Universidad de Cuenca en Ecuador. Los autores propusieron un espacio de enseñanza de la lectura en primer idioma para luego ser replicados al inglés como lengua extranjera. Con esto, los resultados muestran que debe primero fomentarse una mayor lectura y comprensión en español, para replicar dichas estrategias en un segundo idioma.

De la misma manera, García y Fernández (2019) exploran el Desarrollo de la literacidad en inglés como lengua extranjera en entornos AICLE: un análisis de las prácticas docente con lo cual sitúan la discusión sobre las prácticas docentes en el manejo de la comprensión de lectura en el inglés como lengua extranjera. La metodología de trabajo fue descriptiva y exploratoria, que se ayudó de un cuestionario online dirigido a docentes.

Los resultados fueron concluyentes respecto a que los docentes en muchos casos siguen utilizando recursos, herramientas y estrategias que no cubren las necesidades comunicativas de los estudiantes. Además, que resultaría valioso la creación de un vínculo más estrecho entre la lectura y la escritura. De esta manera, mediante la escritura los estudiantes pueden desarrollar competencias mayores relacionadas con la comprensión, lo que les permitirá emprender estrategias metacognitivas particulares que se acomoden a sus expectativas e intereses.

Dentro de este entramado de investigaciones también se pueden encontrar trabajos como el de Sánchez y Lugo (2019) que exploran las “Competencias para la lectura y la escritura del idioma inglés presentes en los estudiantes de una universidad venezolana”. Este tipo de trabajo se aplica sobre una muestra de estudiantes para revelar sus dificultades. Mediante un paradigma cualitativo y la aplicación de una entrevista en profundidad, se extrajeron unas redes semánticas que revelaron la carencia de un manejo de vocabulario amplio, falta de cohesión y coherencia por parte de los estudiantes, así como desmotivación y falta de interés por la lectura.

En efecto, como se ha venido insistiendo, estos son factores que dificultan la lectura en todos los niveles y que lleva a cuestionar la necesidad de mitigar dichos factores para favorecer el aprendizaje del inglés mediante la lectura. Así mismo, que la motivación y el interés son dos elementos fundamentales para fortalecer el ejercicio autónomo de los estudiantes. Con esto se ratifica que la problemática desde sus raíces se remonta a la necesidad de comprender la lectura como una actividad enriquecedora, y no como parte de las exigencias académicas de cualquier nivel de aprendizaje.

De manera similar, Flores (2019) analiza el nivel de comprensión lectora en inglés en una muestra de estudiantes de la universidad Andina “Néstor Cáceres Velásquez” de la ciudad de Juliaca en Perú. En su artículo “Nivel comprensión lectora en inglés como segunda lengua en

estudiantes universitarios” explora las deficiencias que se presentan a nivel de interpretación y reflexiona sobre las obligaciones de los docentes y los estudiantes para superarlas.

El autor propone un ejercicio descriptivo mediante la aplicación de un cuestionario, a través del cual logra concluir que en lo que respecta a la comprensión literal, la mayoría de los estudiantes logra con éxito extraer y retener información que se le presenta de manera explícita; sin embargo, las dificultades radican en la comprensión de inferencias, pues en muchos casos se tienen errores que no permiten develar los significados implícitos. Es por esto, por lo que el autor considera necesario que también la pragmática y la semiótica haga parte de la enseñanza de una lengua extranjera, pues aportan herramientas valiosas para la decodificación de significados implícitos en la escritura.

Por su parte, también algunos textos se han centrado en la relevancia que tienen las herramientas TIC para la enseñanza del inglés y la comprensión de lectura. Laura et al. (2021), por ejemplo, proponen la Aplicación Quizizz y comprensión de textos en inglés con el contenido de la plataforma educativa “Aprendo en Casa” lo que pone sobre la mesa la relevancia que tiene la actualización constante de los docentes para encontrar aplicaciones de las TIC dentro del aula y facilitarles a los estudiantes herramientas con las cuales se sientan más familiarizados. La plataforma “Aprendo en Casa” resultó efectiva para los estudiantes, en la medida en la que es una herramienta pedagógica innovadora y moderna que logra captar el interés y la motivación de los estudiantes.

En lo que respecta al contexto nacional, también, se ha dado un abordaje similar: la identificación de las deficiencias de comprensión de lectura mediante la aplicación de pruebas diagnósticas tipo cuestionario y la reflexión sobre el rol de docentes y estudiantes para el mejoramiento de las estrategias de comprensión de lectura en el aula.

Para empezar, el trabajo de Castro y Londoño (2021) se encaminó al diseño de una propuesta para el “Fortalecimiento del proceso de comprensión lectora en inglés de los estudiantes de bachillerato en Colombia” a través de una estrategia didáctica. Este es un ejemplo del tipo de investigaciones que parten del paradigma cualitativo para proponer finalmente una posible solución a las deficiencias detectadas en una muestra de estudiantes, en este caso del grado octavo de una institución educativa Magdalena Ortega de la Unión, Valle del Cauca, Colombia.

Los resultados mostraron mediante instrumentos como el análisis documental, el diario pedagógico y la observación directa, que los estudiantes se sintieron satisfechos con la estrategia en la medida en la que fueron mejorando su desempeño en la comprensión de lectura en inglés, lo cual le permitió una mayor seguridad y confianza a la hora de leer.

Ochoa Arenas (2019) por su parte se propuso analizar los “Factores que influyen en la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de grado décimo de la Institución Manuel Antonio Flórez De Ventaquemada”. Respecto a este objetivo, el autor propone un ejercicio cualitativo de inmersión con los estudiantes, de manera que logra recoger impresiones y perspectivas profundas de los estudiantes frente a su propia comprensión de lectura, sin necesidad de implementar un instrumento de diagnóstico.

Los resultados muestran que los estudiantes en muchos casos se sienten confundidos respecto a los textos que se les presentan, especialmente si estos son largos o tienen un tema complejo o que no es de su interés. Para el autor es importante que se fomente el desarrollo de hábitos de lectura desde la lengua nativa para crear un espacio de aprendizaje significativo desde la primera infancia. En este aspecto, es importante resaltar el papel crucial que cumplen los padres de familia como mediadores para la creación de estos hábitos de lectura.

Bajo la misma preocupación, Bastidas y Muñoz (2020) plantean una reflexión “Hacia una Comprensión del Bajo Nivel de Inglés de Bachilleres en Pasto, Colombia (en prensa)” en el marco del X Congreso Internacional de Investigación en Lenguas Extranjeras llevado a cabo en México. Los autores parten de una reflexión profunda y necesaria sobre los bajos niveles de desempeño de los estudiantes colombianos frente al inglés en las pruebas estatales, atribuyendo la falta de una pedagogía adecuada para abordar el inglés dentro del currículo escolar. Mediante entrevistas aplicadas a una muestra de estudiantes y profesores, los autores pudieron concluir que la mayoría de las causas se centran en factores socioculturales y educativos, y no únicamente en los mecanismos y factores individuales; lo cual rescata la necesidad de repensar el proceso de enseñanza, ya no desde lo individual, sino desde lo colectivo, por lo que la concepción de la lectura se ha construido de manera colectiva como una actividad que únicamente pertenece al contexto escolar.

También se pueden encontrar trabajos relacionados a la influencia de las TIC en la enseñanza. Tamayo, Páez y Palacios (2020) analizan la “Influencia de estrategias de aprendizaje con herramientas TIC en la competencia de la comprensión lectora en inglés”. En este artículo de metodología mixta, los autores aplican una prueba pre y post de manera que pueden evaluar la aplicación de una estrategia pedagógica centrada en el uso de las TIC. Las conclusiones se decantan hacia la importancia que tienen los contenidos de internet para la lectura de niños, niñas y jóvenes, quienes pueden encontrar por sí mismos lecturas que les interesan y les llaman la atención. Es allí donde los autores consideran que los docentes deben ahondar para fortalecer su enseñanza.

Por último, también se tiene trabajos como los de Canoles y Cristancho (2019) que se proponen “Mejorar la comprensión lectora del inglés con estrategias metacognitivas usando

herramientas TIC: caso estudiantes de primer semestre de odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia”. Con este trabajo los autores se proponen especificar el uso de estrategias cognitivas y herramientas mediadas por las TIC para fortalecer su comprensión de lectura en inglés. A través de un estudio cualitativo, se aplicó una estrategia a una muestra de estudiantes con el objetivo de orientarlos hacia las herramientas disponibles en internet que les podían ayudar a mejorar su lectura, así como, la puesta en marcha de estrategias metacognitivas para procesar la información de una mejor manera.

En definitiva, el acercamiento exploratorio que se presentó en esta sección, permite reconocer este trabajo de investigación como un aporte al enriquecimiento del estado del arte de una problemática vigente como lo es el aprendizaje del inglés y las dificultades que se enfrentan a la hora de leer y comprender un texto. A nivel nacional e internacional se han implementado metodologías mixtas y aplicación de pruebas pre y post para evaluar el impacto de estrategias Didácticas y pedagógicas. Lo cierto es que también se sugiere un ejercicio de transformación del pensamiento individual y colectivo respecto a la lectura, de manera que ya no solo desde el aprendizaje de una lengua extranjera, sino de manera generalizada, esta actividad sea considerada más allá de los espacios académicos y se asuma como lo que es: un ejercicio enriquecedor de crecimiento personal y académico.

## **2.2. Marco Teórico**

El marco teórico que fundamenta esta investigación, proporciona los conceptos básicos necesarios para el entendimiento del desarrollo de este proyecto, partiendo del aprendizaje del inglés como lengua extranjera y sus retos lingüísticos, continuando con la comprensión lectora en dicho aprendizaje y los tipos de lectura, las estrategias de lectura propuestas por Isabel Solé, y la Secuencia Didáctica como herramienta metodológica de esta investigación.

### ***2.2.1. Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera***

El aprendizaje de una Lengua Extranjera (LE) supone una serie de retos a nivel lingüístico para los aprendices, en la medida en la que se debe estudiar una estructura de la lengua que no corresponde a la que se conoce y se adquiere con la lengua nativa. Esta primera categoría se centra en explorar los aspectos más relevantes que han tenido lugar dentro de la discusión teórica de dicho aspecto.

Lo primero que se presenta en esta sección corresponde a la diferenciación entre el aprendizaje de una segunda lengua y el aprendizaje de una LE. Muñoz (2002) explica mejor dichos términos, en la medida en la que muchas veces tienden a confundirse y a usarse de manera indiscriminada: la segunda lengua se refiere a aquella que es hablada dentro de la comunidad en la que se vive y que es diferente a la lengua materna; mientras que la LE no se encuentra inmersa en la comunidad en la que se vive. En ese sentido, para Colombia el aprendizaje del inglés se da en el marco de reconocimiento de este como una LE.

Una vez hecha esta claridad, es válido continuar afirmando que, el contexto de aprendizaje de una LE es complejo y amplio en la medida en la que en una lengua está inmerso todo un sistema de elementos que se comparten y significados que se construyen a partir de elementos culturales y sociales. Ussa (2011) explica precisamente que en el aprendizaje de una LE confluyen una serie de elementos que entran en juego: la construcción del pensamiento lógico, el desarrollo de la imaginación y la creatividad, los cuales han sido desarrollados con la adquisición de la lengua materna. De esta manera, este proyecto se sitúa desde el reconocimiento de que el aprendizaje de una lengua no solo radica en el conocimiento gramatical (formal) de las estructuras lingüísticas, sino también en el conocimiento profundo de elementos sociales y culturales que solo se da en la medida en la que existe un compromiso de parte del aprendiz por explorar dichos aspectos, y del

acompañamiento brindado por el profesor desde las experiencias de enseñanza y aprendizaje propuestas en las aulas de clase.

Precisamente, una de las problemáticas que se comparten en el contexto de aprendizaje de una LE es la falta de espacios de interacción social reales, lo que limita el conocimiento de los elementos culturales y sociales que son necesarios para tener un desempeño óptimo en la LE. Al respecto, Bronckard (2007) menciona varios espacios que se encuentran limitados para el aprendizaje de LE: *el espacio referencial*, que no es otra cosa que las relaciones psicológicas que el ser humano puede construir, dentro de este se encuentran las nociones, las relaciones (interacciones) y las esquematizaciones o representaciones no lingüísticas; *el espacio del acto de producción*, relacionado con la interacción social que establece tanto el productor como el coproductor en un tiempo y espacio específicos; y *el espacio de la interacción social* que se sitúa sobre el marco de la comunicación en contextos formales e informales y que llevan a enriquecer el uso de la lengua.

Ussa (2011) añade que la enseñanza de lenguas extranjeras está relacionada con el tipo de aprendizaje que se utilice. Desde la teoría pedagógica existen cuatro tipos de aprendizajes: primero, el *memorístico* que hace parte ya del paradigma tradicional de enseñanza que se ha venido dejando atrás para privilegiar el rol activo del estudiante, consiste en memorizar contenidos sin realmente comprenderlos y sin relacionarlos con otros adquiridos previamente; el *receptivo* se refiere a la comprensión de contenido para su reproducción sin que exista una verdadera comprensión significativa; el *aprendizaje por descubrimiento*, en el que el aprendiz relaciona los conceptos que aprende con su entorno y lo que es más, los adapta de acuerdo con sus necesidades cognitivas; y finalmente, el *aprendizaje significativo* en el que existe una coherencia entre los conocimientos previos y los nuevos, de manera que se enriquecen las estructuras cognitivas de los estudiantes. Es importante tener en cuenta estos tipos de aprendizaje, pues determinan los

propósitos de enseñanza de igual manera. Particularmente la comprensión de lectura requiere de un tipo de aprendizaje significativo teniendo en cuenta que la lectura es un proceso interactivo de construcción del significado.

Anudado a los tipos de aprendizaje, también se encuentran las estrategias empleadas por el estudiante, que consciente o inconscientemente se adaptan a su estilo de aprendizaje. Anderson (2005) explica que las estrategias se deben considerar como “una útil caja de herramientas para una autorregulación del aprendizaje activa, consciente y con un fin determinado” (p. 173). Lo que es más, también se deben reconocer las estrategias metacognitivas en las que el estudiante se involucra en su propio proceso de aprendizaje de manera que es capaz de planear, seleccionar, monitorear y evaluar su experiencia. En el aprendizaje de una LE es importante el ejercicio autónomo de enseñanza, pues es a través de la práctica de la lectura, pronunciación y escritura de la lengua que se puede lograr un perfeccionamiento. Es necesario entonces considerar estas estrategias en el marco de desarrollo de este trabajo.

En lo que respecta al aprendizaje del inglés como LE, Anderson (2005) explica que hay dos enfoques que determinan el qué y el para qué del aprendizaje: el primero tiene que ver con la intención del aprendiz por convertirse en un hablante con competencias comunicativas, y el segundo tiene que ver con la intención del aprendiz por ser un hablante con competencias comunicativas interculturales.

En el aprendizaje del inglés se puede dar cuenta grosso modo de una evolución histórica de la concepción misma de la lengua. En principio, se privilegiaba el desarrollo del sistema lingüístico del estudiante a partir del reconocimiento de la estructura formal de la lengua. Esto hace parte del pensamiento de pensadores como Chomsky (1965) para quien el conocimiento de una lengua se refería a la capacidad de uso de las estructuras gramaticales por parte del hablante; sin embargo,

más tarde con los aportes de Hymes (1967, como se citó en Pilleux, 2001) se especificó que la comunicación implica más allá del intercambio de información, una negociación de significados en contextos específicos, por lo cual se amplió la mirada simplista que se venía promoviendo.

A propósito de lo anterior, y con el objetivo de ampliar los aportes de Hymes, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002), considera que la competencia comunicativa comprende varios componentes, donde se asume que cada uno de estos abarca concretamente, conocimientos, destrezas y habilidades. Entre los cuales se encuentran: a) la competencia lingüística, que tiene que ver con el alcance y la calidad de los conocimientos que posee un individuo, además de, la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos y su accesibilidad, las cuales, están sujetas a las características culturales del entorno donde se desarrolla el individuo; b) la competencia sociolingüística, que se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua, donde el individuo mediante el uso de las convenciones sociales, influencia la comunicación de las culturas; c) la competencia pragmática, que se refiere al uso funcional de los recursos lingüísticos y al dominio de las capacidades comunicacionales de cada individuo, en la que se resalta la importancia que ejercen las interacciones y los entornos culturales.

En ese sentido, desarrollar competencias comunicativas es también un ejercicio complejo en el que se debe construir significado, esto implica considerar factores como el contexto de habla, los actores involucrados y, los roles que cumplen y la intención comunicativa. Canale y Swain (1980, como se citó en Arnold y Fonseca, 2004) aportan una mejor definición afirmando que, la competencia comunicativa es también una competencia gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica en la medida en la que el intercambio, verbal o no verbal, es complejo para los hablantes no nativos.

Hasta este momento se trata de un enfoque que tiende hacia lo holístico, en el que se considera que el aprendizaje de la LE no se debe limitar al conocimiento de la estructura lingüística, sino también a su función y las diferencias de contexto. Esto en términos de enseñanza formal requiere de una adaptación curricular que Van den Akker, Fasoglio y Mulder (2010) especifican como un espacio en el que deben enseñarse: conocimiento sobre el lenguaje; habilidades y actitudes, relacionadas con la cotidianidad y con los diferentes espacios de interacción; y necesidades individuales que abarcan sus intereses particulares de aprendizaje de la lengua.

El segundo enfoque presentado representa el aprendizaje del inglés desde una perspectiva comunicativa e intercultural, que se centra precisamente en la cultura como elemento central de interacción y de configuración de la identidad propia y colectiva. Guido y Bonilla (2010) explican que la interculturalidad es un concepto que se ha popularizado desde finales del siglo XX y que se relaciona con la enseñanza de las lenguas extranjeras en la medida en la que se propone que, el aprendiz de una LE adquiera una consciencia de la cultura, una comunicación y una competencia interculturales.

La interculturalidad rescata y exalta la diversidad cultural como un elemento transversal a la lengua y que debe ser tenido en cuenta a la hora de aprender una LE en la medida en la que todo discurso está mediado por dicha tradición cultural, por lo cual el no nativo debe esforzarse por conocer e incluso sumergirse en la cultura de la lengua que quiere aprender. Además, la perspectiva intercultural propone la relación interdependiente de la lengua y la cultura que ya ha sido ampliamente discutida.

En la actualidad, se considera la relación entre lengua y cultura como un “todo indisociable, porque todo hecho de habla se estructura en función de una dimensión social y cultural” (Guillén,

2005, p. 838). La incorporación de la cultura como parte del aprendizaje de una segunda lengua dentro del aula parece ser algo reciente, pues tradicionalmente se ha optado por métodos que le otorgan mayor importancia a la lengua como conjunto de formas combinadas a través de normas. Al respecto, Núñez (2011) señala que desde los métodos tradicionales se enseña el conocimiento formal de la lengua, dejando de lado el aspecto significativo que aporta rasgos culturales y elementos pragmáticos relevantes en el desempeño del hablante.

En definitiva, las metodologías de enseñanza del inglés como LE se han venido transformado con el tiempo y se han visto reflejadas al superar apuestas tradicionales de enseñanza, con apuestas de enseñanza dinámica, las cuales son más aceptadas hoy en día, aunque todavía mantiene sus espacios dentro de algunas instituciones educativas. Como lo afirmaba Núñez (2011), los métodos iniciales de enseñanza del inglés eran *The grammar translation method*, *The Direct Method*, *Audio Lingual*, entre otros. Todos estos centrados en lo memorístico y lo repetitivo sin ir a la profundidad del conocimiento de la lengua. Hoy día, se habla de la importancia de interactuar y comunicarse de manera activa, por lo cual se privilegia el aprendizaje basado en tareas y proyectos, que entre otras cosas rescata el desarrollo comunicativo e intercultural del aprendiz.

A modo de cierre, se destaca lo que menciona Beltrán (2017) como un momento necesario dentro del desarrollo de uno u otro enfoque: la retroalimentación como un momento de evaluación de la producción de actos de habla con un propósito comunicativo. En ese sentido, se espera que el docente desempeñe el rol de mediador y le permita al estudiante reconocer sus errores y corregir.

### ***2.2.2. Comprensión Lectora en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera***

En lo que respecta a la comprensión de lectura en el aprendizaje de una LE, lo primero que se debe establecer es, qué es la lectura y por qué se considera un elemento central dentro de esta investigación. Leer es uno de los primeros aprendizajes que se dan en la infancia, en la medida en

la que se va adquiriendo una mayor conciencia fonológica que parte del reconocimiento de los primeros sonidos y palabras. A partir de ese momento, los niños son capaces de reconocer las palabras dentro de un texto y pronunciarlas tejiendo una lectura en voz alta; sin embargo, la comprensión de aquello que se identifica como palabras y su correlación dentro de la estructura textual, es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida. Incluso en la vida adulta.

De manera rigurosa, la lectura se puede definir como un proceso de naturaleza interactiva que tiene unos propósitos específicos enfocados hacia compartir información relevante para el escritor y sus posibles lectores (Echevarría y Gastón, 2002). Morales (2007) presenta un compendio valioso acerca de las diferentes definiciones que ha tenido esta actividad a lo largo de los años y que han acudido desde diferentes perspectivas a dar cuenta de los elementos fundamentales de la lectura.

Como proceso, la lectura ha adquirido diferentes matices: como una transacción que ocurre de la fusión entre un texto, su lector y un contexto que ha sido determinado previamente para construir significados (Rosenblatt 1985, como se citó en Morales, 2007); como un juego psicolingüístico de adivinanzas en el que se da sobre todo una reconstrucción del significado del texto por parte del lector a través de sus conocimientos previos, la información implícita y explícita del texto y sus experiencias personales (Goodman 1980, como se citó en Morales, 2007); como un proceso psicolingüístico que implica la interacción entre el pensamiento y el lenguaje, en el que el lector es quien aporta el significado del texto a través de sus conocimientos (Smith 1997, como se citó en Morales, 2007); como un proceso en el que el lector actualiza el contenido del texto, siendo un proceso interactivo que tiene el propósito de develar lo no dicho; como una realidad significativa, en la que el autor debe hacer un recorrido semántico del texto de manera que puede establecer los límites de la interpretación (Gremias, 2002, como se citó en Morales, 2007); y

finalmente, como un ejercicio de entretenimiento en el que el usuario experimenta una serie de remembranzas a través de la lectura que le permiten enriquecer su experiencia personal.

Bajo la misma línea, aparece el concepto de comprensión de lectura como una actividad integralmente conectada a la lectura y a los conceptos abordados en el párrafo anterior. Así, la definición de Solé (1993) parece encajar con lo que se ha dicho anteriormente, añadiendo que el lector busca satisfacer sus objetivos de lectura con cada texto, y que el hecho de que el lector tenga el compromiso de construir significado, no significa que el texto carezca de sentido o significado, sino que es imposible lograr comprender por completo el significado que el autor quiso darle inicialmente, en la medida en la que son conocimientos y experiencias de vida diferentes.

En definitiva, desde este ejercicio investigativo se acepta la idea de que la lectura es un ejercicio enriquecedor en la medida en la que representa un compromiso del lector en la construcción o decodificación del significado implícito; sin embargo, llegar a este proceso interactivo requiere del lector la puesta en marcha de mecanismos cognitivos relacionados con sus conocimientos previos, su experiencia y demás factores personales para enriquecer lo escrito y crear un espacio de aprendizaje significativo. Por tal motivo, se defiende su enseñanza desde la primera infancia para crear hábitos de lectura que favorezcan el aprendizaje y el crecimiento personal e intelectual.

A pesar de esto, vale la pena mencionar la importancia que tiene la lectura dentro del aprendizaje para luego dar lugar a la importancia de la lectura en el aprendizaje del inglés como LE. Bajo los razonamientos anteriores, la lectura es un ejercicio enriquecedor para el desarrollo cognitivo del ser humano y, por lo tanto, es esencial para cualquier proceso de aprendizaje.

Para Flores Guerrero (2016) esto radica en el hecho principal de que la lectura es una actividad esencialmente de comunicación, y esta última, fundamental para el ser humano. Desde

los primeros meses, los niños establecen códigos y comportamientos que les permiten comunicarse con los demás. Es por esto por lo que comunicarse es también un proceso de interacción que se da en las primeras etapas de vida a partir del descubrimiento del entorno y de los sujetos que habitan dichos entornos.

Desde la OCDE (2011) se promueve la idea de que la lectura permite mantener el cerebro activo lo que incrementaría la rapidez de sus respuestas ante diferentes funciones. Por tal motivo, la lectura es también un ejercicio de salud mental que promueve el enriquecimiento de la cognición, la creatividad, la memoria, la interrelación de ideas, el enriquecimiento de los conocimientos previos y en general representa una mejoría de la capacidad intelectual. Flores Guerrero (2016) considera entonces que “la lectura es la puerta al conocimiento, imaginación, innovación y creatividad, características de un pensador crítico, así como requerimientos de un mundo globalizado para ser deseable, y permanecer competitivo” (p. 132).

Ahora bien y, reconociendo las aproximaciones que se hicieron en líneas anteriores, resulta coherente afirmar entonces que, la lectura dentro del aprendizaje de una LE tiene la función de reforzar, desde el enriquecimiento de la capacidad intelectual del ser humano, la capacidad de construcción de significados del lector. Navarro (2005) añade a lo anterior, que la lectura de un texto en un idioma que se está aprendiendo es también un proceso de adaptación en el que el lector tiene la “desventaja” de tener conocimientos y experiencias en su idioma nativo. Por tal motivo, ante un texto desconocido primero busca develar la información que se encuentra de manera explícita, haciendo uso incluso de herramientas como el diccionario para enriquecer su vocabulario. Sin un conocimiento de vocabulario, la lectura no tendría un fin. Con un conocimiento más profundo de la lengua a nivel pragmático y semiótico, por ejemplo, el reconocimiento de significados implícitos podría ser más sencillo.

En lo que respecta a la lectura y la comprensión de lectura en inglés, también se han hecho algunas aproximaciones específicas que retoman la lectura como un ejercicio complejo que se dificulta especialmente cuando los textos no son en la lengua materna. Lee y Lemonnier (1997) explican que la comprensión de lectura de textos en inglés se lleva a cabo a través de dos procesos: el primero, es la decodificación y el reconocimiento de las palabras; y segundo, la decodificación de significados. Esta primera actividad de decodificación se da en la medida en la que “el proceso lector de la LE inglés difiere de la lengua materna, debido a que el dominio de la primera será menor que la segunda” (Peñaranda, 2015, p. 22).

La preocupación renuente se centra entonces en los métodos para mejorar los procesos lectores y el aprendizaje de una LE. Guarín y Ramírez (2017) mencionan tres fundamentales: primero, el método audiolingüe (MAL) que desde un enfoque conductivista favorece la memorización de vocabulario y la repetición de diálogos; y segundo, el método natural propuesto por Krashen y Terrel (1983) que favorece la inmersión del lector en el idioma lo que le permite establecer una relación dialógica y un aprendizaje de los significados implícitos desde lo pragmático; y tercero, el enfoque comunicativo que conversa con el anterior, pues propone situaciones reales de uso del idioma con una instrucción gramatical para que el estudiante pueda fortalecer su comprensión lectora.

En la actualidad, el enfoque comunicativo es el más integral y a partir de este se han propuesto otras teorías, dentro de las cuales está la de la interdependencia lingüística (Cummins, 1981), que destaca un punto importante: si el aprendiz tiene los estímulos suficientes en su lengua materna para el desarrollo de capacidades de lectura y comprensión de lectura en un contexto académico de aprendizaje de la LE, va a replicar dichos esquemas que ha adquirido en su lengua

nativa. Es por esto por lo que es importante consolidar los procesos de lectura en la lengua nativa como primera medida.

Más recientemente, surgió la propuesta de Brinton et al. (2016) titulada Instrucción de un Segundo idioma Basada en Contenidos que nació en Estados Unidos y que se centra en la integración de enseñanza de conocimientos en inglés con las otras áreas del conocimiento; es decir, lo más aproximado a lo que hoy día se conoce como educación bilingüe que lleva a que, en definitiva, el estudiante logre comprender el texto sin necesidad de pensar en la decodificación de sus estructuras gramaticales. Esta es una estrategia válida que se acepta hoy día y que enriquece el conocimiento del estudiante, ya no solo de la lengua, sino que además le permite experimentar con contenidos de diferentes asignaturas.

Para Peñaranda (2015) es importante además considerar un aspecto que es renuente a toda actividad de aprendizaje: solo a través de la práctica se pueden lograr objetivos de mejoramiento de la capacidad de comprensión de lectura. Es decir, que se requiere de un ejercicio autónomo y activo del estudiante para establecer momentos de lectura en inglés sobre los temas que más le interesen, y no necesariamente aquellas lecturas que no le suponen ningún tipo de interés. Además, hoy día se cuenta con diferentes herramientas en internet para fortalecer la comprensión de lectura de textos en inglés. El docente por su parte, tiene a su cargo, la responsabilidad de guiar a los estudiantes hacia lecturas interesantes y relevantes, así como, la de establecer las necesidades de los aprendices respecto a su proceso de aprendizaje del inglés.

En relación al mejoramiento de la capacidad de comprensión lectora de textos por parte de los estudiantes, es importante considerar que la lectura, en este caso de textos en inglés, se constituye en un proceso interactivo de comprensión e interpretación en el que interviene no solo el lector, sino también un texto escrito, los cuales se encuentran inmersos en un contexto

determinado; por un lado, el texto aporta elementos conceptuales y formales, y por el otro, el lector pone en juego sus conocimientos previos, sus procesos mentales y recurre a las estrategias metacognitivas (Castillo Perilla y Santiago Galvis, 2006).

Teniendo en cuenta la comprensión lectora como un proceso de interacción entre la información que proporciona el texto y el conocimiento del lector, se describen tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítica, donde la interpretación del texto depende del grado de comprensión del lector en estos niveles (Pérez, 2003, como se citó en Durango, 2017).

Catalá y otros (2007) entienden por comprensión literal el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto. La comprensión inferencial se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura, y, por último, el nivel crítico, que implica una formación de juicios propios, con puestas de carácter subjetivo, donde un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios.

Para Cassany (2012), la lectura literal se efectúa cuando el lector es capaz de realizar con eficacia el nivel de decodificación, comprensión y retención. La lectura inferencial implica, tanto el nivel de lectura de comprensión como el de análisis, que varía según la experiencia de los lectores; es mucho más subjetiva, mientras que, para hablar de lectura crítica, han de realizarse niveles más complejos como el nivel de análisis, relación y valoración.

En relación a lo anterior y complementado, Pinzás (2007, como se citó en Macay y Véliz, 2019) indica que, la comprensión lectora literal es necesaria cuando se leen textos informativos o expositivos, que ofrecen descripciones objetivas; y señala que está compuesta por dos procesos: a) acceso léxico, cuando se reconocen los patrones de escritura o del sonido en el caso de la comprensión auditiva, los significados que están asociados a ellos se activan en la memoria

a largo plazo. Desde un acercamiento cognitivo se postula la existencia de unos diccionarios mentales-léxicos a los que se accede durante la comprensión del lenguaje; b) análisis, donde esta función consiste en combinar el significado de varias palabras en la relación apropiada. Se comprende la frase como unidad completa y se comprende el párrafo como una idea general o unidad comprensiva. Adicionalmente, para la comprensión lectora inferencial, el autor concibe tres procesos:

a) La integración. Cuando la relación semántica no está explícita en el texto y se infiere para comprenderla. b) El resumen. Produce en la memoria del lector una macroestructura o esquema mental, y se considera como un conjunto de proposiciones que representan ideas principales. c) La elaboración. Es lo que aporta o añade el lector al texto que está leyendo. Se une una información nueva a otra que ya resulta familiar, por lo que aumenta la probabilidad de la transferencia. (p. 405)

Finalmente, el autor, considera que, para llegar al nivel de comprensión crítica se deben trabajar y desarrollar las siguientes destrezas:

Formulación de una opinión, Deducción de conclusiones, Predicción de resultados y consecuencias, Reelaboración del texto escrito en una síntesis propia, Juicio de verosimilitud o valor del texto, Separación de los hechos y de las opiniones, Juicio acerca de la realización buena o mala del texto, Juicio de la actuación de los personajes y Enjuiciamiento estético. (p. 406)

A solicitud del ICFES, Pérez Abril (2003) realizó un análisis y estudio de los resultados encontrados a lo largo de las aplicaciones de las pruebas SABER, en relación a las dificultades en la lectura crítica, para lo cual indica que, leer críticamente un texto implica procesos cognitivos complejos. Este tipo de lectura supone una comprensión del sentido literal de la

información y la realización de inferencias. Si no hay una comprensión global del texto difícilmente se podrá tomar una posición al respecto. De algún modo, la lectura crítica incluye los demás tipos de lectura; literal e inferencial. He aquí la importancia de reforzar la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora literal en todos los niveles académicos, preparando más a los estudiantes a ser lectores críticos y a tomar mayor consciencia sobre lo leído.

### ***2.2.3. Estrategias de Comprensión Lectora***

Solé (2006) en su libro de Estrategias de lectura, propuso una serie de útiles herramientas para que al momento de leer haya una mejor comprensión lectora de un texto. Solé destacó un antes, un durante y un después en el proceso de la lectura, momentos para los cuales existen diversas estrategias que le permiten al lector aprovechar de una mejor manera el tiempo empleado para esta actividad, las cuales serán subrayadas en la explicación de cada momento. Dentro de este estudio investigativo todas las estrategias propuestas por Solé fueron empleadas durante el proceso de la implementación de la Secuencia Didáctica con los estudiantes de noveno grado en los cuatro momentos de aprendizaje establecidos.

Al comenzar la lectura de la primera intervención, se les dijo a los estudiantes que antes de leer debe existir un por qué, debe haber una razón para leer y más si es en una lengua diferente a la materna, al español. También se les dijo que la práctica de la lectura ayuda a adquirir más fácilmente una LE. Así, desde el primer momento y en adelante se delimitaron objetivos específicos sobre lo que se quería aprender, por lo que el objetivo principal de las lecturas trabajadas en la Secuencia Didáctica fue el de *leer para obtener la información precisa* requerida en las preguntas de cada test.

Cada vez que, cuando cada estudiante leía un texto, se les pedía que hicieran una lectura rápida y que identificaran las palabras conocidas (si las había). Lo anterior, con el objetivo de que

cada estudiante estableciera predicciones sobre el texto. También es importante aclarar que en ninguna de las ocho lecturas hubo imágenes, lo cual generó que el estudiante estuviera únicamente centrado en el texto sin hacer predicciones visuales ante el mismo. Luego, se ponía el audio de la lectura con diferentes pronunciaciones. A través de la página [www.lingua.com](http://www.lingua.com) se dio la posibilidad de escuchar la lectura con hasta cuatro diferentes personas hablando, entre la voz femenina y masculina y con acentos británico y americano. Al estudiante revisar el texto a leer, ponía en uso su conocimiento previo acerca de los componentes de la lectura, aunque eso no implicase que el estudiante comprendiera el texto.

Luego de realizar una lectura rápida al texto y después de escuchar a uno de los cuatro narradores del sitio web, cada estudiante debía subrayar las palabras desconocidas y luego responder las preguntas que el texto proponía, teniendo en cuenta los obstáculos lexicales que podrían existir. Al responder las preguntas, cada estudiante lo hacía con un concepto propio acerca del texto, el cual podía cambiar al final de la intervención, y por medio de la ayuda del educador. Así, luego de la lectura y solución de preguntas a nivel individual, cada estudiante buscaba hacerse en parejas o en tríos para resolver de nuevo, y en conjunto, el texto propuesto para dicho momento. Así, se promovía las preguntas acerca del texto.

Desde la finalización de la primera lectura en clase y a partir de la misma, cada estudiante debía hacer uso de lo aprendido con cada texto que fuera a analizar en el antes, durante y después de cada momento. Así, después de haber pasado tanto por un trabajo individual como grupal, los estudiantes indagaban al educador sobre posibles lagunas en la comprensión. El educador mostraba en grupo cuáles eran las respuestas correctas y por qué, dándole a los estudiantes pautas y herramientas para resolver de manera sencilla las preguntas que solicitaba el texto.

#### ***2.2.4. Secuencias Didácticas como Elementos Metodológicos para el Aprendizaje de una Lengua Extranjera***

Finalmente, se aborda el concepto de Secuencia Didáctica en la medida en la que representa la propuesta final que se quiere presentar, con el objetivo de fortalecer los procesos de comprensión de lectura en inglés de los estudiantes de la muestra seleccionada. Al respecto, vale la pena destacar que se considera que las Secuencias Didácticas son herramientas válidas para enriquecer el proceso de enseñanza, pues suponen un ejercicio autónomo y participativo de parte de los estudiantes. Estos aspectos se fortalecen a continuación desde su propia conceptualización.

Para empezar, Ceni (2017) especifica que hablar de Secuencias Didácticas no ha sido un asunto reciente; sin embargo, la realidad es que el término existe desde hace tiempo, a pesar de que su popularidad se ha dado en tiempos recientes, desde que se ha criticado la perspectiva de enseñanza tradicional. Para empezar, desde la perspectiva teórico-metodológica del Interaccionismo Sociodiscursivo con exponentes como Bronckart (2007), se define una Secuencia Didáctica como un conjunto de actividades que son planificadas en el aula y que tiene como objetivo la construcción de conocimiento, enfocado hacia un tema específico.

Dolz y Schneuwly (2004) también aportan una definición similar, pero mencionando una Secuencia de módulos de enseñanza que son organizados conjuntamente para mejorar una práctica de enseñanza. Es entonces, un ejercicio de práctica que les permiten a los estudiantes apropiarse de los conocimientos a través de actividades concretas. Tobón et al. (2010) añaden conceptos que vale la pena destacar dentro de la definición de una Secuencia Didáctica: se trata de un conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, a través de la mediación docente, se encaminan hacia el logro de metas educativas, apoyándose de una serie de recursos. Recientemente

dichos recursos se encaminan a incorporar las TIC como parte del enriquecimiento del aprendizaje y como una manera innovadora de integrar los intereses de los estudiantes.

Una de las características de dicho ejercicio práctico es el hecho de que el estudiante va haciendo una progresión de su aprendizaje, en la medida en la que la estructura de la Secuencia Didáctica lo permita y siguiendo los objetivos de enseñanza y aprendizaje que se han establecido previamente. Es por esto por lo que Soler, et al. (2013) consideran que una Secuencia Didáctica debe contener actividades de aprendizaje establecidas en un orden específico, de manera que se pueda tener en cuenta el progreso del estudiante. A nivel general, se acepta entonces una estructura básica: un inicio o introducción, una serie de actividades o talleres y una conclusión que lleve a reflexiones finales.

Para Schneuwly y Dolz (1999) el momento inicial corresponde en muchos casos a un ejercicio necesario de diagnóstico, donde se puedan detectar las dificultades de los estudiantes, así como sus capacidades y potencial. Al mismo tiempo, le permite al docente explorar los conocimientos previos de los estudiantes. También resulta beneficioso para los estudiantes en la medida en la que les permite tener un primer acercamiento a la temática o temáticas que se van a abordar y sensibilizarse respecto a sus fortalezas y debilidades en el aprendizaje de dichas temáticas. Así mismo, este primer momento es propicio para que el docente presente los objetivos de la Secuencia Didáctica, de manera que los estudiantes estén al tanto de las expectativas de aprendizaje alrededor de dicha actividad.

Camps et al. (2003) propone una estructura similar mediante tres etapas de planificación: primero, la preparación del momento en el que se formula la Secuencia Didáctica y se explican los conocimientos que se quieren adquirir. Dentro de esta etapa se incluye el diseño de contenidos, situación discursiva, método de evaluación, ejercicios, materiales de apoyo entre otros; segundo,

la fase de producción en la que se ejecutan las actividades propuestas y los estudiantes producen los resultados de la organización planteada en la fase de preparación, siendo este es un momento de interacción entre el docente, los estudiantes y el grupo en general; y tercero, la etapa de evaluación, en la que se cuestiona el cumplimiento de los objetivos planteados al inicio, actividad que permitirá además reformular, cambiar o fortalecer elementos dentro de la Secuencia Didáctica.

Por otro lado, Tobón et al. (2010) exponen los componentes de una Secuencia Didáctica abordada desde el enfoque socioformativo de las competencias, conformada principalmente por 6 componentes, que se muestran en la [Figura 1](#)~~Figura 1~~, que corresponden a: la identificación del problema relevante del contexto por medio del cual se busca la formación, seguido de la descripción de la competencia o competencias que se pretenden formar, de las actividades con el docente y las actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes, de los criterios y evidencias para orientar la evaluación de dicho aprendizaje, del establecimiento de los materiales educativos requeridos, de los espacios físicos y los equipos para el desarrollo de la Secuencia Didáctica, y finalmente al proceso metacognitivo, donde se describen las principales sugerencias para que el estudiante reflexione y se autorregule en el proceso de aprendizaje.

**Figura 1:**

*Componentes de una Secuencia Didáctica desde el enfoque socioformativo de las competencias*



*Nota.* Adaptado de *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias* (p.36), por Tobón et al, 2010, Pearson Educación.

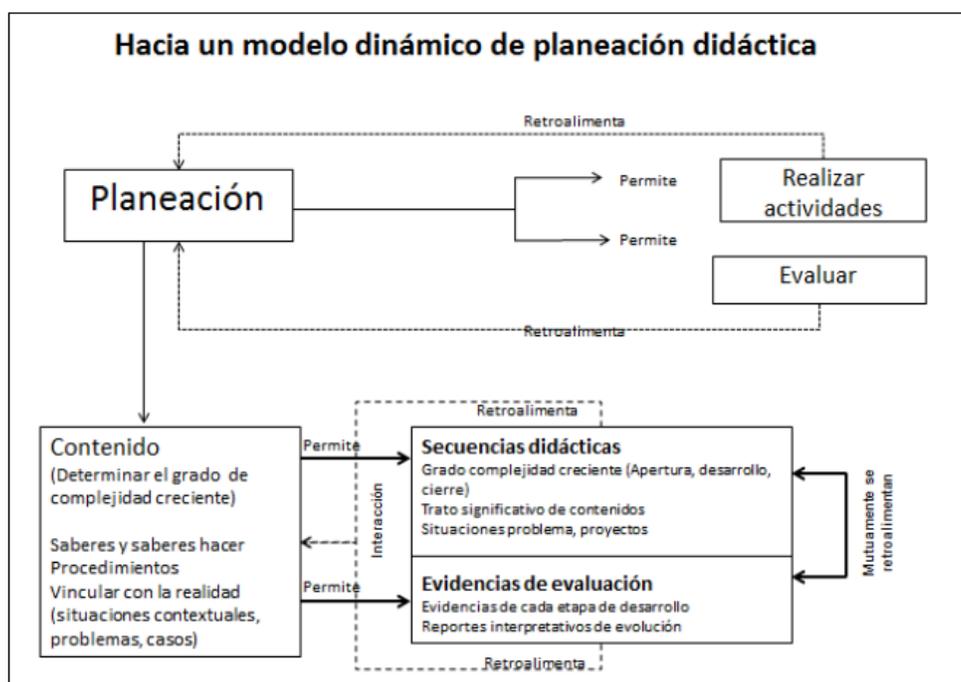
Sobre la base de estas consideraciones, Soler et al. (2013) explican que precisamente la flexibilidad que supone una Secuencia Didáctica es la que la convierte en una herramienta ideal para el fortalecimiento del currículo escolar. Este último tiene características que lo diferencian de la secuencia como la rigurosidad y la falta de reconocimiento, en muchos casos de las necesidades y dificultades particulares de los estudiantes. Así, es responsabilidad del docente, a partir del diagnóstico, establecer actividades que los estudiantes consideren como significativas, lo que les permitirá solventar los vacíos que le han quedado sobre el conocimiento de cierto tema.

Uno de los aspectos más debatidos frente a este recurso pedagógico es la estructura, pues, aunque como se sugirió anteriormente existe una estructura generalizada sobre los momentos de la Secuencia Didáctica, lo cierto es que dentro de estos momentos pueden existir diferentes secciones que se deben encaminar hacia dos objetivos claros: enseñar y evaluar. Díaz Barriga

(2013) realiza un acercamiento a un modelo dinámico de planeación Didáctica, como se puede observar en la [Figura 2](#) ~~Figura 2~~ .

**Figura 2:**

*Modelo dinámico de planeación Didáctica*



Cuadro adaptado de Díaz-Barriga, Ángel "Construcción de programas desde la perspectiva de desarrollo de competencias", en revista *Perfiles Educativos*. IISUE-UNAM. (En prensa)

*Nota.* Adaptado de "Guía para la elaboración de una Secuencia Didáctica" (p.5), por A. Díaz Barriga, IISUE-UNAM.

Como se puede observar en la figura, una Secuencia Didáctica se encuentra inmersa en un proceso de planeación de contenido que es dinámica y que permite la interacción y la retroalimentación constante. A la par se encuentran las evidencias de evaluación que tiene que hacer parte de las secuencias, pues permite hacer un reporte interpretativo de evolución del aprendizaje de los estudiantes. Sin evidencias de cada etapa de desarrollo, los objetivos propuestos no tienen una finalidad clara de aprendizaje, y, por lo tanto, la Secuencia Didáctica puede resultar

no efectiva. Como se puede observar, la planeación de una Secuencia Didáctica es también un ejercicio complejo que requiere de rigurosidad para alcanzar los objetivos educativos que se proponen.

Continuando con el entramado teórico y conceptual de la Secuencia Didáctica, Larreta Rodríguez et al. (2018) añaden unos elementos o componentes que deben ser tenidos en cuenta. Estos son: *tiempo*, pues se debe establecer la duración de la secuencia y lo que supone esto para el desarrollo curricular y las clases programadas por la institución educativa; *contenidos por abordar*, el docente debe hacer una selección de los contenidos según la intencionalidad del aprendizaje y el enfoque que se va a manejar tanto a nivel teórico como a nivel pedagógico y didáctico; *objetivos*, establecen las habilidades y competencias de aprendizaje a lograr al finalizar la secuencia; *momentos de la secuencia (inicio, desarrollo y cierre)*, se refiere a las actividades organizadas en un orden Secuenciado interno; *actividades de la secuencia*, son aquellas que fomentan los espacios de aprendizaje, diálogo y motivación de los estudiantes para el logro de los objetivos; *evaluación*, debe establecer de manera flexible los mecanismos que le van a permitir al docente realizar un seguimiento, y como se mencionaba en el cuadro anterior, permitir un reporte interpretativo de la evolución del aprendizaje; las *evidencias de aprendizaje*, que se refieren a los espacios de retroalimentación que debe brindar el docente a los estudiantes para enriquecer su aprendizaje; y finalmente, los *recursos y bibliografía*, que incorporan los recursos que se usaron durante la Secuencia Didáctica.

Un elemento importante dentro de la construcción de una Secuencia Didáctica es el diseño de las competencias que se quieren lograr, y que por lo tanto, son susceptibles de medición al final de la actividad. Tobón, Pimienta y García (2010) afirman que las competencias son aprendizajes esenciales que se estructuran alrededor del saber ser, saber hacer y saber conocer. Es por esto, por

lo que las Secuencias Didácticas deben cumplir con una rigurosidad mínima, de manera que los estudiantes puedan ser guiados de manera correcta hacia la consecución de un logro que es tanto colectivo como individual.

Este trabajo investigativo asume esto como una ventaja, y propone precisamente una Secuencia Didáctica a partir de un diagnóstico, reconociendo los errores como elementos necesarios dentro de un proceso de aprendizaje del inglés como LE. Adicionalmente, también se consideró la importancia de valorar la Secuencia Didáctica a través de un *Post-test*, que de acuerdo con Schneuwly y Dolz (1999), es un elemento válido y necesario de control y mejoramiento, pues permite ver si se ha producido una mejora, tanto en el docente como en el estudiante y, por lo tanto, si las actividades propuestas fueron eficaces o no. Esta evaluación debe ser socializada para garantizar una retroalimentación a los estudiantes, y a partir de sus deficiencias, plantear las necesidades de mejora que serán individuales y deberán ser trabajadas de manera autónoma. Aunque se comparten objetivos dentro de la Secuencia Didáctica, cada persona debe reconocer su rol y sus responsabilidades en su propio proceso de aprendizaje.

Camps et al. (2005) además añade que, en la enseñanza de la lectura y la escritura, una Secuencia Didáctica es todavía más un elemento válido, ya que permite que se dé una interacción comunicativa dentro del aula, y se da en el marco de una situación discursiva. De esta manera, una secuencia no hace parte del enfoque de enseñanza tradicional en el que el docente es la figura central de la enseñanza y el aprendizaje, pues enaltece el rol participativo del estudiante. En lo que respecta a la lectura, se han establecido actividades centradas precisamente en textos cortos, y a partir de ellos descifrar palabras claves e ideas principales y secundarias. En el inglés, estas lecturas, además, están acompañadas del uso de diccionario para decodificar las palabras que sean desconocidas y así poder ampliar el acervo de palabras que los estudiantes van adquiriendo.

### 2.3. Marco Contextual

Sonsón es uno de los 125 municipios pertenecientes al departamento de Antioquia, ubicado en el oriente antioqueño, con una población de 31.598 habitantes, según el Censo Nacional de Población y Vivienda 2018 realizado por el DANE (2022). De acuerdo a la información publicada en la página Web de la Alcaldía de Sonsón, este municipio se encuentra a una altura de 2475 metros sobre el nivel del mar, a 117 kilómetros de distancia de Medellín, capital de Antioquia. Debido a su altitud, Sonsón cuenta con un páramo que hace de éste un muy diverso ambiente lleno de gran variedad tanto en fauna como en flora. A pesar que su clima es frío en su zona más urbana, Sonsón es un gran atractivo turístico, especialmente por su gran variedad de plantas y animales, pero también por los bellos paisajes, todavía muy naturales y con muy poca intervención del ser humano en esta área. Sonsón es además uno de los municipios más antiguos del departamento de Antioquia, fundado hace 221 años, y conocido principalmente porque en el pasado fue la vía principal que conectó el departamento de Caldas con el de Antioquia. Actualmente conecta con El Carmen de Viboral, La Unión, Cocorná, Puerto Triunfo, San Francisco, Abejorral, Aguadas, Argelia y Nariño por medio de sus 108 veredas, lo cual, lo hace un municipio demasiado comercial por su extensa salida para cualquier dirección y por la compra y venta de lo que aquí se cultiva, como la papa, la cebolla, el maíz, el frijón, sin dejar de lado el café, el plátano, el tomate chonto y caña en la parte más caliente del municipio.

En cuanto al tema educativo, el municipio de Sonsón cuenta con cinco (5) instituciones educativas, todas de carácter oficial y dentro del casco urbano, entre las cuales se encuentra la I.E. Normal Superior, la I.E. Técnico Agropecuario y en Salud, la I.E. Liceo Braulio Mejía, la I.E. Técnico Industrial y la I.E. Rosa María Henao Pavas, donde se realizó el presente estudio investigativo. Se ahondará más sobre el contexto de esta institución en el título sobre “Población

y muestra”. Además de los colegios públicos, Sonsón cuenta con una sede de la Universidad de Antioquia y con una sede del SENA, lo cual confirma la importancia del municipio dentro del esquema educativo de la región y del departamento. En cuanto al nivel cultural, Sonsón es el segundo municipio, después de la capital Medellín, que tiene más número de museos, lo cual representa que, a pesar de la lejanía, o de no estar periféricamente cerca a Medellín, es un lugar culturalmente rico y diverso, el cual le permite a sus habitantes y/o a quien lo visite, aprender de arte e historia. Esto, sin mencionar que la celebración de Las Fiestas del Maíz, llevada a cabo a inicios de julio de cada año, es una celebración de gran importancia, no solo a nivel departamental sino también interdepartamental, ya que incluso el maestro Cesar Negret donó una escultura de un maíz a este municipio, la cual se encuentra actualmente en la plaza de Sonsón, haciendo alusión a estas.

## Capítulo 3. Metodología

### 3.1. Tipo de Investigación

De acuerdo con Hernández et al. (2014), la metodología se define como la estructuración de una investigación para trazar métodos, estrategias, actividades y procesos que son necesarios para conseguir los objetivos y resolver la pregunta de investigación. En concordancia con los objetivos trazados, este trabajo de investigación se desarrolla bajo una metodología mixta, ya que combina los paradigmas cualitativo y cuantitativo. Esto, en la medida en la que a pesar de que se va a plantear un análisis desde lo educativo, que tiende hacia el reconocimiento de las necesidades de los sujetos involucrados en la problemática planteada, en este caso los estudiantes, se van a aplicar métodos de procesamiento y análisis de la información que corresponden a lo cuantitativo.

Hernández et al. (2014) escudriñan respecto a cada uno de estos paradigmas, de lo cual resulta relevante para esta investigación afirmar que, desde lo cualitativo se busca descubrir la problemática asociada a la falta de comprensión lectora de textos en inglés desde las necesidades detectadas en los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Rosa María Henao Pavas del municipio de Sonsón en Antioquia. Este abordaje se da desde un ejercicio de diagnóstico de sus habilidades y permite al investigador observar e interpretar.

Por su parte, el abordaje cuantitativo permite medir y probar hipótesis a preguntas específicas dentro de la investigación, así como estructurar el problema desde categorías y respuestas estructuradas (Hernández et al., 2014). Para este trabajo es importante contar con dos momentos claves: primero un *Pre-test* para describir las debilidades y fortalezas de los estudiantes frente a la competencia lectora en inglés; y segundo, un *Post-test* que permita contrastar los resultados con el desarrollo de la propuesta de Secuencia Didáctica. Este contraste tiene el propósito de resolver el objetivo general y contribuir a mejoras que sean necesarias para la

propuesta final. En ese sentido, es importante para la rigurosidad de este trabajo presentar los resultados del antes y el después de manera dinámica, haciendo uso de técnicas de estadística simple.

Creswell (2009) explica que los métodos mixtos de la investigación permiten un análisis más profundo a la investigación, de manera que lo cualitativo y lo cuantitativo son complementarios. Además, Pereira (2011) añade que este tipo de investigación representa un grado de integración mayor del que se benefician problemáticas que no pueden ser resueltas bajo un solo paradigma.

También se trata de un tipo de investigación que parte desde lo inductivo. Hurtado y Toro (2005) argumentan que lo inductivo se puede entender como un tipo de razonamiento que va de los hechos particulares a los principios generales, de manera que se enfoca en observar y describir experiencias particulares que permiten concluir aspectos más relevantes y generalizados sobre una problemática propuesta. De esta manera, lo inductivo está relacionado con el desarrollo cualitativo de este trabajo de investigación, pues en primer lugar se quiere abordar la experiencia y conocimiento de los estudiantes frente a la comprensión lectora y a partir de allí proponer una secuencia didáctica que permita mitigar los problemas que enfrentan los estudiantes frente a esta competencia.

### **3.2. Alcance**

Avanzando con el razonamiento de metodología de la investigación y una vez se ha establecido un paradigma mixto de trabajo, a continuación, se especifica el alcance que corresponde a los objetivos trazados previamente. De esta manera, se desarrolla un trabajo de investigación de alcance proyectivo por cuanto su objetivo final es presentar una propuesta que se adapte a las necesidades de comprensión de lectura en inglés de los estudiantes.

Hurtado de Barrera (2010) define la investigación proyectiva como aquella que permite la elaboración de un plan que se presenta como posible solución a una problemática abordada. Esta propuesta debe darse en el marco del reconocimiento de las necesidades previas de los sujetos involucrados, así como desde la innovación, como ingrediente clave para la validez de la propuesta. Es, por lo tanto, un ejercicio que requiere no solo describir y analizar una problemática, sino también plantearse posibles estrategias de mejora que puedan impactar a corto, mediano y/o largo plazo.

Con esto en mente, en el contexto educativo resulta valioso considerar el alcance proyectivo como un ejercicio necesario para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de cambios se tienen que dar en la medida en la que la sociedad se va transformando y requiere de nuevas habilidades y características de los estudiantes en formación. Este es el caso particular del inglés, pues como se ha mencionado en el planteamiento del problema, a pesar de que el manejo de una LE es imprescindible para el desenvolvimiento de diferentes espacios de interacción, muchas personas siguen teniendo problemas para tener un conocimiento profundo de la lengua y manejar, por ejemplo, una buena comprensión de lectura.

Para Hurtado de Barrera (2010) no es imprescindible que el investigador aplique la propuesta que se ha desarrollado, pero que sí especifique todos los aspectos que permitan aplicarla, en el momento en el que se piense el desarrollo de una investigación proyectiva. Respecto a este punto, vale la pena aclarar que esta investigación si se encaminó hacia lo proyectivo y hacia lo interactivo. Esto tiene lugar en la medida en la que se quiso valorar la eficacia y el alcance de la Secuencia Didáctica, para luego reconocer si se tuvo un avance o no frente a las deficiencias presentadas en primer lugar.

Con esto en mente, el alcance pretende ser también evaluativo en la medida en la que se aplicó un *Post-test*, que permitirá revelar lo que se desarrolló por medio de los objetivos de investigación planteados inicialmente. En definitiva, se espera generar un aporte para la comprensión de lectura en el marco de unas necesidades detectadas.

### **3.3. Población y Muestra**

La población abordada para el cumplimiento de los objetivos de investigación fueron estudiantes que están en proceso de aprendizaje del inglés como LE. Estos estudiantes pertenecen a una comunidad educativa conformada alrededor de la Institución Educativa Rosa María Henao Pavas, una de las cinco instituciones educativas que se encuentran en el municipio de Sonsón en el departamento de Antioquia.

Particularmente, la Institución Educativa Rosa María Henao Pavas ha estado en funcionamiento desde el año 2008 hasta la actualidad. Está ubicada dentro del casco urbano del municipio de Sonsón, en la carrera 7° # 3-57. La institución ofrece los niveles de Preescolar, Media, Básica, Secundaria y Básica Primaria, además de integrar los modelos: Programa para Jóvenes en Extra-edad y Adultos, Educación Tradicional y Modalidad Virtual Asistida.

Esta institución educativa se ha encaminado hacia el desarrollo de habilidades de manejo de una LE en sus estudiantes, enfocada en un modelo de educación tradicional. Al ser de carácter oficial, la institución acoge a un gran número de estudiantes con características sociales y económicas variadas.

En lo que concierne a la problemática planteada, se viene detectando bajo desempeño en los exámenes estandarizados (*Pre-test* y *Post-test*) respecto al manejo del inglés. Esto respecto al promedio nacional, que también ha tenido puntajes bajos. Además, al no estar en una ciudad

capital, los estudiantes no encuentran espacios variados para la interacción y uso de la lengua en su cotidianidad, lo que dificulta su apropiación más allá del aula de clases.

Por tal motivo, se quiso trabajar con estudiantes de grado noveno no solo por la facilidad en el acceso a la muestra, sino también por considerar que, la muestra está en un rango de edad favorable para realizar intervenciones válidas que encaminen y fortalezcan los procesos de aprendizaje individual, que se pueden valer del internet y de otro tipo de herramientas para crear un proceso de aprendizaje significativo. Los estudiantes cuentan actualmente en su mayoría con acceso a internet, lo que les permite encontrar esos espacios de interacción que se pueden dificultar desde contextos cotidianos e inmediatos. Esta intervención entonces se centró en este grupo poblacional, teniendo en cuenta además sus necesidades frente al manejo del idioma.

La muestra con la que se trabajó estuvo conformada por treinta (30) estudiantes, dieciséis (16) mujeres y catorce (14) hombres, quienes presentaron tanto el *Pre-test*, la Secuencia Didáctica y el *Post-test*. Las edades de los estudiantes oscilaron entre los 14 y los 16 años, en estrato socio-económico entre 1 y 3, de nacionalidad colombiana y que asisten con regularidad al colegio.

### **3.4. Técnicas e Instrumentos de Investigación**

Los instrumentos empleados para este proyecto de investigación, consistieron en la implementación de dos pruebas estandarizadas tomadas de Cambridge English Language Assessment para evaluar el nivel inicial y final de inglés de la muestra; y en la utilización de un diario de campo realizado por el investigador. Estos instrumentos permitieron abordar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Rosa María Henao Pavas.

Tanto la prueba inicial (*Pre-test*) como la prueba final (*Post-test*), son exámenes conformados por preguntas tipo ICFES. Ambas pruebas están diseñadas bajo estándares de un

nivel A2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Estas preguntas van divididas en cinco (5) secciones, en las que se puede encontrar distintos tipos de comprensión lectora como lo son la literal y la inferencial. A pesar de que este estudio de investigación se enfocó directamente en el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora literal, estas dos pruebas se realizaron con diferentes tipos de comprensión lectora para así medir cómo estaba cada estudiante con respecto a la lectura.

Los test elegidos para ser aplicados constaron de treinta y dos (32) preguntas, treinta (30) preguntas de lectura y dos (2) preguntas de escritura para ser resueltos en una (1) hora. Para el desarrollo de esta investigación no se tuvieron en cuenta las preguntas de escritura, pero se contó con el mismo tiempo para resolver los test. La razón principal de contar con el mismo tiempo, fue la falta de experiencia de los estudiantes en el desarrollo de este tipo de pruebas, ya que nunca se habían implementado en la institución educativa, y mucho menos en la materia de inglés. En el [Anexo A](#) ~~Anexo A~~ y [Anexo B](#) ~~Anexo B~~ se encuentran las pruebas aplicadas a los estudiantes en el *Pre-test* y el *Post-test*, con sus respectivas lecturas y preguntas.

Las dos pruebas estuvieron divididas en cinco (5) partes. La primera parte evaluó anuncios que se encuentran en cualquier contexto de la vida cotidiana y que posee un nivel de comprensión lectora inferencial, ya que, a partir de la información suministrada, el lector debía predecir cuál era la respuesta correcta. La segunda parte tuvo lugar con preguntas de comprensión lectora de tipo literal, desde la cual se pide la información específica de tres (3) personas, las cuales mostraron datos semejantes ante las preguntas suministradas en la prueba. De esta parte los estudiantes solo debían indicar a quién correspondía la información preguntada. La tercera parte de la prueba tuvo lugar a las preguntas de comprensión lectora de tipo literal sobre un solo texto, con varios párrafos y personas; y desde los cuales el estudiante debía seleccionar una respuesta correcta teniendo en

cuenta la información suministrada en cada una de las opciones. El enfoque de la cuarta parte fue de preguntas de selección múltiple, con comprensión lectora inferencial, de la cual se daban 3 opciones con una única respuesta correcta, la cual debía ser gramaticalmente coherente con el texto en el que se proponía cada opción. Por último, la quinta parte de la prueba, que evaluó la comprensión lectora inferencial, donde el lector debía inferir qué va en los espacios vacíos y proponer una respuesta que fuera correcta gramaticalmente a la lectura. Esta última parte se consideró la de mayor dificultad de toda la prueba, ya que exigió una comprensión global de la idea que se estaba leyendo. Así, quien presentara la prueba debía demostrar que comprendía realmente lo que estaba leyendo al proponer la respuesta.

Antes, durante y después de la investigación, se observaron muchos aspectos relevantes dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes de grado noveno. En las palabras de Hernández et al. (2014), todas las observaciones hechas acerca de los momentos en los que se involucran los individuos participantes en la investigación, se registran en un diario de campo o bitácora, el cual, según Galán (2017), es un escrito donde se evidencian los sucesos de todas las actividades que ocurren en un lugar determinado, lo cual en este caso fueron las impresiones expresadas por los estudiantes, tanto oral como gestualmente durante el proceso de realización de la Secuencia Didáctica. Es de aclarar que, las observaciones fueron siempre plasmadas desde la observación del investigador, permeando un espacio libre para los estudiantes, y sin coaccionar de ningún modo al estudiante o a sus opiniones (ver [Anexo E](#)).

### **3.5. Secuencia Didáctica Aplicada en la Investigación**

La Secuencia Didáctica utilizada para este estudio estuvo enfocada en la comprensión lectora de textos en inglés a nivel literal. Actualmente, las instituciones oficiales o de carácter público dentro del territorio colombiano, deben asegurar, para el grado noveno, la comprensión

lectora de textos en inglés en un nivel A2, por lo que este estudio de investigación se enfocó en lecturas de este nivel. Es claro resaltar que las lecturas no estuvieron todas en un nivel A2, sino que se inició con un nivel A1 para así finalizar con el nivel A2, estableciéndose un crecimiento progresivo en la dificultad de los textos para los estudiantes.

La Secuencia Didáctica aplicada en este estudio de investigación constó de ocho (8) lecturas, las cuales hicieron parte de la planeación según su dificultad y el lugar de trabajo (ver [Anexo C](#)~~Anexo C~~). Dicha planeación se desarrolló con la implementación de cuatro (4) planes para cada uno de los momentos de la Secuencia Didáctica, donde cada uno constó de tres (3) fases (inicio, desarrollo y cierre), de las actividades a realizar, recursos a emplear, el tiempo requerido para su desarrollo y el desempeño a alcanzar (ver [Anexo D](#)~~Anexo D~~).

En la [Tabla 2](#)~~Tabla 2~~ se relacionan las lecturas que se aplicaron en los momentos de aprendizaje, los cuales consistieron en el desarrollo de una lectura en clase y otra como trabajo independiente.

**Tabla 2**

*Momentos de la Secuencia Didáctica*

<b>Momentos de la SD</b>	<b>Trabajo en clase</b>	<b>Trabajo independiente</b>
<b>1</b>	My wonderful family A1	Our vacation A1
<b>2</b>	It is a sunny day A1	Making pizza with my family A1
<b>3</b>	My happy mornings A2	Moving to a new city A2
<b>4</b>	The pet store A2	Summer A2

A partir de lo expuesto anteriormente, se llevaron a cabo dos lecturas por cada intervención para un total de 4 momentos. El primer momento consistió en la lectura en clase de un texto de nivel de dificultad A1. Para ese mismo día, se dejó un trabajo independiente para ser desarrollado

en casa con un texto similar, también de nivel de dificultad A1. A la semana siguiente se dio el segundo momento con otras dos lecturas, también de nivel de dificultad A1, pero con un mayor número de palabras, e igualmente leyendo una en clase y una en casa. El tercer momento consistió en la lectura de un texto con nivel de dificultad A2, con un mayor grado de dificultad que el trabajo independiente del momento 2 y que hizo la conexión entre las lecturas de nivel A1 y las del nivel A2. Así, el último momento tuvo lugar con dos lecturas de mayor dificultad que todas las lecturas anteriores.

### 3.6. Categorías de Análisis

Las categorías de análisis se estructuraron de acuerdo con los objetivos específicos planteados como se detalla en la Tabla 3.

**Tabla 3:**

*Categorías de análisis*

<b>Objetivo</b>	<b>Categoría de análisis</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicador</b>
<b>Diagnosticar las habilidades de comprensión lectora en inglés de los estudiantes de noveno grado de la I.E. Rosa María Henao Pavas del municipio de Sonsón en Antioquia mediante una prueba inicial basada en la calificación Cambridge English Entry Level Certificate in English for Speakers of Other Languages – ESOL.</b>	Aprendizaje del inglés como LE	Lectura inferencial Lectura literal	Entiende lo que dice el texto de manera explícita.
	Comprensión de lectura en inglés	Lectura crítica	Entiende, abstrae y comprende la información que se encuentra de manera implícita dentro de un texto  Evalúa el texto de manera que puede controvertir las ideas del autor

<p><b>Formular actividades de comprensión de lectura dentro de una Secuencia Didáctica encaminadas a fortalecer las debilidades encontradas en los resultados de la prueba de diagnóstico inicial de los estudiantes de noveno grado de la I.E. Rosa María Henao Pavas del municipio de Sonsón en Antioquia.</b></p>	<p>Secuencia Didáctica</p>	<p>Lectura inferencial  Lectura literal  Lectura crítica</p>	<p>Entiende lo que dice el texto de manera explícita.</p> <p>Entiende, abstrae y comprende la información que se encuentra de manera implícita dentro de un texto</p> <p>Evalúa el texto de manera que puede controvertir las ideas del autor</p>
<p><b>Identificar el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés de los estudiantes de noveno grado de la I.E. Rosa María Henao Pavas del municipio de Sonsón en Antioquia mediante la aplicación de un post test, luego de la aplicación de la Secuencia Didáctica propuesta, basado en la calificación <i>Cambridge English Entry Level Certificate in English for Speakers of Other Languages – ESOL</i>.</b></p>	<p>Aprendizaje del inglés como LE</p> <p>Comprensión de lectura en inglés</p>	<p>Lectura inferencial  Lectura literal  Lectura crítica</p>	<p>Entiende lo que dice el texto de manera explícita.</p> <p>Entiende, abstrae y comprende la información que se encuentra de manera implícita dentro de un texto.</p> <p>Evalúa el texto de manera que puede controvertir las ideas del autor.</p>

*Nota:* Elaboración propia (2021).

### **3.7. Fases de la Investigación**

En concordancia con el paradigma de la investigación que se sitúa desde lo cualitativo y lo cuantitativo, este trabajo se va a llevar a cabo en las siguientes fases: primero, un diagnóstico de las deficiencias de los estudiantes frente a la comprensión de lectura en inglés; segundo, una propuesta de Secuencia Didáctica para superar dichas deficiencias; y tercero, una valoración del impacto de la propuesta mediante un *Post-test*.

#### **3.7.1. Fase de Diagnóstico (*Pre-test*).**

Como se ha venido mencionando, el primer espacio de acercamiento a los sujetos de estudios se da dentro del marco de lo cualitativo, en la medida en la que representa el abordaje de la problemática de comprensión de lectura en inglés desde los directamente involucrados. Aun así, se trata de un instrumento (*Pre-test*) que corresponde a un formato de cuestionario de única respuesta y opción múltiple tipo ICFES. Como consecuencia, se presentan los resultados a través de técnicas simples de estadísticas.

#### **3.7.2. Fase de Propuesta (*Secuencia Didáctica*).**

A partir del diagnóstico hecho de las capacidades y habilidades de los estudiantes de la muestra para la comprensión de lectura y la escritura, se establecen las categorías que son necesarias para abordar dentro de la propuesta y que permitirán que los estudiantes tengan un mejor desempeño. Este diseño se da luego de exponer y analizar los datos de manera detallada. Al mismo tiempo, esta fase incluye la aplicación de dicha propuesta con los estudiantes que tengan la disponibilidad de las actividades propuestas. Para llevar a cabo un registro de dicha actividad, se lleva un diario de campo, de manera que las impresiones finales se presentan en la sección de resultados.

### **3.7.3. Fase de Diagnóstico Final (Post-test)**

Como fase final, se aplica una prueba con las mismas características que el *Pre-test*, con preguntas cerradas de opción de respuesta múltiple. Este ejercicio tiene el propósito de confrontar el desarrollo de la secuencia y, sobre todo, el impacto que tuvo dicha secuencia en la muestra de estudiantes. La investigación parte de la hipótesis de que las Secuencias Didácticas son herramientas metodológicas valiosas que permiten enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje para la comprensión de lectura en inglés. Es por esto, por lo que se propone la Secuencia Didáctica, con la intención de permitirles a los estudiantes conocer algunas herramientas y estrategias que les pueden ayudar a mejorar la capacidad de comprensión de lectura en una LE.

### **3.8. Análisis y Procesamiento de la Información**

En lo que respecta al análisis y el procesamiento de la información, se siguieron métodos de análisis que corresponden tanto al paradigma cualitativo como al paradigma cuantitativo. En relación a lo cuantitativo, se tiene que la aplicación de tanto el *Pre-test* como el *Post-test* se va a asumir como la aplicación de un cuestionario. Por tal motivo, para cada parte del test habrá un análisis correspondiente tanto a los aciertos y desaciertos de la muestra, así como a una triangulación de la información que permita acercar los datos recolectados al análisis cualitativo de la problemática abordada y así ir aportando luces para responder a cada objetivo específico.

Para visualizar y dinamizar la presentación de los datos obtenidos respecto a aciertos y desaciertos, se van a usar tablas con resultados y gráficas diseñadas a partir de la información organizada en Excel. Esta presentación va a permitir al lector conocer los resultados y observar las diferencias que presenten los estudiantes en cada actividad realizada de una mejor manera. A partir de esto, se hace un análisis final de los aspectos que la Secuencia Didáctica debe contemplar para ser acorde a las necesidades de los estudiantes. De la misma manera se va a hacer con los resultados

de la prueba *Post-test*, incluyendo además, un ejercicio comparativo respecto a los resultados del *Pre-test*, y de esta manera, poder determinar si hubo una mejora o no de la capacidad de comprensión de lectura a través de las actividades propuestas en el cuestionario.

Para el análisis y procesamiento de la información se tuvo en cuenta medidas de la estadística descriptiva, medidas de tendencia central y de dispersión, que permitieron al investigador resumir en un solo valor un conjunto de valores, así como, el grado de dispersión de los valores de la variable. Dichas medidas fueron la media o promedio y la desviación estándar, métricas bastante útiles en el análisis de los resultados de la presente investigación.

### **3.8.1. Promedio**

En este y en otros procesos de investigación que implican la recolección y manejo de datos, el promedio o media es una métrica muy útil para caracterizar y analizar un grupo de datos, ya que ayuda a encontrar el punto medio entre toda la variedad de datos recolectados. Así, Flores Peñafiel (1995), fundamenta que la media se logra cuando todos los datos obtenidos son sumados, incluso los que son iguales a cero y sin importar su variación entre uno y otro. Luego, y para hallar el promedio de los mismos, el resultado obtenido se divide por el número de datos recolectados, logrando una cifra que no es mayor al valor más alto ni tampoco menor al valor más bajo.

### **3.8.2. Desviación Estándar**

Una vez se consigue hallar el promedio o media de un conjunto de datos, se puede hallar la desviación estándar del mismo resultado, la cual, según López (2017), sirve para medir qué tan dispersos están los datos que fueron recolectados o qué tan variables son estos con respecto a la media obtenida anteriormente. Entonces, si los datos recolectados están muy dispersos de la media, representa que la desviación estándar es mayor, lo cual significa que los resultados obtenidos fueron muy variables y la dispersión de los datos estuvo más alejada de la media.

## Capítulo 4. Análisis y Resultados

En este capítulo se presentará el análisis y resultados de los datos obtenidos en la aplicación del *Pre-test*, Secuencia Didáctica y el *Post-test* a los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Rosa María Henao Pavas. Estos resultados mostrarán el progreso, en relación a la mejora en la competencia de comprensión lectora en inglés como LE, mediante la implementación de la Secuencia Didáctica. Se destacarán, además, las variables y las posibles razones que influyeron significativamente en los resultados obtenidos.

### 4.1. *Pre-test*

El *Pre-test* fue realizado a treinta (30) estudiantes del grado noveno de la institución educativa Rosa María Henao Pavas del municipio de Sonsón, con el fin de identificar el nivel base de inglés de los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora literal e inferencial. En la [Tabla 4](#) se encuentran las respuestas obtenidas en la prueba, con los promedios y desviaciones estándares de dichas respuestas para cada una de las partes del *Pre-test*.

**Tabla 4:**

*Resultados obtenidos en el Pre-test*

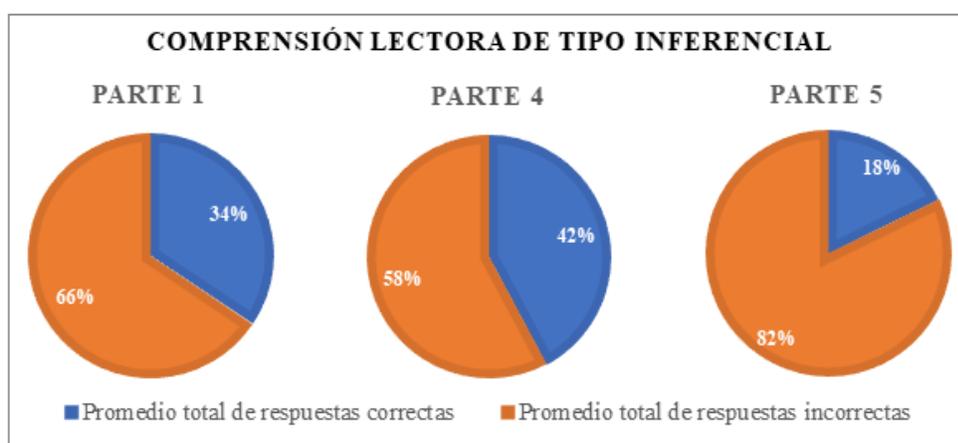
	Parte 1						Parte 2						Parte 3					Parte 4						Parte 5						
Total respuestas correctas	13	4	6	15	13	11	3	9	18	15	10	14	10	22	3	10	8	9	16	12	14	14	12	8	16	8	2	3	3	0
Promedio total de respuestas correctas	10,3						11,3						10,4					12,7						5,3						
Promedio total de respuestas incorrectas	19,7						18,7						19,6					17,3						24,7						
Desviación estándar	4,0						4,5						6,3					2,5						5,3						

En la

Figura 3~~Figura 3~~, se encuentran los promedios totales de respuestas correctas e incorrectas por parte de los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora de tipo inferencial de las partes uno (1), cuatro (4) y cinco (5) del *Pre-test*.

### Figura 3:

*Comparación de resultados de la comprensión lectora de tipo inferencial*



De acuerdo a la

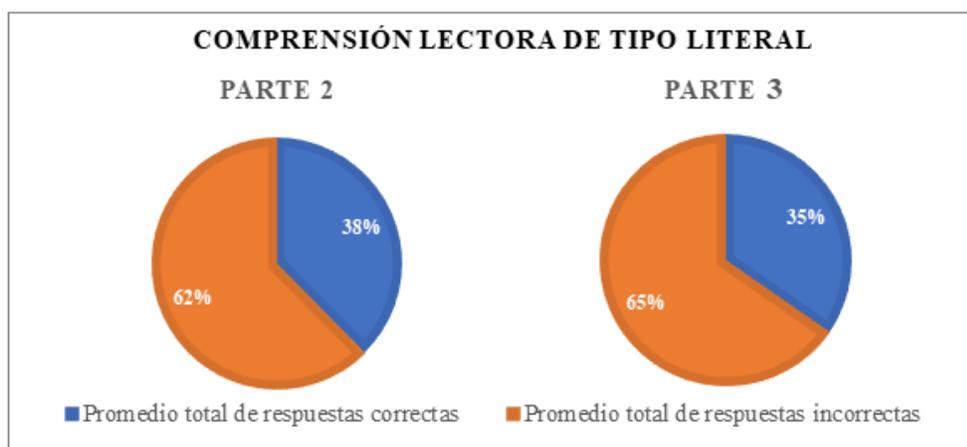
Figura 3~~Figura 3~~ se tiene que el porcentaje promedio de respuestas correctas de los estudiantes frente a la comprensión lectora de tipo inferencial osciló entre el 18% y 42%, correspondiendo el porcentaje más alto a la parte 4, donde los estudiantes tuvieron opciones de respuesta, y no debían recurrir a sus conocimientos para responder, lo contrario ocurrido en la parte 5, el menor porcentaje de aciertos, donde los estudiantes no contaron con esta posibilidad. Ahora, teniendo en cuenta la desviación estándar para la parte 4 y parte 5, se tiene que estas fueron de 2.5 y 5.3 respectivamente como se muestra en la Tabla 4~~Tabla 4~~. Es decir, que para la parte 4, el mayor número de estudiantes que contestaron correctamente estuvieron muy cerca de la media,

por lo que se puede inferir, como respaldo de los promedios obtenidos, que las respuestas correctas de los estudiantes del grado noveno fueron muy similares, por lo que el promedio no se vio altamente afectado, evidenciándose mayor afinidad por parte de los estudiantes en este tipo de comprensión lectora, cuando se les da opciones de respuesta.

En la [Figura 4](#), se observa que, en promedio, el 38% de los estudiantes acertaron en las respuestas de la parte 2 de la prueba de comprensión lectora literal, donde se daba al estudiante la información completa en la pregunta y este debía escoger a quién pertenecía. Para este tipo de comprensión lectora, la desviación estándar fue de 4.5. La parte 3 de este *Pre-test* también fue de comprensión lectora literal, pero el tipo de pregunta y respuesta a pesar de ser de selección múltiple, el estudiante debía seleccionar la respuesta correcta basado en la información suministrada en la lectura. Así, para la parte 3 se obtuvo un promedio de respuestas correctas del 35%, con una desviación de 6.3.

#### Figura 4:

*Comparación de resultados de la comprensión lectora de tipo literal*



Basados en los resultados obtenidos para la parte 2 y parte 3 del *Pre-test*, y de acuerdo a lo anteriormente mencionado, se tiene que, a pesar de obtener unos porcentajes promedios casi

iguales, en la parte 2, las respuestas correctas de los estudiantes no estuvieron tan dispersas o alejadas de la media a diferencia de la parte 3, donde la desviación estándar de ésta estuvo 1.8 puntos por encima de la obtenida en la parte 2, con variación en las respuestas acertadas de los estudiantes, unas muy altas y otras muy bajas, mostrando que los estudiantes del grado noveno presentan mayor dificultad al momento de comprender textos, extraer de ellos la información solicitada y darle sentido coherente a la lectura.

Como análisis para esta primera prueba, se tiene que, en general la comprensión lectora por parte de los estudiantes del grado noveno no es muy alta, ya que más del 55% de ellos presenta dificultades, donde es evidente que, en la mayoría de las partes del *Pre-test*, se obtuvieron resultados muy variables, los cuales se vieron reflejados en las desviaciones estándares obtenidas.

Así, basados en la aplicación de esta primera prueba como herramienta de identificación de la comprensión lectora, tanto literal como inferencial de los estudiantes del grado noveno, sin la intervención de la Secuencia Didáctica, y teniendo en cuenta que el objetivo del presente trabajo de investigación, está centrado en la comprensión lectora de tipo literal, el desarrollo de la misma se enfocará más en los resultados obtenidos de la parte 2 y 3 del *Pre-test*.

#### **4.2. Secuencia Didáctica**

Durante el desarrollo de la Secuencia Didáctica se llevó un diario de campo (ver Anexo E), donde se plasmaron las apreciaciones y actitudes de los estudiantes, antes, durante y después de la ejecución de cada uno de los momentos de la misma. Dichas apreciaciones fueron registradas por el investigador, y tenidas en cuenta durante el análisis de los resultados para cada uno de los momentos de la Secuencia Didáctica.

Ahora bien, teniendo en cuenta la estrategia aplicada para el desarrollo de la Secuencia Didáctica, en la [Tabla 5](#) se encuentran los resultados obtenidos para cada uno de los momentos de esta.

**Tabla 5:**

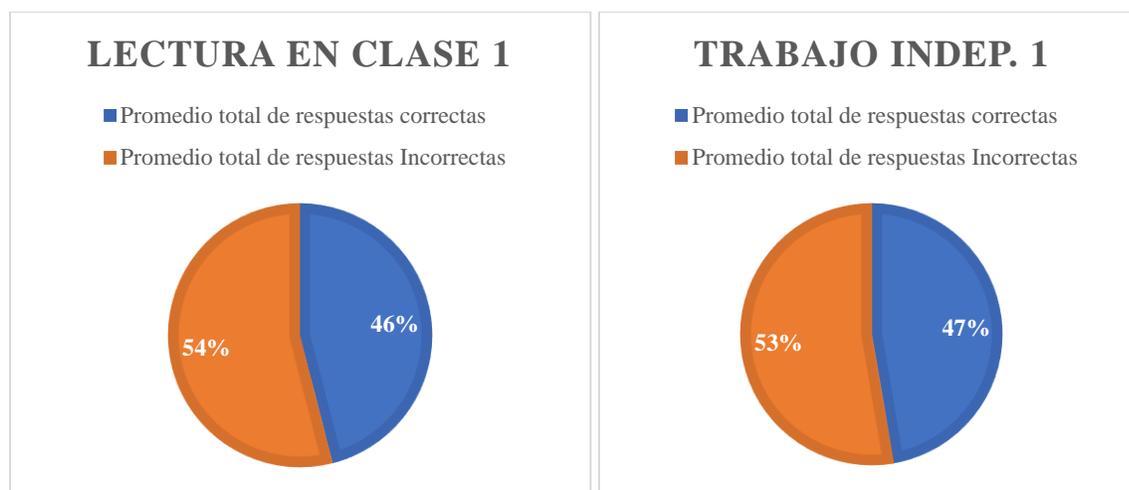
*Resultados de la aplicación de la Secuencia Didáctica*

	Lectura en clase 1				Trabajo independiente 1				Lectura en clase 2				Trabajo independiente 2				Lectura en clase 3				Trabajo independiente 3				Lectura en clase 4				Trabajo independiente 4																	
	My wonderful family				Our vacation				It is a sunny day				Making pizza with my family				My happy mornings				Moving to a new city				The pet store				Summer																	
Total respuestas correctas	19	15	12	13	10	20	12	16	14	9	19	20	15	16	15	12	18	16	13	18	17	13	17	16	19	13	15	13	10	20	16	16	17	15	11	19	20	12	13	12	21	15	14	12	11	13
Promedio total de respuestas correctas	13,8				14,2				16,2				15,8				15,4				15,7				14,3				14,3																	
Promedio total de respuestas Incorrectas	16,2				15,8				13,8				14,2				14,6				14,3				15,8				15,7																	
Desviación estándar	3,1				3,7				2,7				2,1				3,1				2,4				3,3				3,2																	

En la [Figura 5](#) se presentan los porcentajes promedios de las respuestas correctas e incorrectas para el primer momento de la Secuencia Didáctica.

**Figura 5:**

*Promedios totales de respuestas momento 1*



Según lo observado en la gráfica anterior, se tiene que, durante la aplicación del primer momento de la Secuencia Didáctica, se obtuvo un porcentaje similar de aciertos por parte de los estudiantes, tanto en el trabajo en clase como en el trabajo independiente, con una diferencia, las desviaciones estándares para cada caso, indicando así que a los estudiantes les fue mejor con el

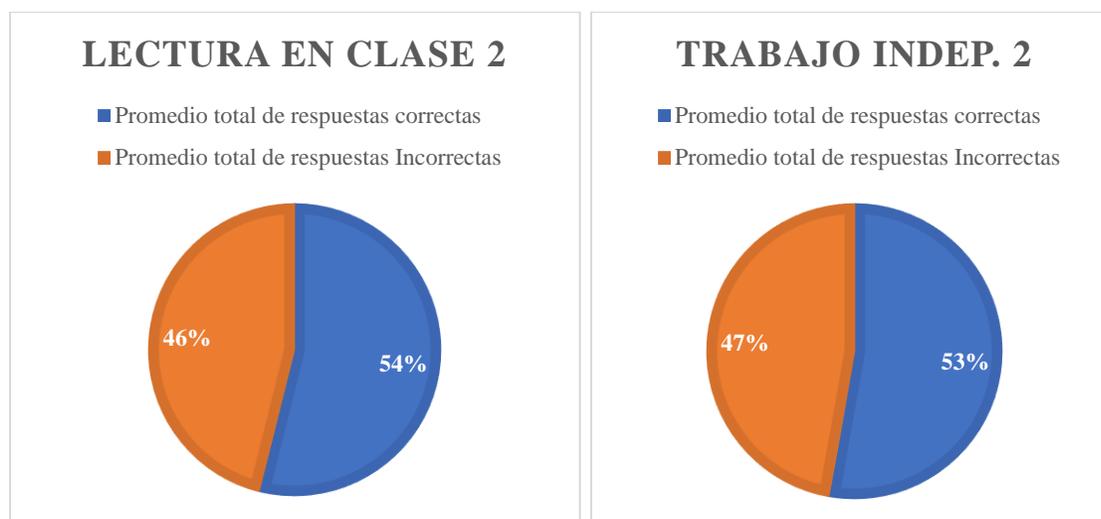
desarrollo de las pruebas cuando la realizaron en clase, con una desviación estándar de 3, menor a la obtenida para el trabajo independiente (~~Tabla 5~~Tabla-5).

Considerando las apreciaciones del diario de campo para este primer momento, se tiene que a pesar que los estudiantes después de las lecturas se sintieron tranquilos al identificar que no eran tan difíciles, se refleja en los resultados el temor que tuvieron antes y durante la realización de las mismas, por lo que dichos resultados pudieron estar influenciados por esa primera experiencia en el *Pre-test*.

Similar al momento anterior, los resultados obtenidos en la aplicación del segundo momento de la Secuencia Didáctica fueron muy semejantes entre ellos, con un porcentaje de aciertos del 54% y 53% durante el desarrollo de la actividad en clase y el trabajo independiente de acuerdo a la ~~Figura 6~~Figura-6. Para este momento se evidencia un aumento en el porcentaje de aciertos por parte de los estudiantes respecto al anterior, con desviaciones estándares menores. Según las desviaciones reportadas en la ~~Tabla 5~~Tabla-5 para esta prueba, se tiene que, los estudiantes del grado noveno respondieron mejor al trabajo independiente realizado, dejando igualmente claro, que dichos resultados estuvieron muy parejos.

### **Figura 6:**

*Promedios totales de respuestas momento 2*

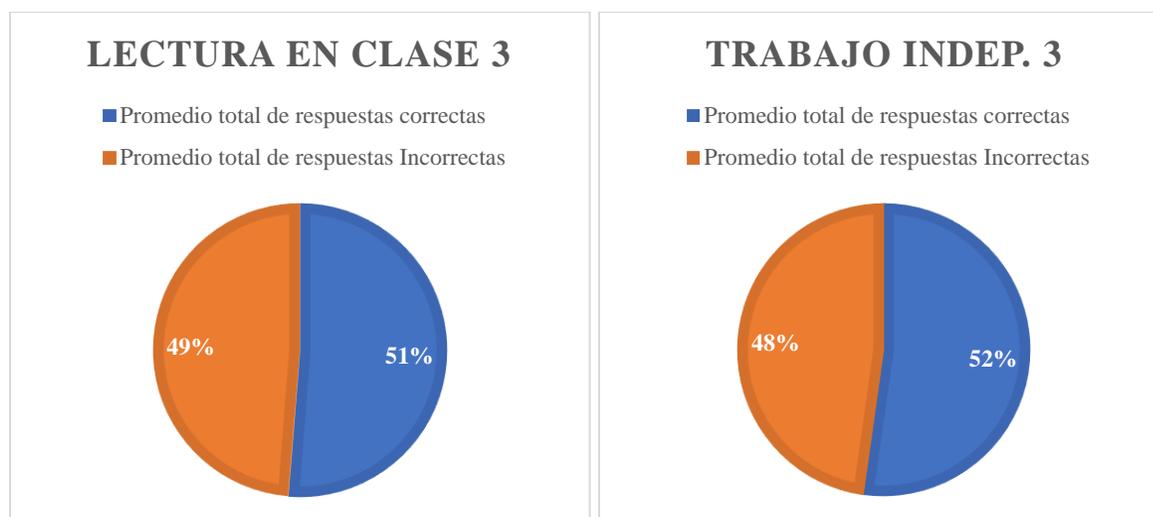


Para estos dos primeros momentos de la Secuencia Didáctica, donde el nivel de la prueba estuvo en el nivel A1, se evidenció un progreso en los estudiantes, mejoraron sus promedios de aciertos, y en el número de respuestas correctas, donde dichas respuestas estuvieron muy cerca a la media en el momento 2. De igual manera, lo anteriormente mencionado, se soporta con lo percibido y mencionado por los estudiantes durante el desarrollo de las lecturas, el antes, durante y después, donde estuvieron muy animados, con dominio de las actividades realizadas en lo individual y grupal y con seguridad frente a lo que debían seguir haciendo (ver [Anexo E](#) ~~Anexo E~~).

Para el tercer momento de la Secuencia Didáctica, donde se evaluó la comprensión lectora de los estudiantes en nivel A2, se obtuvieron unos promedios de aciertos del 51% y 52% para las lecturas realizadas en clase y en casa respectivamente, tal como se observa en la [Figura 7](#) ~~Figura-7~~.

### **Figura 7:**

*Promedios totales de respuestas momento 3*

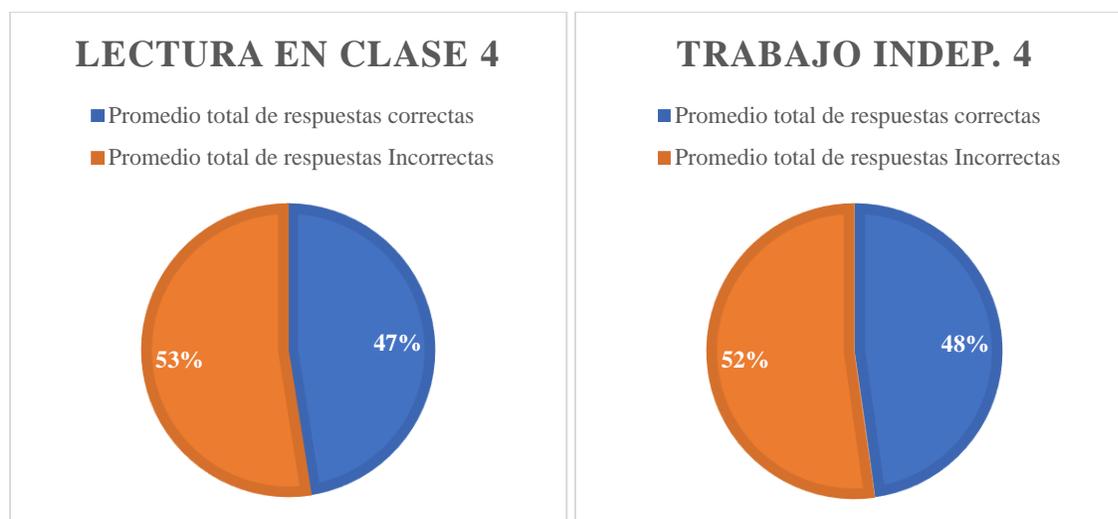


De acuerdo con los resultados presentados en la [Tabla 5](#) para este tercer momento, se tiene que las desviaciones estándares fueron mayores a los momentos 1 y 2, reflejándose el cambio del grado de dificultad de la prueba. Una muestra clara es lo ocurrido con los resultados del trabajo en clase para este momento, donde las respuestas correctas de algunos estudiantes tuvieron más de 4.5 puntos por debajo y por encima de la media. Esto mismo fue identificado por el investigador y expresado por los estudiantes en el diario de campo (ver [Anexo E](#)).

En la [Figura 8](#) se muestran los promedios totales de respuestas obtenidas por los estudiantes durante el desarrollo del momento 4.

**Figura 8:**

*Promedios totales de respuestas momento 4*



Al finalizar la aplicación de Secuencia Didáctica a los estudiantes del grado noveno con el cuarto momento de la prueba, los porcentajes de aciertos entre el trabajo en clase y casa estuvieron muy similares entre ellos (~~Figura 8~~Figura 8), al igual que en los momentos 2 y 3. Respecto al momento 3, que también fue de nivel A2, los resultados obtenidos en este cuarto momento reflejan una disminución porcentual de aciertos del 5%, con un aumento en las desviaciones estándares, esto, debido muy posiblemente, a que por circunstancias ajenas a la programación y planeación de la Secuencia Didáctica, se tuvo que reprogramar la realización de la prueba para una semana después a la fecha estimada por el investigador. La interrupción de la realización de la Secuencia Didáctica podría evidenciar de alguna manera, los bajos resultados en la última prueba. Es importante igualmente considerar que, el grado de dificultad para este momento fue mucho mayor a los momentos anteriores, con un alto grado de complejidad. Lo anterior se evidencia claramente en lo percibido y evidenciado en el diario de campo, durante y después de la aplicación de la última prueba, donde los estudiantes estuvieron un poco más inseguros, ya que tuvieron bastantes dudas y preguntaron por muchas palabras desconocidas.

Aproximadamente, en promedio, el 50% de los estudiantes del grado noveno acertaron en las respuestas planteadas para cada uno de los momentos de la Secuencia Didáctica aplicada, con número de respuestas correctas no tan dispersas o variables entre ellas. Dado esto, y no pretendiendo realizar una comparación anticipada a los resultados del *Post-test*, es relevante apreciar que, la Secuencia Didáctica aplicada respecto a la parte 2 y 3 del *Pre-test* que tienen lugar al tipo de comprensión lectora literal, evidencia una mejoría en la comprensión lectora, ya que en el *Pre-test* se alcanzó un promedio de respuestas correctas con alrededor de un 36% con desviaciones estándares mucho más altas a las obtenidas en la Secuencia Didáctica.

### 4.3. *Post-test*

En la ~~Tabla 6~~ Tabla 6 se encuentran los resultados obtenidos de la aplicación del *Post-test* a los estudiantes objeto del presente estudio, posterior al desarrollo de la Secuencia Didáctica. Con estos resultados y los obtenidos en el *Pre-test*, se evaluará posible incidencia de la Secuencia Didáctica en la comprensión lectora de los estudiantes.

**Tabla 6:**

*Resultados obtenidos en el Post-test*

	Parte 1						Parte 2						Parte 3					Parte 4					Parte 5							
Total respuestas correctas	27	26	24	21	26	26	25	27	24	22	25	24	24	26	25	22	24	26	22	26	22	23	24	26	10	12	4	4	6	4
Promedio total de respuestas correctas	25,0						24,4						24,6					23,8					6,7							
Promedio total de respuestas incorrectas	5,0						5,6						5,4					6,2					23,3							
Desviación estándar	2,0						1,4						1,5					1,7					3,2							

De acuerdo con lo reportado en la tabla anterior, se tiene que los promedios de las respuestas correctas para cada una de las partes de la prueba y sus respectivas desviaciones estándares, estuvieron similares, o al menos dentro de los límites mínimos y máximos de acuerdo a la media, a excepción de la parte 5, donde se obtuvieron valores muy bajos respecto a los otros.

Los resultados del *Post-test* serán sumamente relevantes para el análisis comparativo con el *Pre-test*, lo cual permitirá evaluar la incidencia de la Secuencia Didáctica en la comprensión lectora literal de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Rosa María Henao Pavas del municipio de Sonsón.

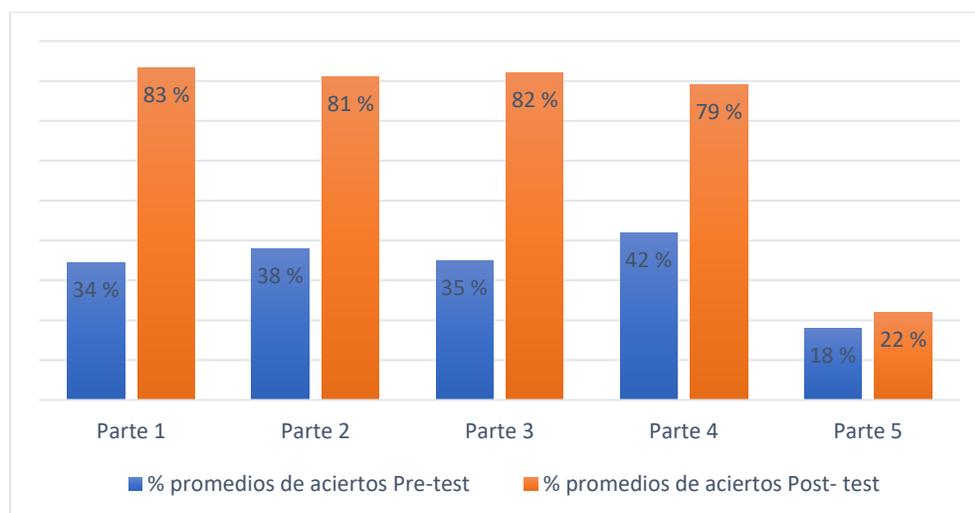
#### **4.4. Análisis Comparativo entre el *Pre-test* y *Post-test***

A continuación, en la ~~Figura 9~~ **Figura 9**, se presentarán los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica de esta investigación, comparada con los resultados del *Post-test* realizado a los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Rosa María Henao Pavas del municipio de Sonsón Antioquia, en relación con la comprensión lectora de tipo inferencial y literal, en el idioma inglés.

Teniendo en cuenta que el objetivo del presente trabajo de investigación está centrado en la comprensión lectora en inglés de tipo literal, a la cual corresponden la partes 2 y 3 de estas pruebas, se realizará un análisis completo en cuanto a la incidencia de la Secuencia Didáctica en la comprensión lectora de este tipo, sin dejar obviamente de evaluar los resultados obtenidos en la comprensión lectora de tipo inferencial por parte de los estudiantes.

#### **Figura 9:**

*Comparación de resultados entre el *Pre-test* y el *Post-test**



Basados en los resultados presentados en la [Figura 9](#), se observa que para la parte 2 y parte 3 del *Pre-test* y *Post-test*, el porcentaje de aciertos por parte de los estudiantes frente a la comprensión lectora de tipo literal mejoró en un 45% aproximadamente, lo que refleja que los estudiantes mejoraron su capacidad de extraer de las lecturas, con mayor facilidad, la información para responder, aplicando las estrategias aprendidas durante el desarrollo de la Secuencia Didáctica, donde el estudiante fue capaz de usar su propio conocimiento, emitir un juicio acerca del texto, compartir lo comprendido y también las dudas con compañeros y docente, permitiendo que el conocimiento se construyera de manera colectiva entre todos los participantes de la investigación.

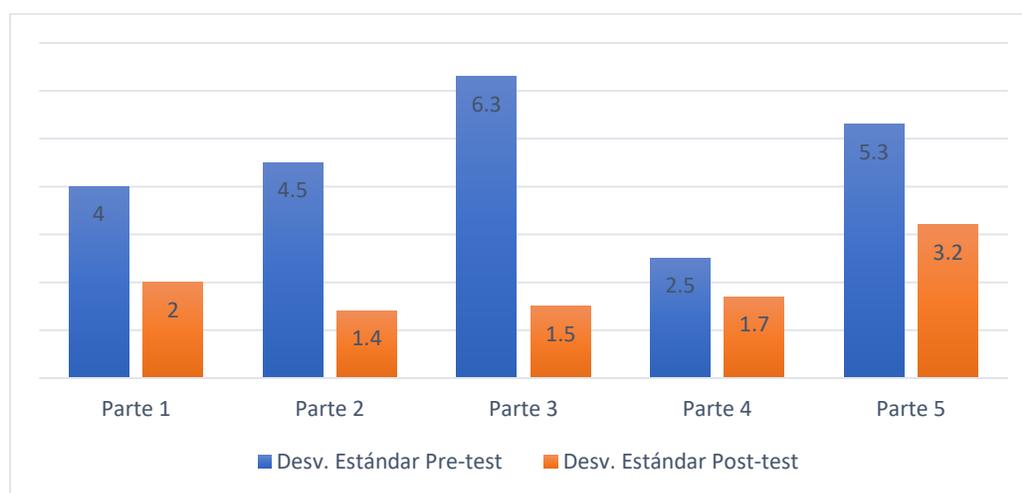
En cuanto a la comprensión lectora de tipo inferencial, también se puede observar una gran mejoría, donde los estudiantes demostraron comprender lo preguntado, sobre todo en la parte 1, referente a los anuncios, y a la parte 4, referente a escoger la respuesta gramaticalmente correcta al texto.

Tal como se han venido analizando los resultados obtenidos para el *Pre-test* y la Secuencia Didáctica, analizar la desviación estándar en este punto, es determinante para evaluar el progreso

de los estudiantes frente a lo comprensión lectora en inglés, luego de la aplicación de la Secuencia Didáctica, ya que permite considerar en el análisis, la dispersión de las respuestas de los estudiantes para cada una de las partes de las pruebas, por lo que en la [Figura 10](#) se muestra la variación presentada durante la aplicación del *Pre-test* y el *Post-test*.

**Figura 10:**

*Comparación de desviaciones estándares obtenidas entre el Pre-test y el Post-test*



De acuerdo a los datos presentados, al igual que lo ocurrido con los porcentajes promedios de aciertos de los estudiantes durante el desarrollo del *Post-test*, las desviaciones estándares disminuyeron considerablemente, sobre todo para la parte 2 y 3, objeto de investigación del presente trabajo, donde se evidencia que, la dispersión entre las respuestas correctas por parte de los estudiantes del grado noveno fue mínima, tal como se observa en la tabla 7, donde el número de respuestas correctas para estas dos partes de la prueba oscilaron entre 22 y 27, respecto a los 30 estudiantes que participaron en esta investigación. De igual forma, es importante replicar esta disminución en la desviación estándar para la parte 1, 4 y 5 de este *Post-test*, que a pesar de encontrarse superiores a las de las partes 2 y 3, comparadas con las presentados en el *Pre-test*, estas también disminuyeron, demostrando que la Secuencia Didáctica planeada y planteada para

mejorar la comprensión lectora literal, repercutió positivamente sobre la comprensión lectora inferencial.

Realizando un análisis conjunto entre los resultados obtenidos y presentados tanto en la Figura 9 como en la Figura 10, es apropiado afirmar que, la Secuencia Didáctica propuesta para mejorar la comprensión lectora de tipo literal, influyó considerablemente en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, arrojando como resultados porcentajes de hasta el 80% de aciertos del total de los mismos, con mínimas variaciones en el número de respuestas correctas, indicando de esta manera que el conocimiento aplicado durante la prueba, fue muy similar entre ellos, para lo cual se puede decir que, los estudiantes se encontraron en un mismo nivel de comprensión lectora, siendo este aspecto central en el desarrollo de esta investigación.

## Capítulo 5. Conclusiones

Al inicio de la investigación, cuando los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Rosa María Henao Pavas del municipio de Sonsón en Antioquia no habían presentado el *Pre-test*, e incluso cuando lo presentaron, no tenían conocimiento de ninguna estrategia de lectura, pero a partir de las intervenciones de la Secuencia Didáctica, los estudiantes fueron aplicando las estrategias en cada una de las lecturas en inglés propuestas, para así finalmente, poder emplearlas en el *Post-test* y obtener mejores resultados que los obtenidos inicialmente en el *Pre-test*, fortaleciendo el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés, el cual es el objetivo principal de este estudio.

Según lo evidenciado en los resultados del *Pre-test* y *Post-test*, se infiere que, para los estudiantes es más fácil responder a preguntas de orden literal que inferencial, ya que este es un tipo de comprensión lectora que implica la proposición de alternativas por parte del estudiante, donde este debe desarrollar la capacidad de leer comprensivamente, lo que aporta un grado de complejidad, y más aún, cuando tiene lugar la comprensión de textos en inglés. Sin embargo, mediante la implementación de la Secuencia Didáctica, se lograron resultados muy satisfactorios, partiendo del bajo nivel de comprensión lectora identificado al inicio de la investigación.

En este sentido, es clara la necesidad de desarrollar estrategias que fortalezcan igualmente la comprensión lectora de tipo inferencial, que, para el presente estudio, se ve reflejado tanto en los resultados obtenidos del *Pre-test* como del *Post-test*, específicamente en la parte 5, donde el grado de complejidad de las lecturas fue mayor, implicando la obtención de bajos resultados respecto a las otras partes de las pruebas. Sin embargo es de resaltar, que los estudiantes del grado noveno demostraron que son capaces de comprender textos con un mayor grado de complejidad y de niveles superiores al A1.

El haber desarrollado estas estrategias con los estudiantes los llevó a comprender y a analizar de una manera más estratégica los textos en inglés y a considerar que aprender una LE requiere de un trabajo constante y de compromiso tanto a nivel individual, como con los demás compañeros y el profesor. Así, tendrán las herramientas y estrategias necesarias para aprender y mejorar. Así que leer, más que con el uso de estrategias y técnicas, involucra placer y trabajo colaborativo.

Con la Secuencia Didáctica aplicada se demuestra que la enseñanza de estrategias de comprensión hace parte fundamental en el proceso de aprendizaje del inglés como LE de los estudiantes, permitiendo a través de estas, identificar y explorar las habilidades desarrolladas por ellos durante el proceso, sus dificultades y expectativas frente a lo que leen. Se deben fortalecer las experiencias lectoras en los estudiantes tanto desde el español como desde el inglés a todos los niveles de escolaridad, motivando a los mismos a ser más autónomos sobre su propio proceso de aprendizaje a través de la lectura.

## Capítulo 6. Recomendaciones

Apoyado en los hallazgos y conclusiones presentadas en esta investigación orientada hacia el desarrollo de la comprensión lectora en inglés por medio de una Secuencia Didáctica, se considera necesario realizar una serie de recomendaciones, tanto de orden didáctico como investigativo, en aras de contribuir a la enseñanza y el aprendizaje de inglés, así como, orientar a los docentes que deseen incorporar Secuencias Didácticas en los procesos pedagógicos.

Después de culminada la presente investigación, se recomienda aplicar en la enseñanza estrategias de lectura sobre la comprensión lectora literal, para así promover la interacción del estudiante con textos en inglés y que eventualmente se logren mejores resultados en pruebas estandarizadas Saber 11. Esta es una alternativa para mejorar los resultados de los estudiantes en dichas pruebas, dado que, en muchas instituciones, incluida la institución educativa Rosa María Henao Pavas, no se desarrollan este tipo de estrategias que contribuyan a mejorar el nivel de comprensión lectora en los educandos y, por ende, que se vean reflejadas en los resultados.

Dado los resultados presentados en la investigación, donde los estudiantes respondieron satisfactoriamente a la aplicación de la Secuencia Didáctica, se hace relevante aplicar estrategias de lectura y comprensión lectora desde años anteriores a noveno, teniendo en cuenta incluso los grados de primaria, para que los estudiantes desde temprana edad empiecen a desarrollar habilidades de comprensión lectora.

Implementar en la enseñanza del inglés Secuencias Didácticas con contenidos de lectura más Didácticas, de interés de los estudiantes, sobre todo en años inferiores, para que desde niños se establezcan y desarrollen vínculos atractivos para ellos, gusto por la lectura, que les genere la curiosidad necesaria a través de las predicciones que puedan establecer para leer comprensivamente cualquier tipo de texto.

Desarrollar habitualmente en las clases de inglés, pruebas como el *Pre-test* y el *Post-test* para evaluar regularmente las estrategias de enseñanza implementadas, contribuyendo en la mejora continua en el proceso de enseñanza.

Sistematizar todo el sistema educativo de la institución para que los contenidos impartidos desde el grado primero hasta el grado undécimo sean transversales y haya coherencia en todos los contenidos impartidos.

Se recomienda continuar desarrollando procesos de investigación que apunten al mejoramiento de la comprensión lectora en inglés, con la implementación de otros test, aplicados a una gran variedad de muestras, con el fin de identificar las estrategias más eficaces a implementar y aplicar durante los procesos educativos.

A raíz de esta investigación es importante considerar para nuevas investigaciones, la aplicación de Secuencias Didácticas durante todo el año lectivo, para evaluar la incidencia de las mismas, en el aprendizaje de la LE e identificar el proceso continuo de los estudiantes para cada una de las etapas.

Que se utilicen otras estrategias que permitan mejorar la comprensión lectora, basados en otras investigaciones, ya que la finalidad es mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

## Bibliografía

- Alcaldía de Sonsón. (s.f.). *Información del Municipio* . <https://www.sonson-antioquia.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Informacion-del-Municipio.aspx>
- Alcaldía de Sonsón. (s.f.). *Presentación*. <https://www.sonson-antioquia.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Presentacion.aspx>
- Alghonaim, A. S. (2020). Impact of Related Activities on Reading Comprehension of EFL Students. *English Language Teaching*, 13(4), 15-27. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n4p15>
- Al-Jarrah, H., & Binti Ismail, N. S. (2018). Reading Comprehension Strategies Among EFL Learners in Higher Learning Institutions. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 9(2). <https://doi.org/10.2139/ssrn.3201961>
- Anderson, N. (2005). Estrategias para el Aprendizaje de una Lengua Extranjera. *Revista Káñina*, XXIX(1 y 2), 171-174. <https://www.redalyc.org/pdf/442/44248775012.pdf>
- Arnold, J., & Fonseca, M. (2004). Reflexiones sobre Aspectos del Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral en el Aula de Español como Segunda Lengua. En S. Ruhstaller, & F. Bergillos, *La Competencia Lingüística y Comunicativa en el Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera* (pág. 45). EDINUMEN.
- Aziza M, A., & Abu Bakar, R. (2019). A Review of Studies on Cognitive and Metacognitive Reading Strategies in Teaching Reading Comprehension for ESL/EFL Learners. *English Language Teaching*, 12(6), 94-111. <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/0/39452>
- Bastidas, J. A., & Muñoz Ibarra, G. (2020). Hacia una Comprensión del Bajo Nivel de Inglés de Bachilleres en Pasto, Colombia. *Conferencia: X Congreso Internacional de Investigación*

- en Lenguas Extranjeras*. Veracruz, Universidad Veracruzana de México.  
[https://www.researchgate.net/publication/342883345\\_Hacia\\_una\\_Comprencion\\_del\\_Bajo\\_Nivel\\_de\\_Ingles\\_de\\_Bachilleres\\_en\\_Pasto\\_Colombia\\_en\\_prensa](https://www.researchgate.net/publication/342883345_Hacia_una_Comprencion_del_Bajo_Nivel_de_Ingles_de_Bachilleres_en_Pasto_Colombia_en_prensa)
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista Boletín Redipe*, 6(4). <https://doi.org/10.36260/rbr.v6i4.227>
- Bernal, M., & Bernal, P. (2020). El uso de la lectura para la enseñanza del Inglés como lengua extranjera. *Maskana*, 11(2), 18-26. <https://doi.org/10.18537/mskn.11.02.02>
- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. (2016). *Content-Based Second Language Instruction*. <https://www.press.umich.edu/8754>
- British Council. (Mayo de 2015). *Inteligencia educativa*. El inglés en Colombia: Estudio de políticas, percepciones y factores influyentes:  
[https://www.britishcouncil.co/sites/default/files/colombia\\_version\\_final\\_-\\_espanol.pdf](https://www.britishcouncil.co/sites/default/files/colombia_version_final_-_espanol.pdf)
- Bronckart, J.-P. (2007). *Actividade de Linguagem Textos e Discursos - Por um interacionismo sociodiscursivo*. Sao Pablo EDUC.  
[https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/306295/mod\\_resource/content/1/ATIVIDADE%20DE%20LINGUAGEM%2C%20TEXTOS%20E%20DISCURSOS.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/306295/mod_resource/content/1/ATIVIDADE%20DE%20LINGUAGEM%2C%20TEXTOS%20E%20DISCURSOS.pdf)
- Bustos, F. (24 de 11 de 2020). *¿Cómo está Colombia en el dominio del Inglés?* Revista P&M:  
<https://www.revistapym.com.co/articulos/comunicacion/35012/como-esta-colombia-en-el-dominio-del-ingles>
- Cambridge English. (s.f.). *English Language Assessment*. Exams and tests:  
<https://www.cambridgeenglish.org/>
- Camps, A., Colomer, T., Cotteron, J., Dolz, J., Farrera, N., Fort, R., Guasch, O., Martínez Laínez, A. M., Milian, M., Ribas, T., Rodríguez Gonzalo, C., Santamaria, J., Utset, M.,

- Vilá Santasusana, M., & Zayas, F. (2003). *Secuencias Didacticas para Aprender a Escribir* (Vol. 187). (A. Camps, Ed.) GRAÓ.  
<https://books.google.com.co/books?id=gL6eKfTdxjsC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>
- Canoles Vásquez, J. C., & Cristancho, M. (2019). Mejorar la comprensión lectora del inglés con estrategias metacognitivas usando herramientas TIC: caso estudiantes de primer semestre de odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia. *Quaestiones Disputatae*, 12(24), 84-96.  
<http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/1813/1621>
- Cassany, D. (2012). *En\_línea. Leer y escribir en la red*. Madrid, España: Anagrama.
- Castillo Perilla, M. C., & Santiago Galvis, Á. W. (2006). Consideraciones sobre la relación entre lectura, metacognición y evaluación. *Folios*(23), 91-101.  
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/10197/7310>
- Castro Zapata , E., & Londoño Bonilla, P. (2021). Fortalecimiento del proceso de comprensión lectora en inglés de los estudiantes de bachillerato en Colombia. *Revista De Educación*, 3(8), 115-134. <https://doi.org/10.33996/warisata.v3i8.562>
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., & Monclús, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas ACL (1.º - 6.º de primaria)*. Graó.
- Ceni Denardi, D. A. (2017). Didactic Sequence: a Dialectic Mechanism for Language Teaching and Learning. *Revista brasileira de Linguística Aplicada*, 17(1), 163-184.  
<https://doi.org/10.1590/1984-6398201610012>
- Chacón, M. (23 de abril de 2021). Colombia, con uno de los niveles de inglés más bajos del mundo. *EL TIEMPO*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/dia-del-idioma-nivel-de->



- DANE. (22 de Febrero de 2022). *DANE Información para todos*. Censo Nacional de Población y Vivienda 2018: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>
- De Europa, C. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Díaz Barriga, Á. (2013). Guía para la Elaboración de una secuencia Didáctica. *IISUE- UNAM*, 1-15. [http://envia3.xoc.uam.mx/envia-2-7/beta/uploads/recursos/xYYzPtXmGJ7hZ9Ze\\_Guia\\_secuencias\\_didacticas\\_Angel\\_Diaz.pdf](http://envia3.xoc.uam.mx/envia-2-7/beta/uploads/recursos/xYYzPtXmGJ7hZ9Ze_Guia_secuencias_didacticas_Angel_Diaz.pdf)
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). En B. Schneuwly, J. Dolz-Mestre, R. H. Rojo, & G. (. Sales Cordeiro, *Gêneros orais e escritos na escola* (pág. 278). Mercado de Letras.
- Durango Herazo, Z. R. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(51), 156-174. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/issue/view/67>
- Echavarría Martínez, M., & Gastón Barrenetxea, I. (2002). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 59-74. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicoDid%c3%a1ctica/article/view/305>
- EF English Proficiency Index. (2021). El ranking mundial más grande según su dominio del inglés: <https://www.ef.com.co/epi/>

- Flores Guerrero, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación. *Zona Próxima*(24), 128-135.  
<https://www.redalyc.org/pdf/853/85346806010.pdf>
- Flores Peñafiel, A. (1995). Nexos en el razonamiento proporcional: Palancas, media aritmética, promedio ponderado, mezclas, porcentajes de bateo y velocidades. *Educación Matemática*, 7(2), 113-125. <http://www.revista-educacion-matematica.org.mx/descargas/Vol7/2/11Flores.pdf>
- Flores, S. (2019). Nivel comprensión lectora en inglés como segunda lengua en estudiantes universitarios. *Revista Innova Educación*, 1(3), 288-300.  
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.003>
- Galán Amador, M. (18 de Abril de 2017). *Qué es y cómo se hace un diario de campo*.  
<https://manuelgalan.blogspot.com/2017/04/que-es-y-como-se-hace-un-diario-de-campo.html>
- García Cuadrillero, A., & Fernández Fernández, R. (2019). Desarrollo de la literacidad en inglés como lengua extranjera en entornos AICLE: un análisis de las prácticas docente. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 13(27), 72-86.  
<https://doi.org/10.26378/rnlal1327339>
- García-Bullé, S. (24 de junio de 2019). *Instituto para el Futuro de la Educación- Tecnológico de Monterrey*. Población y efectividad en el aula, ¿cuántos alumnos son demasiados?:  
<https://observatorio.tec.mx/edu-news/grupos-grandes-efectividad-ensenanza>
- Guarín Ramírez, M. C., & Ramírez Rojas, M. I. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés –como lengua extranjera- en estudiantes de quinto de

- primaria. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 10(2), 59-78.  
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/4729/4463>
- Guido Guevara, S., & Bonilla Garcia, H. (2010). Interculturalidad y política educativa en Colombia. *Revista Magisterio*. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2013/04/130415.pdf>
- Guillén Díaz, C. (2005). Los contenidos culturales. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 835-851.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación Sexta Edición*. MrGraw-Hill Educación. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hour, V. (Noviembre de 2017). Strategies to Enhance Reading Comprehension in ESL Classroom. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35137.38240>
- Hurtado de Barrera, J. (s.f.). *Metodología de la Investigación: Guía para la Comprensión Holística de la Ciencia*. Quirón Ediciones.
- Hurtado León, I., & Toro Garrido, J. (2005). *PARADIGMAS Y METODOS DE INVESTIGACIÓN en tiempos de cambio*. Episteme Consultores Asociados C. A. <https://epinvestsite.files.wordpress.com/2017/09/paradigmas-libro.pdf>
- ICFES. (02 de Diciembre de 2020). *Hablemos de evaluación: Resultados de Inglés*. [Archivo de Video] YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=PQlbnBhzxuQ&t=240s>
- Larreta Rodríguez, H., Acuña, M. S., Meiriño, D. J., Ortiz, M. C., Simón, J., Bruzos Bouchet, A. F., Tarulla, J. J., & Tomaghelli, S. (2018). *Modos de organizar las clases: Las Secuencias Didácticas*.

[https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/profnes\\_marco\\_doc\\_2\\_modos\\_de\\_organizar\\_las\\_clases\\_-\\_final.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/profnes_marco_doc_2_modos_de_organizar_las_clases_-_final.pdf)

Laura, K., Morales, K., Clavitea, M., & Aza, P. (2021). Aplicación Quizizz y comprensión de textos en inglés con el contenido de la plataforma educativa “Aprendo en Casa. *Revista Innova Educación*, 3(1), 151-159. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.007>

Lee, J.-W., & Lemonnier Schallert, D. (1997). La contribución relativa del dominio del idioma L2 y la capacidad de lectura L1 al rendimiento de lectura L2: una prueba de la hipótesis del umbral en un contexto EFL. *TESOL*, 31(4), 713-739.

<https://doi.org/https://doi.org/10.2307/3587757>

Ley 115. (08 de Febrero de 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Artículo 21, literal m.

Lingua.com. (s.f.). *Textos en inglés para principiantes*. <https://lingua.com/>

Liu, Y., Liu, H., Xu, Y., & Lu, H. (2020). Online English Reading Instruction in the ESL Classroom Based on Constructivism. *Journal of Educational Technology Systems*, 48(4), 539-552. <https://doi.org/10.1177/0047239519899341>

López, J. F. (02 de octubre de 2017). *Desviación estándar o típica*. economipedia: <https://economipedia.com/definiciones/desviacion-tipica.html>

Macay Zambrano, M. E., & Véliz Castro, F. Z. (2019). Niveles en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. *Polo del Conocimiento*, 4(3), 401-415.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7164280>

Márquez Hermosillo, M. M., & Valenzuela González, J. R. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad.

*Sinéctica*(50). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-012)

- McNamara, D. (2004). SERT: Self-Explanation Reading Training. *Discourse Processes*, 38(1).  
[https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326950dp3801\\_1](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326950dp3801_1)
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Para vivir en un mundo global* (Vol. 37).  
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97500.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Guías No. 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. 42. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-115174\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-115174_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Colombia Very Well! Programa Nacional de Inglés 2015-2025. Documento de Socialización*.  
[https://www.academia.edu/32878359/PROGRAMA\\_NACIONAL\\_DE\\_INGL%C3%89S\\_2015\\_2025](https://www.academia.edu/32878359/PROGRAMA_NACIONAL_DE_INGL%C3%89S_2015_2025)
- Ministerio de Educación Nacional. (11 de Julio de 2019). *Los resultados de la Encuesta Internacional de Enseñanza Aprendizaje (TALIS) y las pruebas Saber son oportunidades para evaluar y avanzar en la calidad educativa del país*.  
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/386936:Los-resultados-de-la-Encuesta-Internacional-de-Ensenanza-Aprendizaje-TALIS-y-las-pruebas-Saber-son-oportunidades-para-evaluar-y-avanzar-en-la-calidad-educativa-del-pais>
- Mirizon, S., Diem, C. D., & Vianty, M. (2018). Students' specific comprehension skills in English based on school locations, grades, and gender. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(3), 538-548.  
<https://pdfs.semanticscholar.org/658f/747fb496a343333b49ba736848c497c73301.pdf>

- Morales, O. (2007). Exploraciones sobre el Concepto de Lectura desde la Perspectiva de los lectores. *Legenda*, 12(9), 16-31.  
[https://www.academia.edu/50137278/Exploraciones\\_sobre\\_el\\_concepto\\_de\\_lectura\\_desde\\_la\\_perspectiva\\_de\\_los\\_lectores](https://www.academia.edu/50137278/Exploraciones_sobre_el_concepto_de_lectura_desde_la_perspectiva_de_los_lectores)
- Muñoz, C. (2002). *APRENDER IDIOMAS*. Ediciones Paidós.
- Navarro Thame, C. (2005). La conexión lectura-escritura en la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Revista Educación*, 29(2), 197-206.  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/2247>
- Núñez Tapia, P. (2011). Metodología en la enseñanza de la Lengua. *PLURILINKGUA*, 7(2).  
<http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilinkgua2/docs/v7/2/Nunez.pdf>
- OCDE. (2011). ¿Leen actualmente los estudiantes por placer? *Pisa In Focus*, 8, 1-4.  
<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49184736.pdf>
- OCDE. (2019). Guía del Profesorado TALIS 2018. I.  
[https://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Gu%C3%ADa-del-profesorado-TALIS-2018-Vol-I\\_ESP.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Gu%C3%ADa-del-profesorado-TALIS-2018-Vol-I_ESP.pdf)
- Ochoa Arenas, J. (2019). Factores que influyen en la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de grado décimo de la Institución Manuel Antonio Flórez De Ventaquemada. *Revista Noria Investigación*, 2(4), 19-27.  
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/NoriaIE/article/view/16334>
- Ochoa, M. (04 de Febrero de 2021). *Milton Ochoa, Expertos en Evaluación*.  
[https://miltonochoa.com.co/web/Ranking/Ranking%20Calendario%20AB%20\(2020\)/A/dpto/Ponderado%20Antioquia.pdf](https://miltonochoa.com.co/web/Ranking/Ranking%20Calendario%20AB%20(2020)/A/dpto/Ponderado%20Antioquia.pdf)

- Peñaranda Gómez, L. (2015). La Comprensión lectora del Inglés como Lengua Extranjera. *Revista Educación y Pensamiento*, 22(22).  
<http://educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5>
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Pérez Abril, M. (2003). *Leer y Escribir en la Escuela: Algunos Escenarios Pedagógicos y Didácticos*. Bogotá: ICFES Sistema de Evaluación - Ministerio de Educación de Colombia. <http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/2-MEN-Leeryescribirenlaescuela.pdf>
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *estudios filológicos*, 36, 143-152. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0071-17132001003600010](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010)
- Priskinanda, A. A., Nahak, Y., Wea, T. N., & Bram, B. (2021). Morphological Awareness Instruction for ESL Students' Vocabulary Development and Reading Comprehension. *ELT Worldwide: Journal of English Language Teaching*, 8(1), 41-51.  
<https://ojs.unm.ac.id/ELT/article/view/19210/pdf>
- Sánchez Dávila, Y., & Lugo Bustillos, J. K. (2019). Competencies for reading and writing the English language present in the students of a venezuelan university. *Research, Society and Development*, 8(11). <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i11.1474>
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1999). Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educacao*, 11, 5-16.  
[https://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe\\_11.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_11.pdf)
- Solé, I. (1993). Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 25-27.

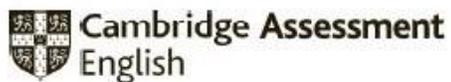
- Soler Prado, B., Villacañas de Castro, L. S., & Pich Ponce, E. (2013). Creating and Implementing a Didactic Sequence as an Educational Strategy for Foreign Language Teaching. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 18(3), 31-43.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/14099/15852>
- Srisang, P., & Everatt, J. (2021). Lower and Higher Level Comprehension Skills of Undergraduate EFL Learners and Their Reading Comprehension. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 14(1), 427-454. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/248697/169000>
- Tamayo, E. A., Páez, J., & Palacios, J. J. (2020). Influencia de estrategias de aprendizaje con herramientas. *Revista Espacios*, 41(26), 208-219.  
<https://www.revistaespacios.com/a20v41n26/a20v41n26p18.pdf>
- Tobón Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H., & García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Mexico: Person Education .  
[https://www.researchgate.net/profile/Sergio\\_Tobon4/publication/287206904\\_Secuencias\\_didacticas\\_aprendizaje\\_y\\_evaluacion\\_de\\_competencias/links/567387b708ae04d9b099d8bb1.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/287206904_Secuencias_didacticas_aprendizaje_y_evaluacion_de_competencias/links/567387b708ae04d9b099d8bb1.pdf)
- Ussa Álvarez, M. (2011). Aprendizaje de lenguas extranjeras y su relación con el contexto. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*(17), 107-116.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3222/322227523009.pdf>
- Van Den Akker, J., Fasoglio, D., & Mulder, H. (2010). *A curriculum perspective on plurilingual*. Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/16805a1e57>

Zaccaron, R., Dall'Igna, C., & Braga Tomitch, L. M. (2017). Untangling reading strategies and reading skills in an ESL textbook. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 16(2).

<https://doi.org/10.26512/rhla.v16i2.19939>

## Anexos

### Anexo A. *Pre-test* Aplicado en la Investigación



#### KEY ENGLISH TEST

Reading and Writing

Sample Test

**Time** 1 hour

#### INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Do not open this question paper until you are told to do so.

**Write your name, centre number and candidate number on your answer sheet if they are not already there.**

Read the instructions for each part of the paper carefully.

Answer all the questions.

Read the instructions on the answer sheet.

Write your answers on the answer sheet. Use a pencil.

You **must** complete the answer sheet within the time limit.

At the end of the test, hand in both this question paper and your answer sheet.

## Part 1

## Questions 1 – 6

For each question, choose the correct answer.

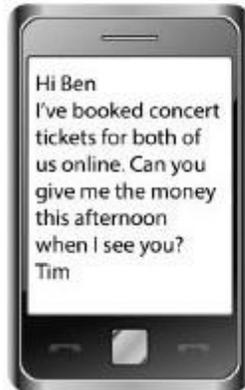
1

**For Sale**  
**Women's bicycle (small)**  
 11 years old - needs new tyres  
 Phone Debbie  
 - 0794587454



- A The bicycle that's for sale was built for a child.
- B Some parts of the bicycle must be changed.
- C Debbie is selling the bike because she's too big for it now.

2

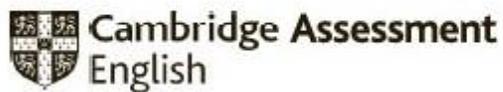


- A Tim thinks Ben should look on the concert website.
- B Tim hopes that Ben will be able to come with him.
- C Tim wants to know if Ben can pay him back today.

3

**ADVENTURE PARK**  
 Half-price tickets for groups of 12 or more  
 Ask at entrance

- A You get into the park by going this way.
- B It is more expensive to go here alone.
- C You will have fun if you come with friends.

**KEY ENGLISH TEST**

Reading and Writing

**Sample Test****Time** 1 hour**INSTRUCTIONS TO CANDIDATES**

Do not open this question paper until you are told to do so.

**Write your name, centre number and candidate number on your answer sheet if they are not already there.**

Read the instructions for each part of the paper carefully.

Answer all the questions.

Read the instructions on the answer sheet.

Write your answers on the answer sheet. Use a pencil.

You **must** complete the answer sheet within the time limit.

At the end of the test, hand in both this question paper and your answer sheet.

## Part 1

## Questions 1 – 6

For each question, choose the correct answer.

1

**For Sale**  
**Women's bicycle (small)**  
 11 years old - needs new tyres  
 Phone Debbie  
 - 0794587454



- A The bicycle that's for sale was built for a child.
- B Some parts of the bicycle must be changed.
- C Debbie is selling the bike because she's too big for it now.

2



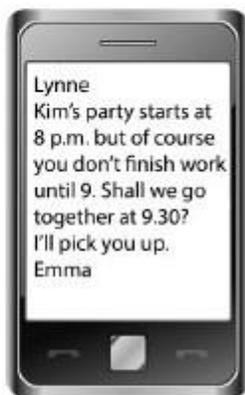
- A Tim thinks Ben should look on the concert website.
- B Tim hopes that Ben will be able to come with him.
- C Tim wants to know if Ben can pay him back today.

3

**ADVENTURE PARK**  
 Half-price tickets for groups of 12 or more  
 Ask at entrance

- A You get into the park by going this way.
- B It is more expensive to go here alone.
- C You will have fun if you come with friends.

4



- A Emma knows that Lynne can't be at the party when it starts.
- B Emma wants to go to the party a bit later than Lynne.
- C Emma wants to go out with Lynne but not to the party.

5



- A The ice cream shop is open for only 2 hours.
- B Two ice creams will cost the same as one.
- C You can get free ice creams all afternoon.

6



- Why did Sophie write this message?
- A to check if Anna has completed her homework
  - B to let Anna know what they did in class today
  - C to ask Anna to contact her about the homework

## Part 2

## Questions 7 – 13

For each question, choose the correct answer.

		Tasha	Danni	Chrissie
7	Who writes both a magazine and a blog?	A	B	C
8	Who says that studying and writing a blog at the same time can be hard?	A	B	C
9	Who answers questions from other people who read her blog?	A	B	C
10	Who plans to stop writing her blog soon?	A	B	C
11	Who didn't have many people reading her blog in the beginning?	A	B	C
12	Who asks a member of her family to help her write her blog?	A	B	C
13	Who says writing a blog is easier than some other types of writing?	A	B	C

## Young blog writers

**Tasha**



Last year I wrote for my college magazine, which I found really difficult, but I don't think it's hard to write a good blog. Mine is about things from daily life that make me laugh. My older brother also has a blog, but we're writing about different subjects. We don't discuss what we're planning, but we read each other's blogs sometimes. I like giving advice to people who write in asking for it – it's good to know I've helped.

**Danni**



I started writing my popular film blog because I love movies. I like it when readers send me articles by email about a film they've seen, and I put these on my blog for everyone to read. I'm still at college, so I'm careful about spending too long on my blog, which is difficult as writing well takes time. I don't think I'll write it for much longer. I'm busy, and it's time to do something new.

**Chrissie**



I began writing on a school magazine. I stopped after a few years, but I missed it, so I started my own – I'm still writing it now! The blog's new for me, and I write about daily life. I get ideas from friends or my sister when I can't decide what to write about – we always think of something interesting, sad or serious. At first, almost nobody visited my site, but now more do, I've had some lovely comments.

## Part 3

## Questions 14 – 18

For each question, choose the correct answer.

### A family of dancers

The women in the Watson family are all crazy about ballet. These days, Alice Watson gives ballet lessons, but for many years, she was a dancer with the National Ballet Company. Her mother, Hannah, also had a full-time job there, making costumes for the dancers.

Alice's daughter Demi started learning ballet as soon as she could walk. 'I never taught her,' says Alice, 'because she never let me.' Now aged sixteen, Demi is a member of the ballet company where her mother was the star dancer for many years.

Alice's husband, Jack, is an electrician. They met while he was working at a theatre where she was dancing and got married soon after. 'When Demi started dancing, the house was too small for her and Alice to practise in so I made the garage into a dance studio. Now the living room is nice and quiet when I'm watching television!' he says.

Last month, Demi was invited to dance in the ballet *Swan Lake*. Of course, Alice and Hannah were in the audience and even Jack was there, which made it very special for Demi. Jack says, 'I'm not that interested in ballet myself but it's fantastic seeing Demi taking her first steps with Alice's old company!' Demi was wearing a dress that Hannah made for Alice many years before.

'It was very exciting for all of us,' says Hannah. 'Demi's way of dancing is very like Alice's. I know I'm her grandmother, but I think she has a great future!'



- 14 What is Alice Watson's job now?
- A dancer
  - B teacher
  - C dress-maker
- 15 Demi had her first ballet lessons
- A at a very young age.
  - B at the National Ballet Company.
  - C from her mother.
- 16 Jack helped his wife and daughter by
- A moving to a larger house.
  - B letting them use the living room for dancing.
  - C making a place for them to practise in.
- 17 What was the best thing about the *Swan Lake* show for Demi?
- A It was her first show with the company.
  - B All her family were there.
  - C She was wearing a new dress.
- 18 Hannah says that Demi
- A will be a star one day.
  - B is her favourite granddaughter.
  - C dances better than Alice did.

## Part 4

## Questions 19 – 24

For each question, choose the correct answer.

### William Perkin

William Perkin was born in London in 1838. As a child he had many hobbies, including model making and photography. But it was the (19) ..... of chemistry that really interested him. At the age of 15, he went to college to study it.

While he was there, he was (20) ..... to make a medicine from coal. This didn't go well, but when he was working on the problem, he found a cheap (21) ..... to make the colour purple. At that (22) ..... it was very expensive to make clothes in different colours. William knew he could make a business out of his new colour. Helped by his father and brother, William (23) his own factory to make the colour. It sold well, and soon purple clothes (24) very popular in England and the rest of the world.

- |    |            |           |            |
|----|------------|-----------|------------|
| 19 | A class    | B subject | C course   |
| 20 | A thinking | B trying  | C deciding |
| 21 | A way      | B path    | C plan     |
| 22 | A day      | B time    | C hour     |
| 23 | A brought  | B turned  | C opened   |
| 24 | A began    | B arrived | C became   |

## Part 5

## Questions 25 – 30

For each question, write the correct answer.  
Write **one** word for each gap.

Example:

0	you
---	-----

From:	Maria
To:	John

I hope (0).....are well. I'm having a great holiday here in Thailand. Our hotel is very nice and there are a lot of good restaurants near it.

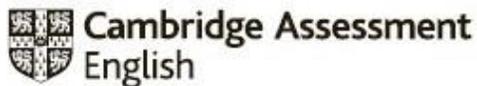
Yesterday morning, we went to (25).....lovely beach. We had to leave before lunch because it was very hot. We went to a party (26) ..... the evening in the centre (27) .....the town. Everyone had a good time and we got back at midnight. Tomorrow, we want to (28) ..... on a boat trip or (29).....tennis.

I'll show you my photos (30) ..... I get back.

See you soon,

Maria

## Anexo B. *Post-test* Aplicado en la Investigación



KEY ENGLISH TEST

for Schools

Reading and Writing

Sample Test

**Time** 1 hour

### INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Do not open this question paper until you are told to do so.

**Write your name, centre number and candidate number on your answer sheet if they are not already there.**

Read the instructions for each part of the paper carefully.

Answer all the questions.

Read the instructions on the answer sheet.

Write your answers on the answer sheet. Use a pencil.

You **must** complete the answer sheet within the time limit.

At the end of the test, hand in both this question paper and your answer sheet.

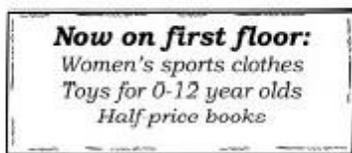
## Questions 1 – 6

## Part 1

For each question, choose the correct answer.

---

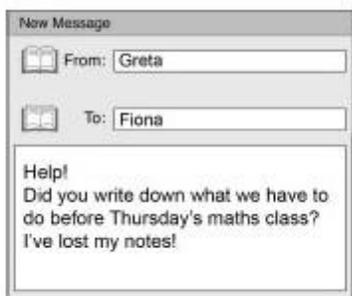
1



Go upstairs if you want to

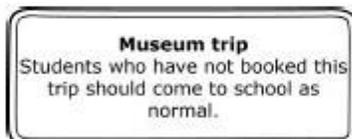
- A buy a dress for a party.
- B pay less for something to read.
- C find a game for a teenager.

2



- A Greta has forgotten when the next maths class is.
- B Greta hopes Fiona will help her find her maths notes.
- C Greta wants to know what the maths homework is.

3



- A Students not going on the trip cannot have a day off school.
- B Students have to decide today if they would like to join the trip.
- C Students going on the trip must come to school first.

4

**Concert tickets**  
*Buy these on the school website, then collect them from the office*

- A Pay for tickets online before picking them up at school.
- B Check the website for information about when tickets will be available.
- C Let the office know soon if you are planning to buy tickets.

5



What should Andy do?

- A invite some friends to play football
- B tell Jake if he can join him later
- C show Tom where Woodside School is

6

**Swimming Competition**  
 To enter the races, you must be able to swim more than 200 metres.

- A Swimmers at all levels can enter this competition.
- B This competition is for people who can swim over 200 metres.
- C The races in the competition will be 200 metres long.

## Part 2

## Questions 7 – 13

For each question, choose the correct answer.

		Amy	Flora	Louisa
7	Whose class learnt about the garden competition from a TV programme?	A	B	C
8	Whose class grew some vegetables?	A	B	C
9	Whose class won a trip in the school garden competition?	A	B	C
10	Whose class painted flowers on their garden wall?	A	B	C
11	Whose class learnt about the insects in their garden?	A	B	C
12	Whose class got help from someone in a pupil's family?	A	B	C
13	Whose class chose flowers that were the same colour?	A	B	C

## School gardens competition

**Amy**



Our class has just won a prize for our school garden in a competition – and they're going to make a TV film about it! The judges liked our garden because the flowers are all different colours – and we painted some more on the wall around it. My cousin gave us advice about what to grow – she's learning about gardening at college. We're planning to grow some vegetables next year. I just hope the insects don't eat them all!

**Flora**



Our teacher heard about the school garden competition on TV and told us about it. We decided to enter and won second prize! There's a high wall in our garden where many red and yellow climbing flowers grow and it looks as pretty as a painting! Our prize is a visit to a special garden where there are lots of butterflies and other insects. My aunt works there and she says it's amazing.

**Louisa**



The garden our class entered in the competition is very special. The flowers we've grown are all yellow! They look lovely on the video we made of the garden. We also grew lots of carrots and potatoes, and everyone says they taste fantastic. It was an interesting project. Our teacher taught us lots of things about the butterflies in our garden. We also watched a TV programme about them, and did some paintings to put on the classroom wall.

## Part 3

## Questions 14 – 18

For each question, choose the correct answer.

**Starting at a new school**

*By Anna Gray, age 11*

I've just finished my first week at a new school and I'd like to tell you about it. Like other children in my country, I went to primary school until I was eleven and then I had to go to a different school for older children. I loved my primary school but I was excited to move to a new school.

It was very strange on our first day. There were some kids from my primary school there, but most of the children in my year group were from different schools. But I soon started talking to the girl who was sitting beside me in maths. She lives near me so we walked home together. We're best friends now.

When I saw our timetable there were lots of subjects, some were quite new to me! Lessons are harder now. They're longer and the subjects are more difficult, but the teachers help us a lot.

At primary school we had all our lessons in one classroom. Now each subject is taught in a different room. It was difficult to find the classrooms at first because the school is so big. But the teachers gave us each a map of the school, so it's getting easier now.

The worst thing is that I have lots more homework to do now. Some of it is fun but I need to get better at remembering when I have to give different pieces of work to the teachers!

- 14 How did Anna feel about moving to a new school?
- A worried about being with lots of older children
  - B happy about the idea of doing something different
  - C pleased because she was bored at her primary school
- 15 Who has become Anna's best friend at her new school?
- A someone from her primary school
  - B someone she knew from her home area
  - C someone she met in her new class
- 16 What does Anna say about the timetable at her new school?
- A It includes subjects she didn't do at primary school.
  - B She has shorter lessons than she had at her old school.
  - C It is quite difficult to understand.
- 17 Why couldn't Anna find her classrooms?
- A She couldn't read a map.
  - B There was little time between lessons.
  - C The school building was very large.
- 18 What does Anna say about the homework she has now?
- A She gets more help from some teachers than others.
  - B She thinks it is the hardest part of school life.
  - C She remembers everything she's told to do.

## Part 4

## Questions 19 – 24

For each question, choose the correct answer.

### Wivenhoe hotel

Wivenhoe is a beautiful hotel in the countryside, with many rooms and an excellent restaurant. However, there is a big **(19)** ..... between Wivenhoe and other hotels. Firstly, Wivenhoe is part of a university, and secondly, its staff are all teenagers.

In fact, Wivenhoe is a hotel school for young people who are **(20)** ..... to get jobs in the hotel or restaurant **(21)** ..... . The students learn by helping staff in a real hotel, while their teachers **(22)** ..... them carefully. They do everything, from making beds and cleaning bathrooms to preparing menus and **(23)** ..... the telephone.

Some British people may think that a hotel run by students is a rather strange idea, but many visitors say that Wivenhoe is the best hotel they have ever **(24)** ..... at.

- |    |   |          |   |           |   |            |
|----|---|----------|---|-----------|---|------------|
| 19 | A | change   | B | variety   | C | difference |
| 20 | A | knowing  | B | hoping    | C | explaining |
| 21 | A | business | B | work      | C | career     |
| 22 | A | see      | B | look      | C | watch      |
| 23 | A | calling  | B | answering | C | speaking   |
| 24 | A | entered  | B | stayed    | C | gone       |

## Part 5

## Questions 25 – 30

For each question, write the correct answer.  
Write **one** word for each gap.

Example:

0	for
---	-----

From:	Anita
To:	Sasha

Thank you (0) ..... your email. Living in Canada sounds really great! I'm glad that you like (25) ..... new house. What's the weather like? (26) ..... it very cold in Canada? Does it snow every day?

I heard that a (27) ..... of Canadians speak two languages – English and French. Are you having French lessons? Do you watch programmes (28) ..... TV in French too?

How about the students in your new school? Are (29) ..... friendly? And send some photos too – I would like to know more about them.

I've got (30) ..... go now, but I'll write again soon.

## Anexo C. Lecturas aplicadas en la Secuencia Didáctica



### My Wonderful Family (A1)

I live in a house near the mountains. I have two brothers and one sister, and I was born last. My father teaches mathematics, and my mother is a nurse at a big hospital. My brothers are very smart and work hard in school. My sister is a nervous girl, but she is very kind. My grandmother also lives with us. She came from Italy when I was two years old. She has grown old, but she is still very strong. She cooks the best food!

My family is very important to me. We do lots of things together. My brothers and I like to go on long walks in the mountains. My sister likes to cook with my grandmother. On the weekends we all play board games together. We laugh and always have a good time. I love my family very much.

#### Did you understand the text?

1) My mother is a...

- a) Doctor
- b) Nurse
- c) Writer
- d) Waitress

2) My house is near the...

- a) City
- b) Monastery
- c) Mountains
- d) Italy

3) How old was I when my grandmother came?

- a) Three years old
- b) Just born
- c) Ten years old
- d) Two years old

4) On the weekends, we...

- a) Play board games together
- b) Go to a movie
- c) Clean the house
- d) Cook pasta

5) My sister is kind, but also...

- a) Mean
- b) Quiet
- c) Nervous
- d) Strong



### Our Vacation (A1)

Every year we go to Florida. We like to go to the beach.

My favorite beach is called Emerson Beach. It is very long, with soft sand and palm trees. It is very beautiful. I like to make sandcastles and watch the sailboats go by. Sometimes there are dolphins and whales in the water!

Every morning we look for shells in the sand. I found fifteen big shells last year. I put them in a special place in my room. This year I want to learn to surf. It is hard to surf, but so much fun! My sister is a good surfer. She says that she can teach me. I hope I can do it!

#### Did you understand the text?

1) My favorite beach is...

- a) Surf Beach
- b) Emerson Beach
- c) Palm Beach
- d) Long Beach

2) What animals do I see in the water?

- a) Sharks
- b) Starfish
- c) Dolphins
- d) Dogs

3) How many shells did I find last year?

- a) Twelve
- b) Five
- c) Fifty
- d) Fifteen

4) What do I want to learn this year?

- a) Surfing
- b) Swimming
- c) Sailing
- d) How to find shells

5) Where did I put my shells last year?

- a) In a box
- b) In the garage
- c) In my room
- d) In Florida

## It is a sunny Day

Today it is very sunny. I really like sunny days. When it is sunny outside, it is also very hot. When it is sunny outside, I like to wear a t-shirt. T-shirts help me to stay cool on hot days. My mom and dad also tell me to drink water when it is really hot outside

When it is sunny outside, my family and I like to go on walks. We like to take walks in the woods. This is nice because the trees block the sun. As we walk through the woods, we like to eat ice cream. Ice cream is a cold food that helps us to stay cool when it is hot outside.

### Did you understand the text?

#### 1) What is ice cream?

- a) T-shirt
- b) A cold food
- c) Water
- d) When we walk through the woods

#### 2) When it is sunny outside, it is also very...

- a) Cold
- b) Hot
- c) Wet
- d) Rainy

#### 3) What do I like to wear when it is sunny outside?

- a) T-shirt
- b) Sweatshirt
- c) Jacket
- d) Hat

#### 4) What do my parents tell me to drink when it is hot outside?

- a) Soda
- b) Juice
- c) Milk
- d) Water

#### 5) When it is sunny outside, my family and I like to...

- a) Stay inside
- b) Read books
- c) Go on walks
- d) Go to school

#### 6) Where do we like to go on walks?

- a) In our yard
- b) Down the street
- c) In the woods
- d) At my school



## Making Pizza with my Family

Today I am going to make pizza with my mom. I like to make pizza with my mom. Pizza is a food that tastes good. My brother is going to help us make pizza.

When we make pizza, we make the dough first. After that, we spread out the dough. Then we put sauce on top of the dough. Next we put cheese on top. Finally, we put on pepperoni.

My mom turns on the oven. My brother and I do not turn on the oven. The oven is hot and can cook the pizza. After twenty minutes, the pizza is done.

### Did you understand the text?

1) What do we make first when we make pizza?

- a) Dough
- b) Pepperoni
- c) Cheese
- d) Sauce

2) Who do I make pizza with?

- a) Dad and brother
- b) Mom and sister
- c) Dad and mom
- d) Mom and brother

3) How long does it take before the pizza is done baking?

- a) Ten minutes
- b) Five minutes
- c) Twenty minutes
- d) Thirty minutes

4) We put sauce on top of the...

- a) Dough
- b) Cheese
- c) Pepperoni
- d) Oven

5) Who turns on the oven?

- a) Sister
- b) Mom
- c) Brother
- d) Dad

6) We put the cheese on top of the...

- a) Dough
- b) Sauce
- c) Pepperoni
- d) Oven



## My Happy Mornings

My two favorite things to do in the morning are to make breakfast and to watch my favorite television show.

I wake up at six o'clock in the morning when my alarm clock rings. I get up and go to the kitchen. I put a pan on the stove and turn on the heat. Then I melt butter in the pan. Finally, I put two eggs in the pan. I add a bit of salt to the eggs. In a few minutes, the eggs are cooked and ready to eat!

Then I make coffee and make some toast. I turn on my television and watch my favorite show. The show is about a funny dog and cat who are friends. I always enjoy eating my breakfast this way!

### Did you understand the text?

1) What are the writer's two favorite things to do in the morning?

- a) Go to the store and buy tea.
- b) Play football and go to the park.
- c) Make breakfast and watch their favorite television show.
- d) Go to the library and eat sandwiches.

2) What is the writer's favorite show about?

- a) Books.
- b) How to build tables.
- c) How to play card games.
- d) A funny dog and cat who are friends.

3) How many eggs does the writer cook for breakfast?

- a) 10.
- b) 2.
- c) 4.
- d) 3.

4) What time does the writer wake up?

- a) Four o'clock.
- b) Three o'clock.
- c) Six o'clock.
- d) One o'clock.

5) What else does the writer make for breakfast?

- a) Coffee and toast.
- b) Bananas and apples.
- c) Soup and orange juice.
- d) Tomatoes and tea.

6) What does the writer use to cook the eggs in?

- a) A bowl.
- b) A drinking glass.
- c) A pan.
- d) A plate.

7) What causes the writer to wake up in the morning?

- a) Their alarm clock.
- b) Their dog barking.
- c) A rooster crowing.
- d) A knock on the door.

8) What does the writer heat before cooking the eggs?

- a) Apples.
- b) Bananas.
- c) Mustard.
- d) Butter.



### Moving to a new City (Beginner)

I moved to a new city. I moved all of my things into my new house yesterday. I rented a large truck to help me move all my things. I brought my bed, my sofa, my chairs, my rugs, and my tables. I brought my clothes, my books, my bookshelves, and my plants. My new house has a refrigerator and a dishwasher. On my street, there are many other houses.

When I arrived at my new house, my neighbors said, "Hello!" I met some of my neighbors. Jacob and Julie live next door. They have two children. Martha lives across the street. She is an older woman. I am happy to be in a new city, in a new house.

#### Did you understand the text?

##### 1) What is one thing I brought with me?

- a) A refrigerator
- b) A dishwasher
- c) My house
- d) My sofa

##### 2) Who is the older woman who lives across the street?

- a) Martha
- b) Jacob
- c) Julie
- d) The children

##### 3) How many children to Jacob and Julie have?

- a) One
- b) Two
- c) Three
- d) Four

##### 4) How do I feel about being in a new city?

- a) Happy
- b) Sad
- c) Confused
- d) Nervous

##### 5) When did I arrive at my new house?

- a) Today
- b) Tomorrow
- c) Last week
- d) Yesterday

##### 6) How many other houses are on my street?

- a) One
- b) Two
- c) Three
- d) Many



## The pet store (A2)

George is at the pet store, looking at what kind of pet he might want to get for his birthday. George asked if he could have a horse, but his parents said no because horses are too big.

First, he sees dogs and cats. Baby dogs are called puppies. Baby cats are called kittens. George likes them because they are easy to take care of and can play a lot, but they will get bigger. George wants a small pet.

Then George sees animals that have to live in a cage. He sees rabbits, guinea pigs, and mice. Mice are what you call more than one mouse. He likes these animals because they are small. Birds live in cages too. George sees a parrot and a canary. He likes them all, but he doesn't want to clean the cage.

George sees the animals in tanks. The tanks full of water have fish and turtles in them. He thinks about a goldfish but decides he likes the turtles more. There are also tanks with rocks and sand that have snakes, spiders, and scorpions, but George is afraid of them. George likes the turtles best, but they won't fit in the little fishbowls. Turtles need bigger tanks, so they can swim sometimes and hide sometimes.

George decides he wants to get a turtle for his birthday. He buys a book on how to take care of a turtle and a list of what types of turtles the store has.

### Did you understand the text?

1) What kind of pet did George want, but his parents said no because they were too big?

- a) A Puppy
- b) A Kitten
- c) A Horse
- d) A Rabbit

2) What kind of pet does NOT live in a cage?

- a) Rabbits
- b) Guinea pigs
- c) Mice/Mouse
- d) Goldfish

3) Which kind of pet did NOT scare George?

- a) The Scorpions
- b) The Canaries
- c) The Spiders
- d) The Snakes

4) What kind of pet did George decide he wanted to get for his birthday?

- a) Turtle
- b) Parrot
- c) Goldfish
- d) Mouse



## Summer (A2)

My favorite season of the year is summer. I love the warm weather, the sunny days, and spending time outdoors with my friends and family. Every summer, my family and I travel to the beach on the Atlantic coast. We always have a lot of fun together.

Before arriving at the beach, we apply a lot of sunscreen to protect our skin from the sun's strong rays. We also wear sunglasses to shield our eyes. I bought a new bathing suit this year. It is blue with polka dots, and I am very excited to wear it for the first time.

At the beach, we usually bring many things along with us. We have chairs and blankets for lounging on the sand, an umbrella for shade, and a cooler full of snacks and drinks. When we open the cooler, we have to be careful about the hungry seagulls. These birds can swoop down from the sky at any moment and steal our food.

I like spending a lot of time swimming in the ocean along with my siblings. We make sure that we swim in a spot monitored by a lifeguard in the case of an emergency. In the water, I like to bodysurf, especially when the waves are big. My younger siblings are afraid of deeper water. They stay in the shallow parts, where the water only comes up to my knees.

Sometimes during our vacation, my father rents a small boat, and he takes us out on a fishing trip with our fishing rods. This year, we were very lucky. We caught a bounteous supply of fish that mom fried up later that night to serve as an amazing dinner. It was so delicious! A vacation at the beach is the perfect way for my family to relax and enjoy each other's company.

### Did you understand the text?

1) **What is the location of the beach in the narration?**

- a) The Pacific coast
- b) The Gulf of Mexico
- c) The Atlantic coast
- d) The Caribbean Sea

2) **What is important for the narrator to do before visiting the beach?**

- a) Apply sunscreen
- b) Buy new clothes
- c) Eat a big meal
- d) Take a shower

3) **Where do the narrator and her family store food and drinks?**

- a) A backpack
- b) A cooler
- c) A blanket
- d) The sand

4) **What animals can attack when the narrator eats snacks?**

- a) Sharks
- b) Dolphins
- c) Seagulls
- d) Jellyfish

5) **What activity does the narrator like to do in the ocean waves?**

- a) Snorkel
- b) Go fishing
- c) Jump
- d) Bodysurf

6) **What did the family eat for dinner?**

- a) Lobster
- b) Shrimp
- c) Fish
- d) Octopus

### Anexo D. Planeaciones de la Secuencia Didáctica

<b>Plan No. 1</b>				
<b>Objetivo:</b> Desarrollar en el estudiante el aprendizaje de la comprensión lectora				
<b>Competencia básica a desarrollar:</b> lingüística				
<b>Desempeño general:</b> integrar herramientas propias a la comprensión de textos escritos				
<b>Desempeño específico:</b> conocer el objetivo de la Secuencia Didáctica para saber que el estudiante sí lo puede alcanzar si se lo propone. / reconocer los conocimientos previos, hacer predicciones, preguntarse a sí mism@, a los compañeros y al profesor				
<b>FASES</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>DESEMPEÑOS</b>	<b>TIEMPO</b>
<b>INICIO</b>	Se hace una lluvia de ideas sobre el título "My wonderful family" donde los estudiantes dan ideas sobre sus pensamientos acerca del mismo.		Cada estudiante desarrolla la activación de su conocimiento previo y posibles predicciones del mismo texto	5 minutos
	Al acabar la actividad, los estudiantes reciben una lectura con ese mismo nombre.	Fotocopia con la lectura a trabajar	Cada estudiante recibe la fotocopia, la marca y queda atento a las siguientes indicaciones del docente. Los estudiantes pueden empezar a hacerse preguntas al respecto de la lectura	5 minutos
<b>DESARROLLO</b>	Los estudiantes escuchan el audio de la lectura que tienen en sus manos. El audio ha sido descargado previamente. La persona que habla es mujer con acento americano. Los estudiantes van siguiendo la lectura en su propia fotocopia	lectura de My wonderful family, lapiz, lapicero, borrador, colores	Cada estudiante va escuchando el audio reproducido por el docente y va leyendo desde sus posibilidades la lectura que se le entregó. De este modo, cada estudiante va activando el conocimiento previo como	3 minutos

		estrategia de lectura	
	Le comunico a los estudiantes que la Comprensión Lectora Literal es una lectura explícita, donde las respuestas están estrictamente puestas en el texto. También hago la diferenciación con la Comprensión Lectora Inferencial y Crítica	El estudiante al saber qué es la Comprensión lectora Literal conoce también cómo se está evaluando la actividad. Además, al saber qué	5 minutos
	Cada estudiante individualmente responde las preguntas sabiendo que el tipo de comprensión lectora a evaluar es el de tipo literal.	Después de haber escuchado el audio y de seguir la lectura en el papel, cada estudiante resuelve de manera individual las preguntas estipuladas en la parte inferior de la lectura y utiliza su conocimiento previo en la lectura	15 minutos
	Los estudiantes se hacen en parejas y socializan en qué preguntas se equivocaron.	Cada estudiante comparte y compara sus respuestas con un compañero o compañera. En ese momento.	10 minutos
	Tanto el docente como los estudiantes hacen una revisión de las respuestas correctas de cada pregunta y se explicita el modo en	Todos los estudiantes ponen atención al profesor al corregir cada punto. Cada estudiante	5 minutos

	que funciona la comprensión literal con ejemplos de la lectura		confirma o corrige cada punto con respecto a lo que el profesor indica y explica según la lectura	
<b>CIERRE TRABAJO INDEPENDIENTE</b>	Los estudiantes deben hacer la lectura de un tema llamativo con un pdf que se les comparte por el grupo de whatsapp	Our vacation	Cada estudiante hace el ejercicio de la lectura, poniendo en práctica las estrategias aprendidas y contrasta las respuestas en el siguiente encuentro de aprendizaje	10 minutos

<b>Plan No. 2</b>				
<b>Objetivo:</b> Desarrollar en el estudiante el aprendizaje de la comprensión lectora				
<b>Competencia básica a desarrollar:</b> lingüística				
<b>Desempeño general:</b> integrar herramientas propias a la comprensión de textos escritos				
<b>Desempeño específico:</b> conocer el objetivo de la Secuencia Didáctica para saber que el estudiante sí lo puede alcanzar si se lo propone. / reconocer los conocimientos previos, hacer predicciones, preguntarse a sí mism@, a los compañeros y al profesor				
<b>FASES</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>DESEMPEÑOS</b>	<b>TIEMPO</b>
<b>INICIO</b>	Se revisan las respuestas de la lectura del trabajo independiente.	Las respuestas de cada estudiante	Los estudiantes confirman sus respuestas y reafirman si hicieron la actividad correctamente	
	Se hace una lluvia de ideas sobre el título " <b>It is a sunny day</b> " donde los estudiantes dan ideas sobre sus pensamientos acerca del mismo.		Cada estudiante desarrolla la activación de su conocimiento previo y posibles predicciones del mismo texto	5 minutos

	Al acabar la actividad, los estudiantes reciben una lectura con ese mismo nombre.	Fotocopia con la lectura a trabajar	Cada estudiante recibe la fotocopia, la marca y queda atento a las siguientes indicaciones del docente. Los estudiantes pueden empezar a hacerse preguntas al respecto de la lectura	5 minutos
<b>DESARROLLO</b>	Los estudiantes escuchan el audio de la lectura que tienen en sus manos. La persona que habla es mujer con acento americano. Los estudiantes van siguiendo la lectura en su propia fotocopia	Lectura de It's a sunny day, lápiz, lapicero, borrador, colores	Cada estudiante va escuchando el audio reproducido por el docente y va leyendo desde sus posibilidades la lectura que se le entregó. De este modo, cada estudiante va activando el conocimiento previo como estrategia de lectura	5 minutos
	Cada estudiante individualmente responde las preguntas sabiendo que el tipo de comprensión lectora a evaluar es el de tipo literal.		Después de haber escuchado el audio y de seguir la lectura en el papel, cada estudiante resuelve de manera individual las preguntas estipuladas en la parte inferior de la lectura y utiliza su conocimiento previo en la lectura	15 minutos

	Los estudiantes se hacen en parejas y socializan en qué preguntas se equivocaron.		Cada estudiante comparte y compara sus respuestas con un compañero o compañera. En ese momento.	10 minutos
	Tanto el docente como los estudiantes hacen una revisión de las respuestas correctas de cada pregunta y se explicita el modo en que funciona la comprensión literal con ejemplos de la lectura		Todos los estudiantes ponen atención al profesor al corregir cada punto. Cada estudiante confirma o corrige cada punto con respecto a lo que el profesor indica y explica según la lectura	5 minutos
<b>CIERRE TRABAJO INDEPENDIENTE</b>	Los estudiantes deben hacer la lectura de un tema llamativo con un pdf que se les comparte por el grupo de whatsapp	making pizza with my family	Cada estudiante hace el ejercicio de la lectura, poniendo en práctica las estrategias aprendidas y contrasta las respuestas en el siguiente encuentro de aprendizaje	10 minutos

<b>Plan No. 3</b>				
<b>Objetivo:</b> Desarrollar en el estudiante el aprendizaje de la comprensión lectora				
<b>Competencia básica a desarrollar:</b> lingüística				
<b>Desempeño general:</b> integrar herramientas propias a la comprensión de textos escritos				
<b>Desempeño específico:</b> conocer el objetivo de la Secuencia Didáctica para saber que el estudiante sí lo puede alcanzar si se lo propone. / reconocer los conocimientos previos, hacer predicciones, preguntarse a sí mism@, a los compañeros y al profesor				
<b>FASES</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>DESEMPEÑOS</b>	<b>TIEMPO</b>

<b>INICIO</b>	Se revisan las respuestas de la lectura del trabajo independiente.	Las respuestas de cada estudiante	Los estudiantes confirman sus respuestas y reafirman si hicieron la actividad correctamente	
	Se hace una lluvia de ideas sobre el título "My happy mornings" donde los estudiantes dan ideas sobre sus pensamientos acerca del mismo.		Cada estudiante desarrolla la activación de su conocimiento previo y posibles predicciones del mismo texto	5 minutos
	Al acabar la actividad, los estudiantes reciben una lectura con ese mismo nombre.	Fotocopia con la lectura a trabajar	Cada estudiante recibe la fotocopia, la marca y queda atento a las siguientes indicaciones del docente. Los estudiantes pueden empezar a hacerse preguntas al respecto de la lectura	5 minutos
<b>DESARROLLO</b>	Los estudiantes escuchan el audio de la lectura que tienen en sus manos. La persona que habla es mujer con acento americano. Los estudiantes van siguiendo la lectura en su propia fotocopia	Lectura de My Happy mornings, lápiz, lapicero, borrador, colores	Cada estudiante va escuchando el audio reproducido por el docente y va leyendo desde sus posibilidades la lectura que se le entregó. De este modo, cada estudiante va activando el conocimiento previo como estrategia de lectura	3 minutos
	Cada estudiante individualmente responde las preguntas sabiendo que el tipo de comprensión lectora a evaluar es el de tipo literal.		Después de haber escuchado el audio y de seguir la lectura en el papel, cada estudiante resuelve de manera individual las preguntas estipuladas en la	15 minutos

			parte inferior de la lectura y utiliza su conocimiento previo en la lectura	
	Los estudiantes se hacen en parejas y socializan en qué preguntas se equivocaron.		Cada estudiante comparte y compara sus respuestas con un compañero o compañera. En ese momento.	10 minutos
	Tanto el docente como los estudiantes hacen una revisión de las respuestas correctas de cada pregunta y se explicita el modo en que funciona la comprensión literal con ejemplos de la lectura		Todos los estudiantes ponen atención al profesor al corregir cada punto. Cada estudiante confirma o corrige cada punto con respecto a lo que el profesor indica y explica según la lectura	5 minutos
<b>CIERRE TRABAJO INDEPENDIENTE</b>	Los estudiantes deben hacer la lectura de un tema llamativo con un pdf que se les comparte por el grupo de whatsapp	Moving to a new city	Cada estudiante hace el ejercicio de la lectura, poniendo en práctica las estrategias aprendidas y contrasta las respuestas en el siguiente encuentro de aprendizaje	10 minutos

<b>Plan No. 4</b>				
<b>Objetivo:</b> Desarrollar en el estudiante el aprendizaje de la comprensión lectora				
<b>Competencia básica a desarrollar:</b> lingüística				
<b>Desempeño general:</b> integrar herramientas propias a la comprensión de textos escritos				
<b>Desempeño específico:</b> conocer el objetivo de la Secuencia Didáctica para saber que el estudiante sí lo puede alcanzar si se lo propone. / reconocer los conocimientos previos, hacer predicciones, preguntarse a sí mism@, a los compañeros y al profesor				
<b>FASES</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>DESEMPEÑOS</b>	<b>TIEMPO</b>

<b>INICIO</b>	Se revisan las respuestas de la lectura del trabajo independiente.	Las respuestas de cada estudiante	Los estudiantes confirman sus respuestas y reafirman si hicieron la actividad correctamente	
	Se hace una lluvia de ideas sobre el título " <b>The pet store</b> " donde los estudiantes dan ideas sobre sus pensamientos acerca del mismo.		Cada estudiante desarrolla la activación de su conocimiento previo y posibles predicciones del mismo texto	5 minutos
	Al acabar la actividad, los estudiantes reciben una lectura con ese mismo nombre.	Fotocopia con la lectura a trabajar	Cada estudiante recibe la fotocopia, la marca y queda atento a las siguientes indicaciones del docente. Los estudiantes pueden empezar a hacerse preguntas al respecto de la lectura	5 minutos
<b>DESARROLLO</b>	Los estudiantes escuchan el audio de la lectura que tienen en sus manos. La persona que habla es mujer con acento americano. Los estudiantes van siguiendo la lectura en su propia fotocopia	Lectura de The Pet Store, lapiz, lapicero, borrador, colores	Cada estudiante va escuchando el audio reproducido por el docente y va leyendo desde sus posibilidades la lectura que se le entregó. De este modo, cada estudiante va activando el conocimiento previo como estrategia de lectura	3 minutos
	Cada estudiante individualmente responde las preguntas sabiendo que el tipo de comprensión lectora a evaluar es el de tipo literal.		Después de haber escuchado el audio y de seguir la lectura en el papel, cada estudiante resuelve de manera individual las preguntas estipuladas en la	15 minutos

			parte inferior de la lectura y utiliza su conocimiento previo en la lectura	
	Los estudiantes se hacen en parejas y socializan en qué preguntas se equivocaron.		Cada estudiante comparte y compara sus respuestas con un compañero o compañera. En ese momento.	10 minutos
	Tanto el docente como los estudiantes hacen una revisión de las respuestas correctas de cada pregunta y se explicita el modo en que funciona la comprensión literal con ejemplos de la lectura		Todos los estudiantes ponen atención al profesor al corregir cada punto. Cada estudiante confirma o corrige cada punto con respecto a lo que el profesor indica y explica según la lectura	5 minutos
<b>CIERRE TRABAJO INDEPENDIENTE</b>	Los estudiantes deben hacer la lectura de un tema llamativo con un pdf que se les comparte por el grupo de whatsapp.	Lectura sobre el verano Summer	Cada estudiante hace el ejercicio de la lectura, poniendo en práctica las estrategias aprendidas y contrasta las respuestas en el siguiente encuentro de aprendizaje. El estudiante debe hacer predicciones antes, durante y después de la lectura.	10 minutos

### Anexo E. Diario de Campo

MOMENTOS	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
1	Los estudiantes estuvieron un poco desanimados de comenzar con la actividad porque expresaron haber sentido mucha frustración en la realización del <i>Pre-test</i> .	Se percibió a los estudiantes un poco perdidos pero animados a continuar el proceso de la lectura. Tuvieron algunas palabras desconocidas y respuestas incorrectas, pero siempre con la mejor disposición a seguir aprendiendo.	Los estudiantes terminaron con la idea de que las lecturas son en esencia sencillas y algunos expresaron que, a pesar de tener temor al comienzo, luego se sintieron mejor y tuvieron mejor disposición para la actividad en casa.
2	Se percibió a los estudiantes muy animados para el segundo encuentro. Habían realizado el trabajo independiente y a pesar de éste haber sido un poco más difícil que la primera lectura, ellos ya tenían el conocimiento de algunas estrategias de lectura a utilizar.	Los estudiantes tuvieron mucho más dominio de lo que hacían, tanto individual como grupalmente. Casi ninguno preguntó por palabras desconocidas o por el sentido de las oraciones.	Los estudiantes comentaron sentirse con mayor confianza durante la actividad y también dijeron que ya sabían qué hacer para responder la lectura en casa.
3	A pesar de ser ya lecturas de nivel A2, los estudiantes estaban tranquilos, deseosos de seguir con el proceso de aprendizaje	Se apreció que, aunque los estudiantes estaban tranquilos, tuvieron mayor dificultad en la realización de la lectura debido a la complejidad de las palabras y a la extensión del texto.	Los estudiantes expresaron haber tenido una mayor dificultad en la realización de esta lectura y tuvieron un poco de temor ante la actividad en casa, por su mayor dificultad
4	Los estudiantes ya con el conocimiento de las estrategias, estuvieron más tranquilos y relajados ante la lectura y animados a seguir con	Se percibió que los estudiantes perdieron un poco el hilo de este proceso de formación, ya que se les dificultó bastante al contestar las preguntas y se evidenció	Cuando terminaron la realización de la actividad del cuarto momento, y a pesar de haber tenido a disposición las estrategias, igual

	el proceso de aprendizaje.	que subrayaron muchas palabras de la lectura. Preguntaron mucho sobre el sentido de varias partes de la lectura, ya que no las comprendían.	comentaron haberse sentido un poco perdidos e insatisfechos, posiblemente por la dificultad del cuarto momento.
--	----------------------------	---	---

## Anexo F. Registro Fotográfico del Proceso de Investigación



Estudiante presentando el *Pre-test* y el *Post-test*, divididos por motivos de bioseguridad



Estudiantes comparando sus respuestas con otros compañeros



Estudiantes compartiendo sobre cómo se sintieron en el proceso de investigación