



Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas, Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas



**Implementación de Estrategias de Comprensión Lectora para Incorporar el
Componente Intercultural en la Clase de Inglés en el Nivel Medio Superior**

T E S I S

Que para obtener el grado de
Maestra en Didáctica de las Lenguas

Presenta

Nancy López Mendoza

Director de Tesis

Dr. Gabriel Llaven Coutiño

Lectoras:

Mtra. María Beatriz de Ibarrola y Nicolás

Dra. María Luisa Trejo Sirvent

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, octubre de 2018



Universidad Autónoma de Chiapas

Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla



Los que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado de la C. Nancy López Mendoza, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

para el documento denominado "Implementación de Estrategias de Comprensión Lectora para Incorporar el Componente Intercultural en la Clase de Inglés", elaborado por la persona antes citada.

Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los veinte días del mes de septiembre del año dos mil dieciocho en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Atentamente,

"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

Dra. María Luisa Trejo Sirvent

Mtra. María Beatriz de Ibarrola y Nicolás

Dr. Gabriel Llavén Coutiño

Vo. Bo

Dra. Mónica Miranda Megchún

Directora

Agradecimientos

A mi familia por su gran apoyo.

Hago extensos mis agradecimientos:

- Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por fomentar el apoyo a la investigación a través de sus programas PNPB.
- Al Dr. Gabriel Llaven Coutiño, quien me ha conducido con profesionalismo durante este proceso de investigación.
- A las lectoras de esta tesis Mtra. Beatriz de Ibarrola y Nicolín y Dra. María Luisa Trejo Sirvent por su importante apoyo en la elaboración de este proyecto.
- A los docentes de la Maestría en Didáctica de las Lenguas por compartir sus conocimientos conmigo.

Resumen

En este documento se presenta los resultados del proyecto de investigación “Implementación de Estrategias de Comprensión Lectora para Incorporar el Componente Intercultural en el Nivel Medio Superior”. Esta investigación, se desarrolló bajo el método investigación-acción y se llevó a cabo en el Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH), plantel 240, en la ciudad de Chiapa de Corzo, Chiapas.

Este proyecto se desarrolló en dos ciclos, el primero en el periodo comprendido de agosto-diciembre de 2017 y el segundo de febrero-mayo 2018.

Durante el primer ciclo, se impartieron siete clases de inglés a estudiantes de Educación media superior en donde se implementaron las siguientes estrategias de lectura: búsqueda de información específica, reconocimiento de la idea principal, reconocimiento de cognados, predicción y anticipación. Los textos utilizados describían aspectos culturales de festividades norteamericanas como son: día de la independencia, *Halloween*, Día de acción de gracias y Navidad. Las actividades de pre-lectura y pos-lectura se desarrollaron bajo un enfoque intercultural, es decir, realizando comparaciones de ambas culturas.

En el segundo ciclo, se impartieron ocho clases, y se desarrollaron las estrategias de: localización de la idea principal y nuevamente las estrategias del primer ciclo. Los tópicos de las celebraciones de este segundo ciclo fueron: día de San Valentín, Año nuevo Chino, Día de San Patricio, Semana Santa y *Memorial Day*.

Además, se implementaron diversos instrumentos de recolección de datos como: entrevistas semi-estructuradas, observación participante, diario del profesor, diario de aprendizaje y cuestionarios. Los resultados de estos instrumentos fueron triangulados y evaluados para la elaboración de fichas pedagógicas con el objetivo de ayudar a los alumnos a mejorar su comprensión lectora y acercarse la cultura de la lengua meta desde una perspectiva intercultural.

Palabras Clave: *Comprensión Lectora, Inglés en Bachillerato, Estrategias de Lectura, Enfoque intercultural.*

ÍNDICE

Introducción	1
CAPÍTULO I	6
1. PRECEDENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS, COMPRENSIÓN LECTORA E INTERCULTURALIDAD	7
1.1 Breve recuento de métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas	7
1.1.1. El método gramática traducción	8
1.1.2. El método directo	9
1.1.3 El método audio-lingual	9
1.1.4 El método <i>situacional</i>	12
1.1.5. EL método <i>sugestopedia</i>	12
1.1.6. El método silencioso	13
1.1.7. EL método respuesta física total o TPR (<i>Total Physical Response</i>)	13
1.1.8. El enfoque comunicativo	14
1.1.8.1 La competencia Comunicativa	15
1.1.8.2. La competencia comunicativa de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)	16
1.1.8.3. Características del Enfoque Comunicativo	17
1.1.8.4. Rol del alumno en el enfoque comunicativo	19
1.1.8.5. Rol del profesor en el enfoque comunicativo	20
1.1.8.6. Los materiales de enseñanza en el enfoque comunicativo	21
1.2. La Habilidad Lectora y la Comprensión de Textos en la Clase de Inglés	22
1.2.1. Importancia de la habilidad lectora en la clase de inglés como lengua extranjera	22
1.2.2. Conceptualizaciones sobre la lectura	23
1.2.3. La comprensión de textos	23
1.2.4. Procesamiento de la comprensión de la lectura en la clase de inglés	25
1.2.4.1. El enfoque ascendente (<i>botom-up</i>)	25
1.2.4.2. El enfoque descendente (<i>Top-down</i>)	26
1.2.5. Micro y Macro Procesamientos en el proceso de lectura	26
1.2.6. Estrategias para desarrollar la habilidad lectora en la clase de inglés	27
1.2.7. Estrategias meta-cognitivas	29
1.2.7.1. Estrategias previas a la lectura	30
1.2.7.1.1. Determinar la finalidad de la lectura	31
1.2.7.1.2. Determinar el género discursivo	32
1.2.7.1.3. Activar conocimientos previos	32
1.2.7.1.4. Predicción y elaboración de preguntas	33
1.2.7.2. Estrategias durante la lectura	34
1.2.7.2.1. Identificación de palabras que necesiten ser aclaradas	35
1.2.7.2.2. Subrayado	35
1.2.7.2.3. Tomar notas	36
1.2.7.2.4. Releer parafrasear y resumir unidades textuales	37
1.2.7.2.5. Representación visual	37
1.2.7.2.6. Hacer inferencias	38
1.2.7.2.7. Lectura para encontrar información específica (<i>scanning</i>)	38

1.2.7.2.8. Lectura rápida para encontrar la idea principal (<i>skimming</i>)	39
1.2.7.3. Estrategias metacognitivas para después de la lectura	39
1.2.7.3.1. Evaluación	40
1.2.7.3.2. Identificación de la idea principal	40
1.3 Desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural en la Clase de Inglés	41
1.3.1. Conceptualización de la palabra Cultura	41
1.3.2. Interculturalidad y competencia intercultural	43
1.3.3. Interculturalidad en la Enseñanza de lenguas Extranjeras	47
1.3.4. El papel del docente bajo el enfoque intercultural.	49
1.4 Recapitulación	53
CAPÍTULO II	54
2. Metodología	54
2.1. Diseño de la investigación	55
2.2. El método Investigación-Acción	55
2.3. Los dos ciclos de esta investigación	58
2.4. El contexto	58
2.5. Los participantes	60
2.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	60
2.6.1. Entrevista semi-estructurada	61
2.6.2. Bitácora de Aprendizaje de los estudiantes (<i>Learning logs</i>)	62
2.6.3. Observación participante	62
2.6.4. Instrumentos de observación	63
2.6.5. Cuestionarios	64
2.7. Procedimiento de análisis de información	65
2.7.1. Codificación	66
2.8. Recapitulación	68
CAPÍTULO III	69
3. Análisis e Interpretación de Resultados	70
3.1. Percepción de los docentes acerca del componente intercultural en la clase de inglés	70
3.2 Implementación de estrategias de lectura	75
3.2.1. Implementación de estrategias de pre-lectura	76
3.2.2. Implementación de estrategias durante la lectura	82
3.2.3. Implementación de estrategias después de la lectura	87
3.3. El componente Intercultural en a clase de inglés	91
3.4. Mi práctica docente: fortalezas y debilidades	94
3.5 Dificultades encontradas durante el proceso de investigación	97
3.6 Recapitulación	99
CAPÍTULO IV	100
4. Propuesta de la Investigación al campo de La enseñanza del inglés: fichas pedagógicas	101
4.1 Ficha pedagógica 1	102

4.2 Ficha pedagógica 2	106
4.3 Ficha pedagógica 3	110
4.4 Ficha pedagógica 4	115
4.5 Ficha pedagógica 5	119
4.6 Ficha pedagógica 6	124
4.7 Ficha pedagógica 7	128
4.8 Ficha pedagógica 8	134
4.9 Recapitulación	139
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	140
Anexo I Bitácora de aprendizaje de los estudiantes	151
Anexo II Ejemplo de plan de clase	153
Anexo III Ejemplo de actividad de pre-lectura	157
Anexo IV Ejemplo de actividad durante la lectura	159
Anexo V Ejemplo de actividad de pos-lectura	161
Anexo VI Formato de observación externa	163
Anexo VII Guion de preguntas de entrevista a docentes	166
Anexo VIII Cuestionario dirigido a alumnos	168
Referencias	170

Listado de Siglas y Nomenclaturas

COBACH	Colegio de Bachilleres de Chiapas
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
TPR	Total Physical Response
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
L1	Lengua Materna
L2	Lengua meta
UNACH	Universidad Autónoma de Chiapas

Introducción

Hoy en día existen diversas situaciones en donde las personas tienen la necesidad de establecer interacciones con personas de diferentes culturas, ya sea por estudios, negocios o diversión. Por ello, como docente de inglés considero que es importante acercar a los estudiantes a diferentes aspectos culturales de la lengua meta. En este sentido, esta tesis es el resultado de un proyecto de investigación cuyo objetivo principal fue implementar actividades de comprensión lectora con la finalidad de acercar a estudiantes de educación media superior a aspectos culturales de la lengua meta.

Resulta importante mencionar, que las actividades que se desarrollaron fueron tratadas desde la mirada de la interculturalidad la cual es definida por Holloway (2016) como “la capacidad de construir productivamente el espacio compartido, de tal manera que posibilita el dialogo entre gente de diferentes culturas a través de la apertura, la tolerancia y la reflexión” (p.24).

Esta investigación se desarrolló en dos ciclos siguiendo el método investigación-acción bajo el enfoque cualitativo. En este contexto, se exploró el uso de textos como el medio principal para incorporar el componente intercultural en la clase de inglés. Cabe mencionar, que los textos usados fueron de tipo descriptivo, es decir, textos que detallaban información acerca de las celebraciones y festividades más representativas de la cultura norteamericana, tales como: el Día de Independencia, Halloween, día de acción de gracias, Navidad, Día de San Patricio, entre otras.

Resulta importante subrayar que para el diseño de las actividades de lectura del primer y segundo ciclo, se consideraron las estrategias meta-cognitivas de comprensión lectura basándome en la categorización que propone Díaz-Barriga y Hernández (2002) quien resalta que éstas se dividen en tres momentos:

- a) antes de iniciar la lectura.
- b) durante la lectura
- c) después de la lectura

Las estrategias que se trabajaron en ambos ciclos fueron: activación de conocimientos previos, búsqueda de información específica, lectura rápida para conocer la idea general, elaboración de resúmenes y elementos visuales. Posterior a cada clase, se triangularon diferentes instrumentos de recolección de datos para poder, evaluar y rediseñar las actividades, y de esta forma elaborar la propuesta didáctica que acá presento, la cual consiste en un *set* de fichas pedagógicas que podrían ayudar a los estudiantes a fortalecer su habilidad lectora en inglés y al mismo tiempo fomentar el aprendizaje de la cultura de la lengua meta bajo un enfoque intercultural.

La motivación por realizar este trabajo de investigación surge a raíz de mi experiencia docente en el nivel medio superior. Durante más de cinco años, laboré en diferentes planteles pertenecientes a un bachillerato tecnológico. Como parte inherente de la planeación de mis clases analicé en repetidas ocasiones el programa de estudios que rige la materia de inglés en los bachilleratos tecnológicos. Al realizar el análisis pude constatar que la estructura del programa de estudios está integrada principalmente por contenidos gramaticales, minimizando así los contenidos culturales. De la misma forma, al revisar algunos libros de texto editados especialmente para bachilleratos tecnológicos, me encontré con la misma realidad, están en su mayoría constituidos por contenidos gramaticales.

De la misma forma, en mi experiencia docente en el nivel medio superior me he percatado que a la mayoría de los estudiantes no les gusta realizar actividades de lectura, ya que consideran que ésta es una actividad aburrida. Posiblemente, tienen esta perspectiva porque no tienen el hábito de la lectura en su lengua materna y esto se da de la misma manera en las clases de inglés como lengua extranjera. Por ello, en esta investigación me surgió la inquietud de explorar estrategias de lectura que pudieran ayudar a los estudiantes a fortalecer su comprensión de textos en inglés y al mismo tiempo despertar en ellos el gusto hacia la lectura.

En mi opinión la habilidad lectora es fundamental en la vida académica de todos los estudiantes, puesto que aparte de ser un pilar medular para el desarrollo de la competencia comunicativa, permite a los estudiantes a tener acceso a todo tipo de

información escrita de cualquier disciplina, por ejemplo, les brinda la oportunidad de leer periódicos internacionales, textos literarios, artículos de ciencia y tecnología, manuales, instructivos, etc. En otras palabras, la comprensión de textos en inglés es una llave que les permitirá acceder a la información y el conocimiento más allá de las fronteras. Esta idea es apoyada por Díaz-Barriga y Hernández (2002) cuando menciona que *“la comprensión de textos está presente en los escenarios de todos los niveles educativos y se considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos”*. (p. 180).

En este sentido, en esta investigación se intenta articular los siguientes elementos: las estrategias de comprensión lectora, los textos de contenido cultural y las actividades bajo la mirada de la interculturalidad con la finalidad de ayudar a los alumnos a desarrollar la competencia comunicativa intercultural en el idioma inglés.

El objetivo general fue, explorar, implementar y evaluar actividades para la enseñanza del componente cultural a través de la comprensión de textos en la clase de inglés en Alumnos de Educación Media Superior.

Los objetivos específicos fueron los siguientes:

- Implementar actividades de lectura que permitan el desarrollo del componente intercultural.
- Evaluar las actividades que fomenten el componente intercultural en la clase de inglés.
- Reflexionar sobre mis estrategias docentes con el fin de mejorar mi práctica.

Las preguntas de investigación que guiaron este proyecto fueron las siguientes:

- ¿Qué actividades de lectura permiten el desarrollo del componente intercultural en la clase de inglés?

- ¿Qué estrategias de lectura podrían ayudar a los alumnos de educación media superior a comprender textos en inglés?
- ¿Qué aspectos de mi práctica docente podría modificar para mejorar mi desempeño en el aula?

Esta tesis está constituida por cuatro capítulos, los cuales se describen a continuación.

En el primer capítulo se integra de tres secciones principales. En la primera, expongo un breve recuento de los métodos y enfoques más sobresalientes que han surgido a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras. La información que se presenta de cada método da a conocer la época en que éste se popularizó y sus principales características. Los métodos que se describen en este capítulo son: el método gramática traducción, método directo, método audio-lingual, método situacional, método sugestopedia, método silencioso, respuesta física total, el enfoque comunicativo y el enfoque comunicativo intercultural.

En la segunda sección del marco teórico, menciono referentes teóricos que respaldan la importancia de implementación de estrategias de lectura, para fortalecer la habilidad lectora en la clase de inglés.

En la tercera sección de este capítulo, se presenta referentes que apoyan la incorporación del componente interculturalidad en la clase de inglés como lengua extranjera.

En el segundo capítulo se aborda la estrategia metodológica de la cual nos apoyamos para desarrollar este proyecto de investigación. Se hace referencia al paradigma sociocrítico que es la base sobre la cual reposa este estudio. En seguida, se detallan las características del enfoque cualitativo, enfoque bajo el cual se desarrolló este proyecto. De igual forma, exploramos el método investigación-acción, cuya metodología fue la pauta que guió este estudio. En este capítulo, también se describe el contexto y los participantes que intervinieron en este estudio.

Finalmente, se exponen los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron para obtener la información.

En el tercer capítulo se presenta la interpretación de los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos de recolección de datos. La información que acá se muestra resulta de un proceso analítico y reflexivo de la triangulación de la información que aportaron los estudiantes, el docente investigador, las evidencias de las clases y las observaciones. Asimismo, en este capítulo se pueden encontrar fragmentos de las bitácoras de aprendizaje de los estudiantes, de las entrevistas realizadas a los estudiantes y alumnos.

En suma, en este capítulo se otorga un sentido a los acontecimientos sucedidos en las clases, lo cual se respalda por las contribuciones que autores que han realizado investigaciones en la misma

En el capítulo cuarto, se presenta nuestra propuesta pedagógica, la cual consiste en un set de diez fichas pedagógicas, cuyo objetivo principal es ayudar a los estudiantes de educación media superior a fortalecer su habilidad lectora en inglés a través de textos descriptivos con información de festividades norteamericana. Es importante señalar, que las actividades que se encuentran plasmadas en las fichas fueron creadas bajo la mirada del enfoque intercultural incorporados en la clase de inglés como lenguas extranjeras.

Finalmente, se presentan las conclusiones a las que se llegaron al realizar este proyecto de investigación, asimismo se exponen las recomendaciones que considero pertinentes para futuras investigaciones sobre la misma temática. Posteriormente, se encontrara el apartado de anexos, en donde se presentan evidencias que complementan este trabajo. En este apartado se muestran los planes de clase, las actividades que se implementaron, los textos y fotografías de las actividades realizadas durante las clases. Finalmente, se presenta el listado de referencias de todas las fuentes que se consultaron en la elaboración de esta tesis.

CAPÍTULO I

1. Precedentes teóricos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, comprensión lectora e interculturalidad.

1.1 Breve recuento de métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas

A través de la historia se han desarrollado diferentes metodologías y enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras. Desde una perspectiva histórica-pedagógica, la evolución de las metodologías en la enseñanza de lenguas extranjeras es un campo de mayor interés en el tema educativo. De esta forma, la historia nos muestra que a través de los siglos se han pronunciado innumerables maestros y pedagogos quienes se han interesado en mejorar la calidad de su práctica y de esta forma documentaron un método en educación.

En el siglo XVIII surge lo que podríamos denominar primer método de enseñanza profesional de lenguas extranjeras (Martin, 2009). En 1845, un profesor americano de lenguas clásicas, Sears, publicó un libro titulado *El método ciceroniano o prusiano para la enseñanza de los elementos de la lengua latina*, donde presentó los fundamentos del método tradicional que se habían implementado a mediados del siglo XVIII pero que se desarrolló en máxima plenitud en el siglo XIX (Richard y Rodgers, 2001). En la tabla número 1 se muestran los métodos y enfoques que se abordarán en esta sección.

Figura 1. Principales métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras.



Fuente: elaboración propia

1.1.1. El método Gramática Traducción

A este método también se le conoce como el método tradicional o prusiano, fue expuesto por el estadounidense Sears a partir de 1845 y se basaba principalmente en la enseñanza del latín como lengua culta, pero posteriormente se implementó para el aprendizaje de otras lenguas europeas. De acuerdo con Richard y Rodgers (2001) este método concibe la lengua como un conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas. Para Neuner (en Alcalde, 2011) la lengua, a través de este método, la lengua es como un “edificio” construido sistemáticamente con “ladrillos lingüísticos” según unas reglas lógicas y el dominio de la lengua significa el conocimiento de la misma. A grandes rasgos, el objetivo era principalmente lingüístico el cual se basaba en capacitar a los estudiantes para la lectura y el análisis de la literatura de la lengua meta.

Se enfatizaba a gran medida el “error” y éste se percibía como un aspecto que debía ser corregido inmediatamente y debía ser evitado. La gramática se presentaba deductivamente, con extensas explicaciones contrastando ambas lenguas y memorizando reglas.

Martín (2009) agrega que las listas de vocabulario eran un recurso medular en este método, así como los ejercicios de traducción. De acuerdo a Martín (2009), la mejor forma para poder decir una oración en la lengua extranjera era comenzar con una oración en la lengua materna y analizar sus elementos, para después encontrar sus equivalentes en la lengua meta, “dicho análisis se hacía en términos de la gramática de la (LM) a partir del principio erróneo de que los patrones gramaticales son universales y pueden, por tanto, pasar de una lengua a la otra” (Martín, 2009, p. 143).

Algunos ejemplos de ejercicios que se relacionan con este método son:

- Traducir textos de la literatura a la lengua materna.
- Realizar preguntas acerca de un texto que se han leído en la lengua extranjera.
- Ejercicios de antónimos y sinónimos

-Escribir la palabra que falta en una serie de oraciones.

Por su puesto, el rol del profesor en este método es el de impartir conocimientos, dar las instrucciones necesarias, y sobre todo corregir errores que comenten los alumnos. Por otra parte, el alumno desempeña un papel pasivo en su proceso de aprendizaje y se limita a recibir los conocimientos transmitidos por el profesor y realizar las actividades propuestas de manera individual. “se exigía tremendamente de la memoria pues había que recitar todos los patrones estructurales y aprender cientos de miles de palabras así como oraciones no naturales y descontextualizadas” (Martín, 2009, p. 143).

Con base en lo anterior, no está demás mencionar que las actividades usadas en esto método deja aislada la oportunidad de desarrollar las destrezas auditivas y orales. Además, no propicia la interacción entre los estudiantes, lo cual puede resultar desalentador para los alumnos.

Alcalde (2011), resalta que para entender un poco más sobre la popularidad de este método, es necesario tener en cuenta que hasta a mediados del siglo pasado la enseñanza de lenguas extranjeras era un privilegio, por lo tanto, el hecho de que el método gramática traducción fuera considerado como el más adecuado para aprender lenguas de una forma “cultura” era garantía de éxito en tales instituciones. Esta fue una de las razones por las que este método predominó la enseñanza de lenguas hasta a mediados del siglo pasado.

1.1.2. El Método Directo

El método directo se popularizó a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Se considera que este método surge para superar los problemas de aprendizaje y las deficiencias que presentaba el método tradicional. Hernández (2000) señala que se le llama método directo porque asocia las formas del habla con las acciones, objetos, gestos y situaciones, sin la ayuda de la lengua materna. Este método sostiene que para enseñar una lengua extranjera no es necesario hacer una traducción al idioma materno sino a través de demostraciones y acciones de lo que queremos enseñar.

El papel del profesor es dar información a los alumnos acerca de la lengua extranjera, debe crear un clima de aprendizaje, en el que los alumnos se encuentren cómodos y relajados y realizar preguntas y respuestas. El papel del alumno es realizar actividades como juegos y simulaciones sin tener que llevarlas a cabo en el lenguaje extranjero hasta que no se encuentren preparados, responden a las preguntas del profesor y utilizan las estructuras fijas de conversación.

Opuesto al método gramática traducción, el método directo centró su atención en el desarrollo de las cuatro habilidades, al destacar la expresión oral, convirtiéndose ésta en la habilidad básica. De esta forma, se minimiza el uso de la lengua materna, al asumir que el aprendizaje de una lengua extranjera y la lengua materna son procesos similares. Asimismo, Se elimina la traducción como procedimiento de enseñanza, se promueve la enseñanza inductiva de la gramática y el uso de los medios visuales, ejercicios orales (Hernández, 2000).

La enseñanza de la gramática se trasladó a un plano secundario, al dar más importancia al vocabulario y las situaciones, los diálogos y la interacción oral. El procedimiento de enseñanza era inductivo, aunque con limitaciones.

Este método llevó a cabo los siguientes principios y procedimientos:

- Las instrucciones en clase sólo se dan en el idioma extranjero.
- Sólo se enseña vocabulario y frases cotidianas. - Las habilidades comunicativas orales se construyen de manera gradual mediante preguntas y respuestas entre profesor y estudiantes en clases intensivas.
- El vocabulario específico se enseña través de demostraciones con objetos e imágenes.
- Atención en la pronunciación y la gramática. Este método tuvo mucho éxito en las escuelas privadas pero fue difícil de incluir en las escuelas públicas.

Algunos ejercicios basados en este método podrían ser: leer en voz alta, ejercicios de pregunta-respuesta, actividades de conversación acerca de algún tema o llevar a cabo un dictado.

Sin embargo, este método también presentaba algunos aspectos negativos, como la representación de diálogos o situaciones en el aula que los alumnos nunca se iban a encontrar, el aprendizaje de léxico pasivo, la enseñanza del léxico abstracto dificultaba el uso de la mímica y las explicaciones físicas no eran posibles en estos casos, y la ausencia de corrección podía fosilizar errores en etapas tempranas.

1.1.3. El Método Audio-lingual

Este método, también es conocido como *audio-oral*, sus comienzos fueron a mediados de la segunda guerra mundial y tiene sus fundamentos en la teoría lingüística del estructuralismo y la psicología conductista.

En este método se le da gran importancia la lengua hablada (expresión oral y auditiva), la lengua es considerada como un sistema de sonidos usado para la comunicación social. La intención de este método busca la corrección lingüística y que el individuo aprenda el nuevo vocabulario asociándolo con la palabra hablada y elementos visuales, principalmente mediante la repetición.

Acá se enfatizan los ejercicios mecánicos (*drills*) y de imitación de patrones, las herramientas principales son los audios (grabadoras), asimismo se utiliza un manual de estudio explícito que modele todas las posibles situaciones donde el individuo podría usar la lengua. Algunos de los puntos más sobresalientes de este método se presentan a continuación:

- La enseñanza de la gramática es inductiva, el estudiante debe aprender la lengua meta de forma automática, mediante la repetición de un modelo hasta que es asimilado.
- Los ejercicios memorísticos son un medio de aprendizaje y evaluación de los resultados.
- Se le da más prioridad a la estructura gramatical, por lo que a veces se al análisis contrastivo.

Sin embargo, a pesar de las aportaciones de estos métodos, diferentes especialistas puntualizaron que este método no considera los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, además los ejercicios resultaban tediosos y no fomentaban la creatividad.

1.1.4. Método Situacional

De acuerdo con Martín (2009) este método también es conocido como Enfoque Oral o Enseñanza situacional de la Lengua. Se trata de un método que se basa en la teoría conductista, el cual se centra en la imitación y el reforzamiento. Se desarrolló principalmente en Gran Bretaña entre los años 1930 y 1960. Palmer, Hornby y Pittman son los principales exponentes de este método. Con este método se pretendió corregir los errores de otros métodos anteriores, y por esta razón se seleccionaron, graduaron y secuenciaron los contenidos léxicos y gramaticales.

El estructuralismo británico fue la teoría de la que parte este método enfatizando las estructuras de una lengua. De esta forma, la gramática se convierte en un elemento importante y se enfatiza la corrección gramatical en los estudiantes.

De acuerdo con Martín (2009) la metodología que sigue este método es la siguiente,

- La gramática es enseñada gradualmente de manera inductiva
- Los alumnos deducen las reglas después de que son expuestos a varios ejemplos de la lengua meta
- Para asimilar las reglas gramaticales se utilizan ejercicios de sustitución y a los *drills*

1.1.5. Método Sugestopedia

Este método tiene sus inicios en los años sesenta y está relacionado con otros métodos denominados como “intensivos y sin esfuerzo”. En este método se parte de la idea de explotar otras capacidades del ser humano (Morales y Pérez, 1989). Para este método es importante la idea de que las personas reaccionan consciente e inconscientemente ante diferentes estímulos. Lozanov (en Morales y Pérez, 1989) define la sugestopedia como “un sistema de instrucción que intenta llegar a la

libertad interna y la autodisciplina basado en la psicoterapia comunicativa y otras disciplinas psicoterapéuticas”. De igual forma, los autores resaltan la metodología de este método, la cual se lleva a cabo de la siguiente manera.

- Los estudiantes se sientan en muebles cómodos y escuchan música barroca o instrumental
- Se escuchan extensos diálogos presuponiendo que esto los lleve a una asimilación más rápida y duradera

De acuerdo con Pekelis (en Hernández, 2004) la sugestopedia expone al aprendiz a un conjunto de efectos psíquicos con el objetivo de sumergirlo en el contexto del nuevo idioma y hacer que se sientan con la libertad de hablar. Este método intenta que los estudiantes hablen la lengua meta aún con errores y con deficiencias gramaticales, los estudiantes comienzan a hablar al tercer día. De acuerdo con este autor, un curso de tres semanas con el método sugestopedia equivale a tres meses o más de un curso tradicional.

1.1.6. Método Silencioso

En este método según Reinoso (2000) el profesor promueve un *input* limitado y modela el lenguaje que va a ser aprendido. Asimismo, muestra a los estudiantes lo que deben hacer a través de señales, gestos, medios visuales, láminas, piezas de madera de diferentes tamaños y colores. En cuanto a la motivación, el profesor “no censura ni recompensa a los estudiantes” (Reinoso, 200,147), más bien, su rol consiste en indicar que lo hagan de nuevo y se esfuercen más. De este método se dice que intenta que los estudiantes confíen en sus propios recursos, aun cuando están la dirección del profesor.

1.1.7. El método Respuesta física total (Total Physical Response-TPR)

El método Total Physical Response o mejor conocido como TPR fue desarrollado por James Asher. Es considerado como un método natural, ya que considera que el aprendizaje de una lengua extranjera es similar al de la lengua materna. Se basa en los principios constructivistas de Piaget y fundamenta el aprendizaje en el modelo estímulo-respuesta (Martín, 2009). Para este método, el profesor da instrucciones

a los estudiantes, estos no hablan pero realizan lo que se les esté diciendo por ejemplo, bailan, se mueven, saltan, etc. Cuando los estudiantes estén listos comenzarán a dar instrucciones también a otros estudiantes. Con este método se aprende a través de acciones y respuestas físicas en lugar de ejercicios mecánicos escritos. Este destaca las fases de preparación para la expresión y permite que los estudiantes hablen hasta que se sienten confiados y deseen hacerlo.

De acuerdo con Reynoso (2000) este método es uno de los llamados humanistas por su relación con esta teoría psicológica. De esta forma, menciona que:

Para la teoría humanista el estudiante es una persona integral; por lo que el objetivo más que aprender la lengua es ayudarlo en su crecimiento personal, a desarrollar valores humanos, el movimiento hacia el autoreconocimiento y la comprensión de los otros. Para los humanistas cuenta la experiencia del aprendiz, sus creencias, sus percepciones, sus valores, el desarrollo de su personalidad, la estimulación de sentimientos positivos y la sensibilidad ante los sentimientos y emociones de los demás (pp. 147)

Una de las características de estos métodos es la realización de actividades de relajamiento, de autocontrol y de autoestima para lograr un clima de confianza que favorezca un ambiente positivo, con la finalidad de que los alumnos se sienta feliz y pueda contribuir mejor a su autodesarrollo.

1.1.8. El Enfoque Comunicativo

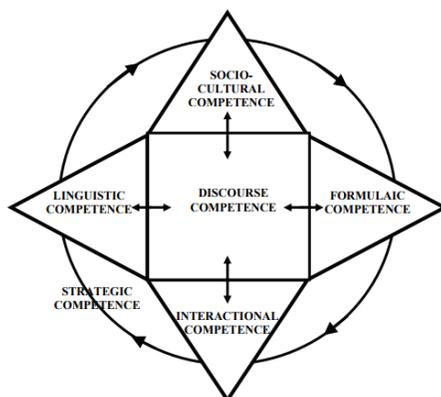
El enfoque comunicativo, también es llamado enfoque nocional funcional y surge en los años 70, sus principales exponentes fueron los lingüistas británicos C. Candlin y H. Widdowson, entre otros, quienes intentaban demostrar la necesidad de desarrollar “la competencia comunicativa además de la competencia lingüística” (García, 2015 pp. 3).

1.1.8.1. La competencia comunicativa

Hymes establece el concepto de competencia comunicativa, que supone considerar que el conocimiento de un hablante acerca de su lengua, además de un componente gramatical en el sentido de la lingüística formal, posee un componente funcional y sociolingüístico, posee un componente funcional y sociolingüístico, en el sentido más amplio de sociocultural.

Celce-Murcia (2007) enfatiza que la competencia comunicativa se construye a partir del desarrollo de seis componentes: Competencia sociocultural, Competencia formulaica, competencia interaccional, competencia lingüística, competencia discursiva y competencia estratégica.

Figura 2. Representación de la competencia comunicativa, adaptado de Celce-Murcia (2007, p. 45)



- *La competencia sociocultural:* se refiere a las diferentes formas de expresarse de acuerdo con los diferentes contextos de comunicación. Para desarrollar esta competencia se consideran diferentes factores de los participantes como la edad, el sexo, la distancia social, el estilo del discurso, y las diferencias culturales. (Celce-Murcia 2007)
- *La competencia discursiva:* se refiere a organizar el discurso coherentemente y que pueda ser vinculada a ideas subsecuentes
- *La competencia lingüística:* se refiere al uso correcto de la lengua en los diferentes niveles: morfológico, sintáctico, fonológico y léxico

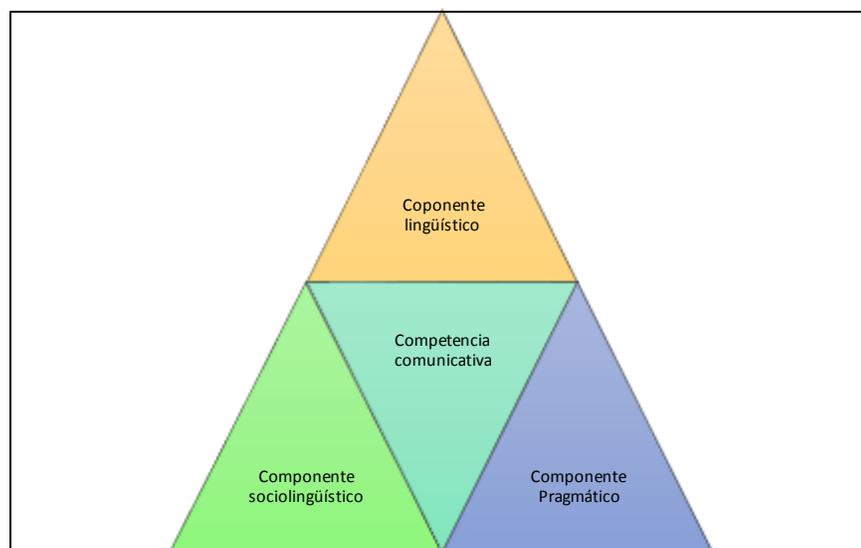
- *Competencia formulaica*: El uso apropiado de frases y expresiones usadas en diferentes rutinas y situaciones
- *Competencia interaccional*: La interacción que tienen los hablantes en una conversación, hace uso de gestos, lenguaje corporal y la prosémica
- *La competencia estratégica*: se hace uso de las estrategias de comunicación para compensar faltas de las otras competencias

Se entiende entonces que al hablar de competencia comunicativa no se reduce solamente al desarrollo de puntos gramaticales correctamente. Por tal motivo, en un aula comunicativa las actividades deben propiciar la interacción de los estudiantes en donde se brinde la oportunidad de practicar los tres modos de la comunicación y desarrollar realmente la competencia comunicativa (Shrum & Glisan, 2015).

1.1.8.2. La competencia comunicativa de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)

De acuerdo con el Marco Común Europeo se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático.

Figura 3. Representación de la competencia comunicativa según el MCERL



Fuente: Elaboración propia.

Las competencias lingüísticas: incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas.

Las competencias sociolingüísticas: La competencia sociolingüística hace referencia a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.

La competencia pragmática:

La competencia pragmática tiene que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos.

1.1.8.3. Características del Enfoque Comunicativo

De acuerdo con Richards y Rodgers en 1971 un grupo de expertos empezó a investigar la posibilidad de desarrollar un curso en donde el contenido fuera dividido en un sistema de unidades las cuales estuvieran relacionadas unas con otras. De esta forma, Wilkins (en Richards y Rodgers, 1989) describió los tipos de significado que pueden haber en una lengua: el nocional y el funcional. Esta propuesta tuvo un impacto significativo para el desarrollo del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas.

Para conocer a detalle los elementos que permiten identificar el método comunicativo, incluimos el componente teórico y los contenidos del esquema que propone Sánchez (1997, pp. 203-204).

Tabla 1. Características del enfoque comunicativo.

<p>Componente Teórico</p>	<p>Teoría lingüística. La lengua es un sistema utilizado para que los seres humanos se comuniquen; lo principal del uso lingüístico es comunicar contenidos; la competencia comunicativa reúne las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.</p> <p>Teoría psicológica. El aprendizaje comunicativo no es repetir estructuras, el pensamiento tiene un rol fundamental por eso la base psicológica de esta metodología es la psicología cognitiva.</p> <p>Teoría pedagógica. Se abandonan los procesos de repetición mecánica; lo nuevo es aprendido solo cuando se integra al conjunto de conocimientos preexistentes; el aprendizaje lingüístico es relevante cuando se transmiten contenidos que interesan al interlocutor; el profesor es un guía de los alumnos y estos son agentes activos y protagonistas del proceso.</p> <p>Teoría sociolingüística. La enseñanza de lenguas se presenta en cualquier grupo que tenga este interés; el modelo de lengua se centra en la comunicación oral en situaciones habituales de la vida cotidiana.</p> <p>Principios de gestión de la enseñanza. El profesor organiza, guía y orienta el trabajo del estudiante quien, a su vez, se hace responsable; los materiales deben ser variados y representar la realidad; el error hace parte del proceso, debe ser tolerado y tratado.</p>
<p>Contenido</p>	<p>Objetivos del aprendizaje Objetivo lingüístico general. Ser capaz de comunicarse eficazmente en la lengua aprendida.</p>

	<p>Objetivos lingüísticos específicos. Adquirir la competencia gramatical que permita la comunicación; aprender el vocabulario según los contextos (los objetivos concretos están expuestos en el nivel umbral); adquirir las cuatro destrezas para que la comunicación se extienda a todos los ámbitos; adquirir las cuatro competencias que conforman la comunicativa para lograr un aprendizaje total.</p>
	<p>Objetivos pragmáticos. Aprender la lengua dentro del contexto comunicativo pertinente y adquirir las diferentes competencias (gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica). Objetivos de gestión de la enseñanza. Organizar las clases de manera que se tenga en cuenta el proceso comunicativo con participación interactiva especialmente oral; definir los contenidos con la participación del grupo y atendiendo a las necesidades comunicativas.</p> <p>Objetivos de gestión de la enseñanza. Organizar las clases de manera que se tenga en cuenta el proceso comunicativo con participación interactiva especialmente oral; definir los contenidos con la participación del grupo y atendiendo a las necesidades comunicativas.</p>

Fuente: Adaptado de Sánchez (1997, pp. 203-204)

1.1.8.4. Rol del alumno en el enfoque comunicativo

Al dar importancia a los procesos de comunicación, la Enseñanza Comunicativa de la lengua proporciona un papel diferente a los alumnos: estos traen al aula sus ideas de cómo debe ser el aprendizaje sin que haya una organización del aula impuesta, se relacionan más entre ellos que con el profesor y el aprendizaje tiene un carácter cooperativo. Así, los teóricos recomiendan que se aprenda a aceptar el fracaso o el éxito de la comunicación como una responsabilidad conjunta.

1.1.8.5. Rol del profesor en el enfoque comunicativo

Según los autores, el profesor asume varios papeles cuya importancia dependerá de la versión del enfoque adoptada. Siguen la propuesta de Breen y Candlin, para quienes los dos papeles más importantes del profesor son: facilitador del proceso de comunicación entre los participantes de la clase y entre estos y las actividades y textos, y participante en el grupo de enseñanza–aprendizaje. Estos dos papeles principales implican otros secundarios como organizador de recursos, guía de procedimientos, investigador-alumno, analista de necesidades, consejero y gestor del proceso del grupo.

Según los autores, estos papeles del profesor pueden preocupar a aquellos que piensen que su tarea es corregir los errores y mostrar modelos lingüísticos perfectos. Pero para desmontar esta idea los autores citan a Porter (1983), en cuyas investigaciones se sugiere que «los datos contradicen la idea de que otros alumnos no son buenos compañeros de conversación porque no pueden proporcionar de forma correcta información cuando se solicita».

1.1.8.6. Los materiales de enseñanza en el enfoque comunicativo

En este apartado los autores parten de la idea de que los materiales tienen el papel fundamental de promover el uso comunicativo de la lengua y proponen tres tipos de materiales: centrados en el texto, centrados en la tarea y centrados en los materiales auténticos.

Aunque entre el primer tipo de materiales podamos hallar algunos organizados con criterios gramaticales, los autores mencionan la existencia de materiales que se centran en el texto pero que vienen acompañados de ayudas visuales, dibujos, estímulos grabados, etc. Los materiales centrados en la tarea son aquellos que consisten en juegos, simulaciones, tarjetas con información diferente, etc. Tienen como objetivo el aprendizaje de la lengua mediante la comunicación y la interacción. En fin, los materiales auténticos son aquellos no adaptados para la enseñanza de

la lengua (mapas, símbolos, textos, cuadros...) a partir de los cuales se pueden desarrollar actividades comunicativas.

Según los autores, estos papeles del profesor pueden preocupar a aquellos que piensen que su tarea es corregir los errores y mostrar modelos lingüísticos perfectos. Pero para desmontar esta idea los autores citan a Porter (1983), en cuyas investigaciones se sugiere que «los datos contradicen la idea de que otros alumnos no son buenos compañeros de conversación porque no pueden proporcionar de forma correcta información cuando se solicita».

Finnocchiaro y Brumfit (en Richards y Rodgers, 1989) contrastan las principales características del enfoque comunicativo con el método audio lingual. Estas características se muestran en el siguiente cuadro comparativo.

Tabla 2. Cuadro comparativo entre el método audioingual y en enfoque comunicativo.

Método Audiolingual	Enfoque comunicativo
1. Se enfoca en la estructura y la forma de la lengua más que en el significado.	El significado es lo principal
2. Se emplea la memorización de diálogos.	Los diálogos se usan para cuestiones comunicativas y no se memorizan.
3. Los aspectos del lenguaje no están contextualizados.	La contextualización es una premisa básica.
4. El aprendizaje de una lengua se refiere al aprendizaje de estructura, sonidos y palabras.	El aprendizaje de una lengua es aprender a comunicarse.
5. La técnica principal son los ejercicios mecánicos (drillings).	Los drills se usan esporádicamente.
6. Se intenta alcanzar la pronunciación de un nativo hablante.	Se espera obtener una pronunciación que pueda ser entendida.
7. Se evitan las explicaciones gramaticales.	Se aceptan las explicaciones que puedan ayudar a los estudiantes. Éstas varían según la edad, los intereses, etc.
8. Las actividades comunicativas se realizan después de varios ejercicios mecanizados drills.	Se fomentan las actividades comunicativas desde el principio.
9. Se prohíbe el uso de la lengua materna.	Se acepta el uso de la lengua cuando se considere necesario.
10. Se prohíbe la traducción en los niveles principiantes.	La traducción es permitida si se considera que podría ayudar a los estudiantes.

11. La lectura y la escritura se introducen hasta que se tiene un nivel alto de la lengua.	La lectura y la escritura se pueden introducir desde el primer día si se desea.
12. La competencia lingüística es el objetivo principal.	La competencia lingüística es la meta deseada.
13. No se reconocen las variantes de la lengua.	La variación lingüística es un elemento central en los materiales y las actividades.
14. El maestro controla a los alumnos y evita que realicen algo que contradiga a la teoría.	El maestro motiva a los alumnos para trabajar con la lengua meta.
15. La lengua es un hábito así que los errores deben evitarse a toda costa.	La lengua es creada por los individuos a veces a través de ensayo y error.
16. La motivación intrínseca nace del interés de las estructuras de la lengua.	La motivación extrínseca nace del interés de comunicarse en una lengua.

Fuente: adaptado de Richards y Rodgers, (1989).

1.2 La Habilidad lectora y la comprensión de textos

1.2.1. Importancia de la habilidad lectora en la clase de inglés como lengua extranjera

La habilidad lectora en inglés, es hoy una necesidad, ya que el idioma inglés no sólo es una lengua global sino también es el lenguaje de la ciencia, la tecnología, y de la investigación. Además, Levine, Ferez & Reves (en Tercanlioglu, 2004) mencionan que la habilidad “para leer textos académicos es considerada una de las destrezas más importantes” que los estudiantes universitarios deben adquirir al aprender inglés.

Si bien es cierto que existen estudiantes con dificultades para aprender a leer y comprender textos escritos, también es pertinente mencionar que quizás una parte esas dificultades pudieran tener su origen en ciertas prácticas pedagógicas al intentar desarrollar esta habilidad, es decir, al no hacer uso de diferentes enfoques y estrategias para la enseñanza de la lectura. Moncada y Belkis (2013) resaltan que el excesivo enfoque gramatical en la clase de inglés a veces impide que el docente explore otras metodologías novedosas para motivar a sus estudiantes a emprender tareas y leer textos de su interés académico. Esta situación podría ser una de las causas que afectan el desarrollo del proceso lector, que es considerado en la

actualidad, como uno de los fundamentales dentro del dominio de las lenguas extranjeras.

1.2.2. Conceptualizaciones sobre la lectura

De acuerdo con Villalobos (2001) la lectura debe ser considerada como una serie de transacciones entre el escritor y el lector teniendo como mediador el texto en un contexto social.

Nunan (1999) asegura que la lectura debe ser vista como un proceso fundamental para el logro de individuos críticos, autónomos y reflexivos; ésta no debe ser concebida como una habilidad pasiva, ya que está relacionada con el procesamiento de la lengua escrita; es decir, procesamiento de ideas generadas por otros y que son transmitidas a través del lenguaje escrito.

La importancia de la habilidad lectora recae en que aparte de ser un pilar fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa, permite a los estudiantes a tener acceso a todo tipo de información escrita sin importar la disciplina o el formato de estos, por ejemplo, les brinda la oportunidad de leer periódicos internacionales, textos literarios, artículos de ciencia y tecnología, manuales, instructivos, etc. En otras palabras, la comprensión de textos en inglés es una llave que les permitirá acceder a la información y el conocimiento más allá de las fronteras.

1.2.3. La comprensión de textos

Díaz-Barriga y Hernández (2002) mencionan que la comprensión y la producción de textos deben considerarse como formas de actividad que permiten nuevos modos de pensamiento y de acceso a la cultura letrada. Requieren de un agente activo y constructivo que realice actividades sofisticadas que obligan a emplear sus recursos cognitivos, psicolingüísticos y socioculturales, previamente aprendidos de manera inteligente, ante situaciones novedosas de solución de problemas. Así mismo, los autores resaltan que:

La comprensión de textos está presente en los escenarios de todos los niveles educativos y se le considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos. Durante mucho tiempo, sin embargo, esta actividad fue descuidada por centrarse demasiado en la enseñanza de habilidades simples de decodificación y automatización de la lectura. (p. 274)

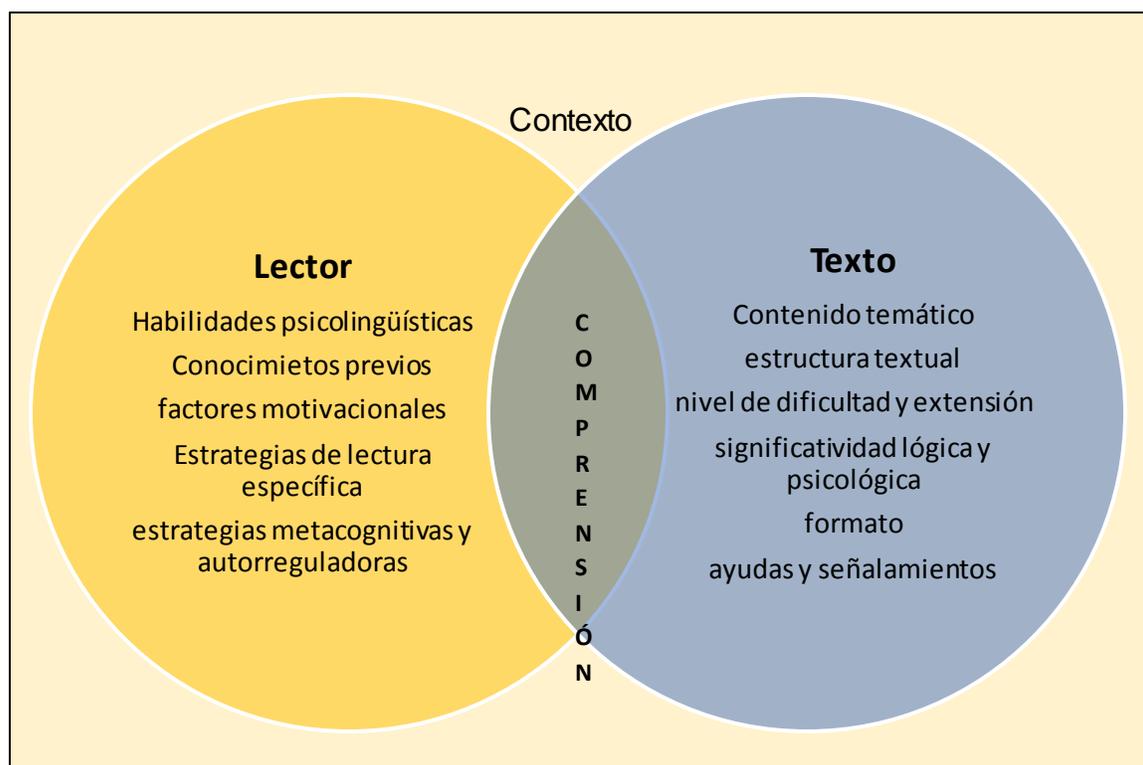
De acuerdo con algunos autores como (Alonso, 1991 y Solé, 1992) para analizar el tema de la comprensión de textos, se estima necesario considerar los siguientes tipos de conocimiento que se encuentran involucrados:

- Las habilidades lingüísticas necesarias de tipo léxico, sintáctico, semántico y pragmático
- El conocimiento conceptual (esquemas) que se activa y se pone en marcha cuando el lector se enfrenta a la información nueva incluida en un texto
- Las habilidades estratégicas, meta cognitivas y autor reguladoras para introducirse a niveles profundos de comprensión y aprendizaje
- El conocimiento de que los textos pueden comprender una amplia variedad de géneros y estructuras textuales
- El conocimiento de que los textos tienen propósitos variados y que deben contemplarse enmarcados dentro de actividades o prácticas sociales y comunicativas de distintos tipos

De esta forma podemos conceptualizar que la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado. Así, la interpretación de un texto dependerá de las interacciones que ocurran entre las características del lector (intereses, actitudes, conocimientos previos), del texto (las intenciones del autor) y el contexto (las demandas específicas, la situación social, etc). Todos estos elementos hacen que se considere al proceso de comprensión de lectura como una actividad interactiva (Leon y García Madruga, 1989).

La interacción de estos elementos puede verse representados en la la figura 4.

Figura No. 4 Elementos que intervienen en la comprensión lectora.



Fuente: Adaptado de Díaz-Barriga y Hernández (2002)

1.2.4. Procesamiento de la comprensión de la lectura en la clase de inglés

Grab y Stoller (2002) destacan que al analizar la lectura comprensiva en la clase de inglés, se presentan tres modelos de lectura: el modelo ascendente (*bottom-up*), el modelo descendente (*top-down*).

1.2.4.1. El enfoque ascendente (*botom-up*)

Se define este enfoque como el proceso de decodificar el significado en la que los lectores deben reconocer primero los signos lingüísticos (letras, morfemas, sílabas, palabras, frases, claves gramaticales, marcas del discurso) y usar los mecanismos de procesamiento de datos para dar orden a esos signos Brown (en Montada y Belkis 2013). Este enfoque fue introducido en los años cincuenta por los psicólogos conductistas quienes decían que el aprendizaje estaba basado en la formación de hábitos al realizar acciones repetidas después de tener un estímulo. La mayoría de

actividades bajo este enfoque se centran en el reconocimiento de formas gramaticales y léxicas con énfasis en la dimensión de decodificación (Nunan, 1999).

1.2.4.2. El enfoque descendente (*Top-down*)

La lectura bajo este enfoque no es considerada como un proceso de extraer significado del texto, se refiere a un proceso de conectar información en el texto con el conocimiento que el lector trae al acto de la lectura. En este sentido, la lectura es considerada como un dialogo entre el lector y el texto, cuya idea principal es tener comprensión del tema que se lee (Villalobos, 2001). En este enfoque se le concede gran importancia al conocimiento previo del lector mientras que se considera al texto como secundario. Este procesamiento tiene lugar cuando el lector utiliza esquemas de alto nivel para hacer predicciones generales y luego analiza la entrada con el fin de localizar información que sea apropiada a los esquemas de alto nivel (Villalobos, 2001).

1.2.5. Micro y Macro Procesamientos en el proceso de lectura

De la misma forma, Diaz-Barriga y Hernández (2002) afirman que el parte de la complejidad del proceso de comprensión de lectura recae en la profundidad de los diversos niveles en que esta ocurre. Por esto, para comprender un texto se requiere que el lector realice actividades de micro y macroprocesamiento. Así, agregan que las actividades de microprocesamiento a microprocesos son de ejecución relativamente automática, y tienen que ver con todos los subprocesos involucrados que se dirigen al establecimiento, codificación y coherencia local entre proposiciones.

De acuerdo con los autores los microprocesos involucrados en los niveles inferiores de la comprensión de textos son los siguientes:

- El reconocimiento de las palabras escritas en los enunciados
- La identificación o construcción de las proposiciones (ideas) a partir de los enunciados del texto
- La vinculación de las macro proposiciones entre sí, encontrando el hilo conductor entre ellas: coherencia local entre proposiciones

- Inferencias-puente necesarias para la vinculación e integración de proposiciones

Por otra parte las actividades de macro procesamiento (macroprocesos) son aquellas que tienen que ver con la construcción de la macro estructura (representación semántica de naturaleza abstracta y global del texto) y del modelo de la situación derivada del texto. A diferencia de los microprocesos, los macro procesos son de ejecución relativamente consciente, aunque el grado de conciencia en su aplicación también depende de factores tales como la complejidad del texto y el propósito del lector. Entre las actividades de macroprocesos más relevantes se distinguen:

- La aplicación de las macro-reglas (supresión, generalización y construcción) al tejido microestructural (dicha aplicación puede incluso ser recursiva)
- La identificación de las macroposiciones (jerarquización de las ideas del texto).
- La integración y construcción coherente del significado global del texto (coherencia global), a partir de las macroposiciones: elaboración de la macroestructura
- La aplicación de inferencias basadas en el conocimiento previo

1.2.6. Estrategias para desarrollar la habilidad lectora en la clase de inglés

Como se ha mencionado en los puntos anteriores, en contextos educativos y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la competencia lectora es una de las herramientas de carácter transversal más importantes, ya que las fortalezas o debilidades de un lector en la comprensión de textos se transfieren al resto de áreas curriculares (Fuchs, Mock, Morgan & Young, 2003). Esto se refiere a que las habilidades en esta competencia pueden facilitar el aprendizaje en otras disciplinas por ejemplo en la resolución de problemas en enunciados matemáticos, un mejor entendimiento de historia, geografía, etc.

Paris, Wasik y Turner (1991) exponen que existen evidencias que indican que los estudiantes expertos en comprensión lectora suelen usar de manera flexible

estrategias de comprensión, mientras que aquellos con dificultades de comprensión lectora usan escasas estrategias y forma inflexible (Paris, Wasik, & Turner, 1991), y por lo tanto son incapaces de activar los conocimientos previos, construir una representación estructurada del texto, realizar inferencias y usar el conocimiento metacognitivo.

Para Oxford (1990) una estrategia es un “proceso mental y comunicativo que los aprendices usan para aprender y usar el idioma” y agrega que las estrategias son herramientas para conseguir un aprendizaje activo y auto dirigido el cual es medular para el desarrollo de la competencia comunicativa. En el campo de la lectura, Solé (1994) define las estrategias como “procedimientos que implican la planificación de acciones que se desencadenan para lograr objetivos”.

En el campo de la enseñanza de lenguas, Villalobos (2001) afirma que se puede hacer una transferencia desde la primera lengua hacia la lengua extranjera, o incrementar las estrategias utilizadas en la primera lengua mediante la enseñanza de estrategias eficientes en la lengua extranjera (Villalobos, 2001). De igual forma, Oxford, (1990) afirma que los estudiantes que ya han adquirido estrategias de lectura en su lengua nativa son capaces de transferir esas estrategias a la lengua extranjera que están aprendiendo.

Paris, Wasik y Tuner (1991) ofrecen seis razones por las que adquirir una competencia estratégica en comprensión lectora es relevante para la educación y desarrollo de los escolares:

- *Las estrategias permiten a los lectores elaborar, organizar, y evaluar la información textual.*
- *La adquisición de estrategias de lectura coincide y se solapa con el desarrollo de múltiples estrategias cognitivas para la mejora de la atención, memoria, comunicación y aprendizaje durante la infancia.*
- *Las estrategias son controladas por los lectores; estas son herramientas cognitivas que se pueden usar de forma selectiva y flexible.*
- *Las estrategias de comprensión reflejan la metacognición y la motivación porque los lectores deben tener tanto conocimientos estratégicos como la disposición a usar dichas estrategias.*

- *Las estrategias que fomentan la lectura y el pensamiento puede ser enseñadas directamente por los profesores.*
- *La lectura estratégica puede mejorar el aprendizaje en todas las áreas curriculares.*
(p.609)

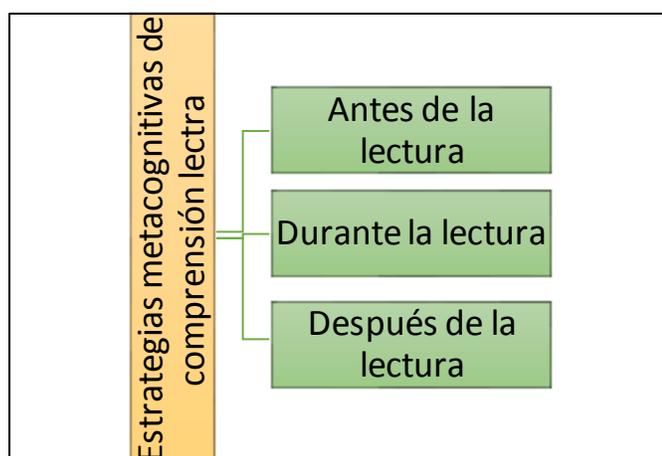
Con base en lo anterior, en este punto del marco teórico se trata las estrategias de comprensión lectora que podrían ayudar a los alumnos a desarrollar o fortalecer esta actividad.

1.2.7. Estrategias meta-cognitivas

La metacognición hace referencia al conocimiento sobre el propio conocimiento y la regulación de los procesos cognitivos Brawn (en Gutiérrez y Salmeron 2012)). Además los procesos de conocimiento se refieren a la activación de los conocimientos sobre la tarea, la persona y las estrategias mientras que los procesos de regulación en tareas de comprensión lectora, requieren planificar, determinar objetivos, supervisar, reconocer aciertos y errores, así como evaluar el nivel de comprensión alcanzado.

Las estrategias metacognitivas pueden clasificarse en función del momento de uso (Block & Pressley, 2007; Solé, 1992; Díaz-Barriga y Hernández, 2002):

Figura 5 Estrategias meta cognitivas de comprensión lectora.



Fuente: elaboración propia. Adaptado de Díaz-Barriga y Hernández (2002)

- antes de iniciar la lectura, para facilitar al lector la activación de conocimientos previos, detectar el tipo de discurso, determinar la finalidad de la lectura y anticipar el contenido textual, y en efecto, qué tipo de discurso deberá comprender y planificar el proceso lector
- durante la lectura, para facilitar al lector el reconocimiento de las distintas estructuras textuales, construir una representación mental del texto escrito y supervisar el proceso lector
- después de la lectura, para facilitar al lector el control del nivel de comprensión alcanzando, corregir errores de comprensión, elaborar una representación total y propia del texto escrito, y ejercitar procesos de transferencia o dicho de otro modo, extender el conocimiento obtenido mediante la lectura

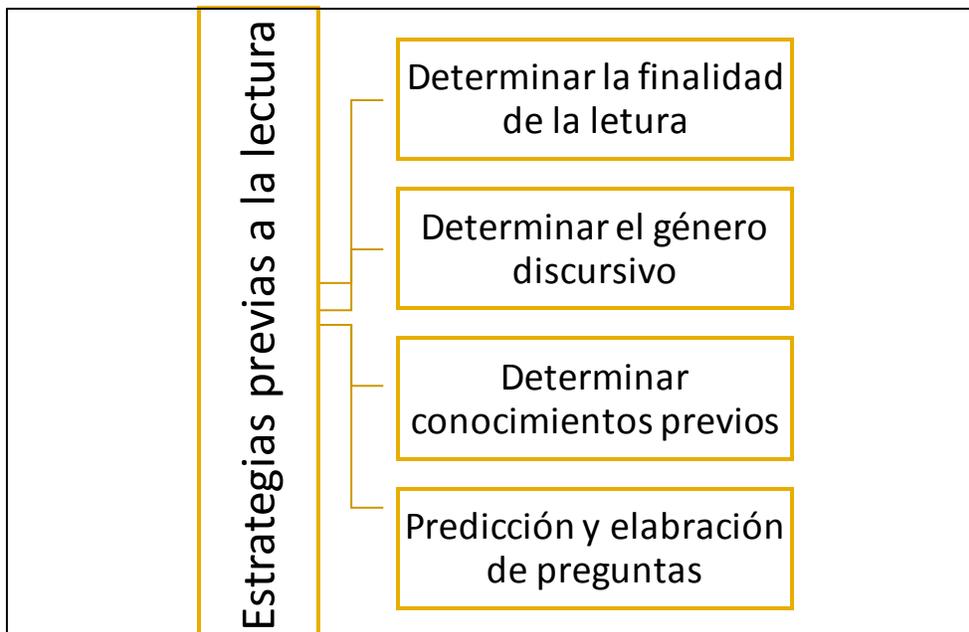
En relación a lo expuesto previamente, coincido con Paris, Wasik y Turner (1991) cuando mencionan que para que la actividad de comprensión tenga lugar adecuadamente es necesario involucrar de manera conjunta y coordinada las estrategias autorreguladoras y específicas durante todo el proceso para poder seleccionar y aplicar eficazmente las estrategias específicas de lectura ya que como mencionan los autores *“lo más importante no es que los alumnos posean un amplio repertorio de estrategias, sino que sepan utilizarlo eficazmente”*.

1.2.7.1. Estrategias Previas a la lectura

Estas estrategias se refieren a todas las que se plantean preferentemente antes de llevar a cabo el proceso, las cuales tienen que ver con el establecimiento del propósito para leer y con las actividades de planeación sobre cómo enfrentar el proceso de comprensión de la lectura utilizando los recursos cognitivos disponibles. (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Cuando iniciamos una actividad lectora, siempre debe existir un propósito que la antecede, por ello, se considera pertinente establecer el propósito de la lectura.

En la figura 6 se encuentran agrupadas las estrategias previas a la lectura propuestas por Díaz- barriga y Hernández (2002)

Figura 6. Estrategias meta-cognitivas previas a la lectura.



Adaptado de Díaz-Barriga y Hernández (2002)

1.2.7.1.1. Determinar la finalidad de la lectura

Para leer de manera estratégica los escolares deben comprender que tanto su atención como las estrategias a emplear no siempre perseguirán un mismo objetivo, independientemente del género discursivo (Schmitt & Baumann, 1990). Por ejemplo, en unas ocasiones los escolares tendrán que leer un texto para detectar una información relevante e integrarla con otra similar de otro texto o para tener una visión general del texto y en otras para responder a cuestiones previamente planteadas. Por tanto, es importante que los lectores sepan cuáles son las características de la demanda en una tarea determinada de lectura y sean capaces de responder a cuestiones como, ¿Para qué leo? ¿Quién lo escribe y para qué? ¿Qué finalidad tiene el discurso?

Díaz-Barriga y Hernández distinguen cuatro propósitos de la lectura que con frecuencia se presentan en contextos escolares:

1. Leer para encontrar información (específica o general).
2. Leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos, etcetera).
3. Leer para demostrar que se ha comprendido un contenido (para actividades de evaluación).
4. Leer comprendiendo para aprender.

1.2.7.1.2. Determinar el género discursivo

En relación al género discursivo, los textos pueden ser clasificados en: narrativos, descriptivos y expositivos, Gutiérrez y Salmeron (2012) mencionan que ser capaz de reconocer las diferentes estructuras textuales facilita al lector interpretar y organizar la información textual durante la lectura. En este estudio nos centramos en textos descriptivos, es decir, aquellos que nos presenten información sobre lo que ocurre en las festividades más importantes de la cultura norteamericana.

1.2.7.1.3. Activar conocimientos previos

Esta estrategia se relaciona directamente con el conocimiento esquemático que posee el lector. Según Mayer (2002) un esquema es “la estructura general de conocimiento del lector que sirve para seleccionar y organizar la nueva información en un marco integrado y significativo” (p.68). Sin el conocimiento previo, difícil encontrar sentido y construir significados sobre los textos; no se contarían con elementos para poder interpretarlo

De igual forma, para Leahey & Harris (1998) un esquema afecta cómo procesamos la nueva información y a cómo recuperamos la información antigua de la memoria. Los estudios que han analizado la importancia del conocimiento previo en los procesos de lectura han señalado su influencia en la realización de inferencias y predicciones (Marr & Gormely, 1982).

Resnick (en Díaz-Barriga y Hernández, 2002) ha distinguido tres tipos de esquemas que puede utilizar el lector cuando se enfrenta a un texto (no solamente antes sino durante todo el proceso de lectura). Estos son los siguientes:

- Esquemas de conocimiento acerca del dominio temático específico que trata el texto
- Esquemas de conocimiento acerca de las estructuras textuales
- Esquemas de conocimiento general del mundo

En este momento previo a la lectura, los docentes pueden activar el conocimiento para facilitar a los escolares la comprensión textual (McKeown, Beck, Sinatra, & Loxterman, 1992). Para ello, se puede guiar a los estudiantes usando preguntas como: ¿Qué conozco sobre dicha temática? ¿En qué situación me encontrado con este tema?

1.2.7.1.4. Predicción y elaboración de preguntas

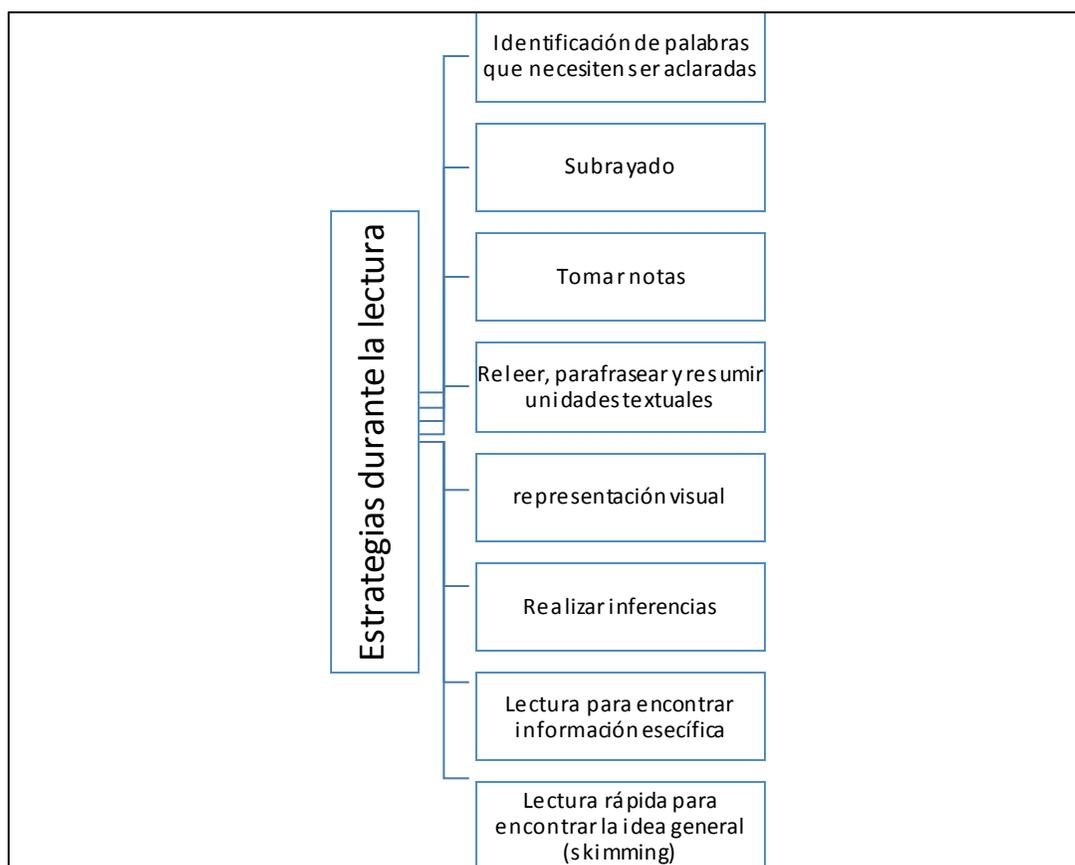
Las estrategias de predicción realizadas antes de la lectura, según Brown y Palincsar (en Gutiérrez y Salmeron, 2012) sirven para proponer un contexto y también implican directamente la activación y el uso del conocimiento previo (ya sea el relacionado con el tema que trata el texto o el conocimiento sobre la organización estructural del texto. Lo mismo puede decirse para el caso de la elaboración de preguntas realizadas por los alumnos antes de iniciar el proceso lector propiamente dicho.

Reflexionar sobre lo que ya saben del texto y predecir la información textual facilita la comprensión lectora y el entendimiento del texto. Por ejemplo: tratar de predecir lo que le sucederá a un personaje, a partir del título y de las ilustraciones. Del mismo modo, se puede incitar a que los alumnos generen preguntas de las que les gustaría obtener respuesta en el texto, esta estrategia también facilita la comprensión lectora. Aunado a lo expuesto, estas estrategias (predicciones o inferencias predictivas y generación de preguntas) facilitan a que el lector se involucre más durante la lectura del texto, mejorando el rendimiento en la comprensión lectora y el recuerdo.

1. 2.7. 2. Estrategias Durante la Lectura

Estas estrategias son las que se aplican cuando ocurre la interacción directa con el texto. Tal y como Block y Pressley (2007) señalan, en este momento, el lector debe ser capaz de construir una representación mental adecuada del texto escrito, recordarla y supervisar dicho proceso. Para esto, es crucial hacer uso de estrategias para realizar con efectividad procesos de reconocimiento de palabras, interpretación de frases y párrafos, comprensión del texto. Es en este momento cuando se ejecutan el micro y macro proceso de lectura. Una de las actividades. En el siguiente esquema se expone una agrupación de algunas estrategias durante la lectura.

Figura 7. Actividades de comprensión lectora, durante la lectura



Fuente: elaboración propia adaptado de Díaz-Barriga y Hernández (2002)

1. 2.7. 2.1. Identificación de palabras que necesiten ser aclaradas

Los estudios sobre comprensión lectora señalan que, la amplitud y familiaridad del lector respecto al vocabulario comprendido en el texto, son aspectos cruciales en la comprensión éste (Beck y McKeown, 2007). De acuerdo con los autores recién mencionados, en general y para todos los niveles educativos, es importante que los estudiantes desarrollen habilidades de buen uso del diccionario. En los niveles iniciales deben aprender a construir un diccionario propio que recoja definiciones de la palabras que utilizan, información contextual relacionada con cada nueva palabra, ejemplos, sinónimos y palabras relacionadas semánticamente.

Cuando los estudiantes no cuentan con un amplio vocabulario, se les puede instruir a detectar fallas de comprensión y también, cuando sea necesario, se les puede instruir a usar la estrategia de pistas contextuales para acceder al significado del léxico. Asimismo, estrategias basadas en el análisis morfológico (identificación de lexemas y morfemas) posibilitan al lector acceder al significado de palabras (Bruning, Schraw, & Ronning, 2002). En suma, sabemos que la mejora del vocabulario es crucial en la comprensión de texto, pero es conveniente que además, los lectores noveles usen estrategias que le permitan utilizar el contexto o la morfología de las palabras para deducir el significado de una palabra.

1. 2.7. 2. 2. Subrayado

Díaz-Barriga y Hernández (2002) proponen esta actividad, la cual consiste en resaltar, por medio de un remarcado, conceptos, enunciados o párrafos de un texto que se consideran importantes. Esta actividad permite a los estudiantes una lectura activa y selectiva porque durante su ejecución, se pueden identificar las ideas principales del texto. En varias investigaciones realizadas, se ha demostrado que la actividad de subrayar enunciados mejora la cantidad de recuerdo literal y que los buenos lectores tienden a beneficiarse más de esta estrategia que los malos lectores.

Para llevar a cabo esta actividad de manera eficiente, Díaz-Barriga y Hernández proponen las siguientes recomendaciones:

- no subrayar todo, hay que ser selectivos, puesto que se puede perder el sentido de la actividad
- no hay que hacerlo de forma mecánica, sino hasta después de haber entendido el texto
- realizar alguna actividad adicional con los subrayados (releer selectivamente, resumir, auto-cuestionarse, etc.)

1. 2.7. 2. 3. Tomar notas

La actividad de tomar notas es aún más compleja que el subrayado. Demanda un tratamiento de mayor profundidad de la información leída porque, además de potenciar la atención y selección de la información importante encontrada en el texto, requiere que la comprendamos y la recodifiquemos en nuestras propias palabras (parafraseo). De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2002) las notas escritas pueden organizarse en forma lingüística, como sería por medio de un resumen acumulativo, o bien, en forma por medio de cuadros sinópticos, organizadores gráficos (comparativos, causa-consecuencia, secuencia temporal, etcetera). Además, se debe tener claro que para la toma de notas de los textos es importante ser sensible a las palabras clave marcadores encontrados en el texto. Algunas recomendaciones para llevar a cabo esta actividad son:

- tratar de tomar notas con paráfrasis que literales
- es mejor realizarse cuando se trata de textos con información compleja
- se debe cuidar la adecuación de las notas con el texto y con el propósito de lectura, para que tenga resultados positivos

1.2.7. 2.4. Releer, Parafrasear y Resumir unidades textuales

Díaz-Barriga y Hernández (2002) subrayan que estas tres estrategias son recomendables cuando el lector considere que hubo información compleja o bien que le faltó comprender un poco más.

- a) releer una parte confusa del texto, es una estrategia de corrección adecuada cuando el lector es consciente de alguna falla de comprensión. Hacerlo, es recomendable para los estudiantes ya que en algunas ocasiones las fallas de comprensión obedecen a pérdidas de atención o saltos entre líneas
- b) el parafraseo es una estrategia útil para comprender aquella información compleja para el lector; decir esa información con sus propias palabras, con el propósito de simplificarla, facilita su retención y procesos de vinculación con proposiciones previas o posteriores (Sánchez, 1998)
- c) el uso del resumen tiene más justificación en el desarrollo de la capacidad para comprender una gran cantidad de información, seleccionando, generalizando e integrando toda ella en un conjunto de proposiciones (Sánchez, 1998), que comprender una información determinada

1. 2.7. 2. 5. Representación visual

Gutiérrez y Salmerón (2012) resaltan cuatro razones por las cuales es importante para los estudiantes hacer uso de representaciones gráficas en los estudiantes:

- Induce y entrena a los estudiantes a usar representaciones mentales visuales, en lugar de palabras y ello permite sintetizar información en la memoria operativa, en mayor medida que sin el pensamiento visual
- Facilita que el escolar establezca relaciones entre ideas y conceptos.
- Se facilita y mejora así la calidad de la memoria explícita
- Facilita el uso de esa información. Aunque es un aspecto habitualmente obviado en el proceso lector quizá, por el legado conductista, las representaciones mentales visuales están estrechamente vinculadas con la eficacia en la comprensión lectora (Kim, Vaughn, Wanzek, & Wei, 2004)

1. 2.7. 2. 6. Hacer inferencias

Esta estrategia consiste en emplear activamente el conocimiento previo para dar contexto y profundidad a la interpretación del texto (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). De igual forma, Gutiérrez y Salmeron (2002) destacan dos procesos relevantes al hacer uso de las inferencias durante el proceso de comprensión lectora:

- Establecen conexiones entre el conocimiento previo y el texto; también, realizar conexiones entre la información expuesta en el texto; dicho de otro modo, establecen relaciones texto-conocimientos previos
- Permiten al lector completar información explícitamente omitida en el texto pero necesaria para obtener una representación mental de la estructura global más elaborada

Algunas de las actividades que pueden realizarse gracias al establecimiento de inferencias son:

- Llenar espacios en blanco (producto de detalles omitidos u olvidados durante la lectura)
- Esclarecimiento del significado de partes del material que parezcan oscuras al lector (palabras, frases, ideas)
- La elaboración de interpretaciones hipotéticas posibles sobre como entender el mensaje que nos está proporcionando el autor
- El desarrollo de una lectura interpretativa entre líneas advirtiendo ciertas pistas implícitas en el texto

1. 2.7. 2.7. Lectura para encontrar información específica (Scanning).

Esta estrategia implica la búsqueda de información particular en la que el lector lee cuidadosamente cada párrafo en busca de esa información específica, por ejemplo, palabras en un diccionario, horarios, fechas, nombres, etc.

1. 2.7. 2. 8. Lectura rápida para encontrar la idea principal (*Skimming*)

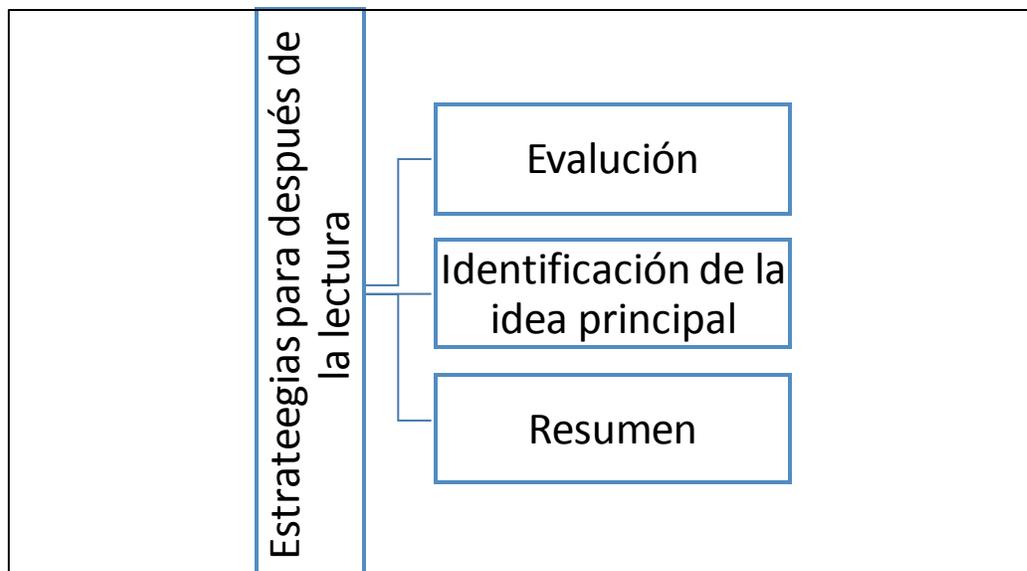
Como su nombre lo indica, ésta estrategia consiste en una lectura rápida con la finalidad de tener una idea global del texto. Al utilizar *skimimng* se hace uso de recursos visuales, como gráficos, tablas y mapas. Así mismo, se consideran títulos, subtítulos, numeraciones, etc. Cassany (2008) llama a esta estrategia como “lectura de vistazo, vistazo de rótulos, caracteres importantes, caracteres destacados

1.2.7.3. Estrategias metacognitivas para después de la lectura

En este momento podemos distinguir tres finalidades: una, relacionada con la revisión del proceso lector y consciencia del nivel de comprensión alcanzado; otra, dirigida a elaborar una representación global del texto, es decir una finalidad expresiva; y por último una finalidad comunicativa.

En la siguiente figura se presentan estrategias que pueden usarse después de la lectura.

Figura 8. Estrategias meta-cognitivas para después de la lectura.



Fuente: elaboración propia, adaptado de Díaz-Barriga y Hernández (2002).

1.2.7.3.1. Evaluación

Díaz-Barriga y Hernández (2002) resaltan que la estrategia de evaluación ocurre durante la comprensión, bajo formas como la auto-interrogación. Gracias a esta actividad autorreguladora, son posibles las actividades de supervisión y de toma de decisiones que el lector realiza para saber si el proceso de comprensión está ocurriendo en forma óptima. Después de la lectura debe realizarse una actividad evaluativa para estimar el grado en que se ha comprendido el texto en su forma global, esto es, si se ha podido construir una interpretación completa y si se siente que esta ha satisfecho en mayor o menor medida el propósito establecido. En caso de que no se haya conseguido, pueden autogenerarse ciertas actividades estratégicas (relectura parcial y selectiva, exploraciones, etcetera) que permitan solucionar los problemas emergentes.

1.2.7.3.2. Identificación de la idea principal

Winograd y Bridge (en Díaz-Barriga y Hernández, 2002) mencionan que los lectores eficaces logran identificar la idea principal en base a dos razones: la primera va en relación con su experiencia previa con multiplicidad de textos y la creciente capacidad para identificar las palabras clave o marcadores textuales que encuentren en ellos; esto significa que los lectores proceden siguiendo las pistas usadas por los autores, ello los conduce a identificar la superestructura textual y, con ella, la idea principal.

La segunda razón aduce que se debe al rico conocimiento temático que poseen y activan durante la lectura, que les lleva a diferenciar la información principal de la secundaria.

1.2.7.3.3, El resumen

El resumen constituye una estrategia potente porque quien lo elabora con el deseo de mejorar el aprendizaje significativo del texto, se obliga a profundizar y reflexionar de manera consciente sobre la macroestructura y la superestructura del texto, a emplear el conocimiento previo temático (para elaborar y profundizar sobre el modelo de la situación) ya reformular con los códigos y el vocabulario personales

aquello que el autor nos quiso decir por medio del texto (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Si bien el resumen es esencialmente reproductivo (porque se parte de un texto al que se quiere reducir a sus ideas más relevantes), también es una actividad compleja y reconstructivo-creativa.

1.3. Desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural en la Clase de Inglés

1.3.1. Conceptualización de la palabra Cultura

La palabra cultura puede adoptar diferentes interpretaciones dependiendo de la disciplina de la cual se esté abordando. Inicialmente el término se acuñaba a las representaciones expresadas por personas instruidas y con acceso a la educación a quienes se les denominaba como personas “cultas”. (Flores, 2009).

Sin embargo, a principios de los años 70 se empezó a definir desde la perspectiva de la etnología un concepto mucho más amplio que comprende no solamente la “alta cultura, sino también la de lo cotidiano. “Desde entonces las ciencias sociales y humanidades entienden bajo cultura la realidad completa de la vida de las personas que viven en un espacio cultural y lingüístico determinado. Es decir, todos los productos y las actividades de su pensamiento y acción” (Bhom y GarciaDiego, 2016 p.45)

En este sentido, se plantearon otros conceptos de cultura en donde se incluyen los todos los conocimientos, las tradiciones, hábitos y costumbres de las personas dentro de una sociedad. Tylor (en Flores 2009) presenta la siguiente definición de cultura: “Cultura es ese amplio conjunto de significados, comportamientos, formas de comunicación y de interrelación que distinguen a los sujetos pertenecientes a un grupo social.” (p.22).

Del mismo modo, Flores (2009) expresa que: *“La cultura es el conjunto integrado y complejo integrado por creencias, arte, leyes, moral, costumbres, hábitos y capacidades del integrante de una sociedad que es aprendido y aprehensible. Este concepto rompe con la visión de cultura como algo “culto”, propio de una clase socialmente dominante”*. (p. 22)

Por otra parte, Nickel y Sans (en De Luis, 2008) resaltan una subdivisión de cultura la cual es tomada hoy en día por algunos los profesores de lenguas extranjeras: *La cultura con C mayúscula, cultura a secas y cultura con k*.

La “cultura con C mayúscula” se refiere a todo un conjunto de saberes enciclopédicos referidos a diversos campos como el arte, la literatura, la historia, la ciencia.

Cultura a secas representaría algo así como un standard cultural, "el conocimiento operativo que los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, para ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas"

La cultura con k sería la capacidad de identificar social o culturalmente a un interlocutor y actuar lingüísticamente adaptándose a ese interlocutor. Un ejemplo de esta capacidad cultural sería reconocer el argot juvenil. (p.18).

Para este estudio se tomará la definición propuesta por Hall (en Holloway, 2016) *“El estilo de vida de un pueblo; la totalidad de conductas aprendidas, actitudes, valores y cosas materiales”*. Esta definición presenta un panorama general y amplio, lo cual nos permite percibir la cultura en diferentes manifestaciones y comportamientos del ser humano.

1.3.2. Interculturalidad y Competencia Intercultural

Cuando se intenta que la comunicación efectiva en la lengua meta sea el objetivo principal de una clase de lengua extranjera, la atención ya no sólo se centra en el sistema lingüístico, sino también en el sistema de normas de interpretación y actuación comunicativas. Basándonos en esta consideración, resulta necesario que los estudiantes de lenguas no posean solamente conocimientos acerca del sistema, sino que además puedan reconocer fenómenos comunicativos que tienen que ver con el contexto cultural de la lengua meta. (Böhm y Garcíadiago, 2016)

En este contexto, se puede decir que en la clase de lengua extranjera entran en contacto no solo dos lenguas, sino también dos culturas distintas. En el contacto de dos lenguas, el Marco de Referencia Europeo resalta uno de los conceptos más importantes actualmente: **la interculturalidad**.

De acuerdo con el Marco de Referencia Europeo la interculturalidad puede entenderse como el fenómeno en el cual un usuario de una lengua extranjera es capaz de relacionar la cultura materna con la nueva sin producir una separación entre éstas sino que, por el contrario, llegar a considerarlas como fenómenos sociales relacionables cuya comprensión lo lleva a una mejor comunicación con los miembros de la cultura ajena.

Así, menciona que la interculturalidad se lleva a cabo cuando:

- Los conceptos no se conciben como binarios sino como relacionales
- En el entender del otro se incluye el entender de la posición y la perspectiva propias
- Cada relación lleva también a un esclarecimiento de sí mismo a través del distanciamiento y la autocrítica
- Esta autocrítica implica un cambio de sí mismo
- Este cambio lleva a una nueva relación de calidad entre las culturas.

Hausten (en García Diego, p. 147)

Holloway (2016) define a la interculturalidad como “la capacidad de construir productivamente el espacio compartido, de tal manera que posibilita el dialogo entre

gente de diferentes culturas a través de la apertura, la tolerancia y la reflexión” (p.302). Asimismo, sostiene que la interculturalidad es básicamente una actitud hacia el otro y comúnmente se da en encuentros personales.

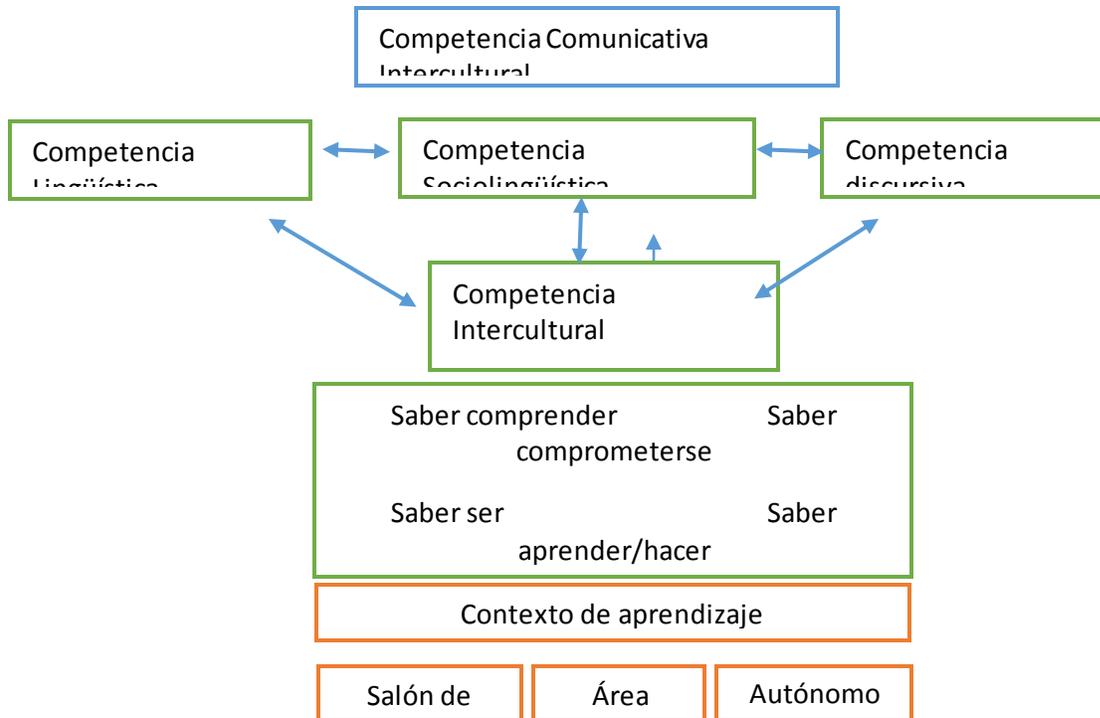
Por su parte, Byram (1997) afirma que simplemente saber el idioma ya no es suficiente. Equipar a nuestros alumnos con el conocimiento de otra sociedad puede ser también insuficiente, ya que ninguna sociedad está en una condición estática en relación con los cambios en creencias, patrones de conducta y los significados atribuidos a los mismos.

Oliveras, (en García, 2000) Siguiendo las directrices marcadas por el enfoque holístico, la competencia intercultural integra un grupo de destrezas más generales relacionadas con los aspectos afectivos que desempeñan un papel importante en el contacto cultural, cuyo objetivo es la adquisición de conocimientos y la comprensión de los sistemas culturales. Tanto la cultura del alumno como la cultura extranjera están presentes explícitamente y se tienen en cuenta en el aula.

En virtud de lo anterior, el hablar de interculturalidad implica implementar el uso de los cinco *savoirs* de Byram (en Paricio, 2013).

- Conocimiento de uno mismo y del otro
- Conocimiento de cómo interpretar y relacionar la información
- Conocimiento de cómo relacionarse políticamente en la educación siendo crítico y siempre dándose cuenta de las conductas culturales de la propia cultura y del otro
- Conocimiento de cómo descubrir la información de la cultura
- Conocimiento de cómo ser; como relativizarse y valorar las actitudes y creencias del otro

Figura 9. Componentes de la competencia comunicativa intercultural



Fuente: Elaboración propia, Adaptado de Byram (1997)

Para entender acerca de lo que conlleva la comunicación intercultural, García (2012) propone reflexionar sobre dos realidades que nos permitirán comprender el concepto de competencia intercultural.

- Que en la actualidad, la transformación de la sociedad propicia que las situaciones de encuentros interculturales sean cada vez más frecuentes. Encuentros que pueden ocasionarse por distintas circunstancias: estudios, negocios, turismo, migraciones, etc., En este contexto, los protagonistas de esos encuentros, es decir, quienes se acercan a una lengua y a una cultura extranjera, no sólo deben aprender otra lengua y otra cultura, sino que deben adquirir otra manera de vivir y poder ser agentes mediadores de ambas culturas, resaltando los valores de tolerancia y respeto. Por tal motivo, uno de los objetivos principales de la enseñanza de lenguas, es promover la capacidad de enfrentarse a esos encuentros interculturales

- Que la competencia lingüística, comunicativa, no garantiza la existencia de competencia cultural. La conexión entre lengua y cultura se es claramente indispensable, ya que cuando existen diferencias culturales, el mensaje que emitimos puede interpretarse de forma muy diferente a nuestras intenciones, a pesar de ser “correcto” desde el punto de vista lingüístico

Y es que Según García (2012) la comunicación consiste en algo más que intercambiar informaciones mediante frases construidas gramaticalmente. La ausencia de la competencia intercultural puede generar malentendidos, frustración, e incluso se llega a problemas sociales de más fuerza.

Aprender otra lengua implica también aprender las normas que regulan la interacción social del país cuya lengua estamos aprendiendo. Es necesario familiarizarse con las diferentes convenciones diversas que componen la cultura meta. En otras palabras, aparte de dominar el código lingüístico de la lengua que están aprendiendo, los estudiantes debe ser capaces de “actuar” de forma adecuada desde el punto de vista de la comunicación. Ahora bien, es necesario resaltar que desde un enfoque intercultural el objetivo no es simplemente el conocimiento de la otra cultura, ya que el desarrollo de la competencia intercultural es algo muy diferente de aprender cultura en la clase de lengua extranjera. El enfoque intercultural se basa en un concepto de cultura que “enfatisa que las diferentes culturas están relacionadas entre sí estructuralmente” (Byram y Fleming 200, p. 244). Es decir, se dirige a la cultura del país objeto de estudio, pero considera también el país y la cultura del estudiante, e incluso la relación con otros países y otras culturas. De esta forma, se permite que el estudiante compare aspectos de los países objeto de estudio y paralelamente desarrolla una actitud crítica con respecto a la cultura de su propio país.

Bajo un enfoque intercultural, se entiende que el estudiante ya cuenta con un bagaje cultural propio que debe ser considerado en la clase, puesto que este bagaje influye en la percepción que tiene de la nueva cultura. García (2012) asegura que el conocimiento de la otra cultura bajo el enfoque “moncultural” podría reforzar la

creación de estereotipos. Y esto es precisamente lo que intenta evitar el enfoque intercultural.

De acuerdo con McEntee (en, Franco y Cortés 2016) la comunicación intercultural es un proceso simbólico interpretativo, transaccional y contextual que se lleva a cabo entre individuos o grupos que han vivido experiencias culturales diferentes.

De igual manera, Franco y Cortés (2016) señalan que la comunicación intercultural es interpersonal y comprende aspectos culturales. “El modelo multicultural demanda el desarrollo de la competencia intercultural, que se entiende como la habilidad de los seres humanos de comportarse flexible y adecuadamente al participar en entornos de la cultura ajena” (p.315).

Según Barros (2006), una de las características más importantes de la competencia intercultural es el hecho de que se permite al alumno pasar por un proceso en el que se va del etnocentrismo al relativismo cultural y se plantea una redefinición de la propia identidad, donde se permite incorporar la perspectiva de la cultura propia para abordar la cultura meta, para poder comprender la segunda, previa reflexión sobre la primera.

De acuerdo con McEntee (en Holloway, 2016) la comunicación intercultural es un proceso simbólico, interpretativo, transaccional y contextual en que un cierto nivel de diferencia es suficientemente grande e importante para crear interpretaciones y expectativas diferentes acerca de lo que se considera conductas competentes que se deben utilizar para crear significados compartidos. (p.303).

1.3.3. Interculturalidad en la Enseñanza de lenguas Extranjeras

Dentro del salón de clases el componente cultural puede ser abordado desde diferentes enfoques. Byram y Fleming (en Benítez 2011) destacan cuatro:

- Enfoque de la cultura extranjera: se trata de estudiar el país o países en los que se habla la lengua sin hacer ninguna relación entre esa realidad cultural y el país, y por tanto la cultura, del aprendiz

- Enfoque intercultural: se trabaja con la cultura de la lengua meta pero también con la cultura del estudiante
- Enfoque multicultural: se basa en el hecho real de que en un país conviven varias culturas y tenemos que prestar atención a las diferencias étnicas que existen dentro de una realidad concreta
- Enfoque transcultural: se ve que existe la posibilidad de que entren en contacto dos hablantes de lenguas diferentes utilizando un tercera para comunicarse

Considerando lo expresado por los autores, esta investigación se inclinará por el enfoque intercultural, ya que considero importante que la clase de lenguas se valore la cultura de los estudiantes, para que esto le permita acercarse a la cultura de la lengua meta.

Meyer, (en García 2010) distingue tres etapas en la adquisición de la competencia intercultural:

- Nivel monocultural: en este nivel la persona se basa mentalmente en su cultura. La cultura extranjera se ve y se interpreta de acuerdo con la perspectiva de la propia cultura
- Nivel intercultural: el estudiante está mentalmente situado entre las dos culturas. El conocimiento que tiene de la cultura extranjera le permite hacer comparaciones entre ambas y posee suficientes recursos para explicar las diferencias culturales
- Nivel transcultural: la persona se sitúa por encima de las culturas implicadas, con una cierta distancia, permitiéndole colocarse en una situación de mediador entre ambas. Cada uno se aleja de los estilos habituales de mirar su entorno para poder así adoptar puntos de vista ajenos, sin renunciar a la propia identidad cultural

Corbett (en Holloway, 2016) destaca algunas ventajas del enfoque comunicativo intercultural en la enseñanza de una lengua extranjera:

- Hay un énfasis en la función social de la lengua, más que en las habilidades de aprendizaje

- Se anima a los aprendientes a adquirir habilidades culturales tales como estrategias para la observación sistemática de patrones de conducta
- Se motiva a los estudiantes a hacer una reflexión acerca de su propia cultura y acerca de las formas en las que su lengua y su cultura funcionan

Asimismo, Holloway (2016) apunta algunas metas curriculares de acuerdo al enfoque comunicativo intercultural.

- Apreciar las similitudes y las diferencias entre su propia cultura y las culturas de los países en los cuales se habla la lengua meta
- Identificarse con la experiencia y perspectiva de la gente de los países en los cuales se habla la lengua meta
- Utilizar sus conocimientos para desarrollar una opinión más objetiva de sus propias costumbres y formas de pensar

1.3.4. El papel del docente bajo el enfoque intercultural

Hernández y Valdez (2010) destacan que para crear un ambiente intercultural el docente debe ser interculturalmente competente, debe entender la multiculturalidad, ser respetuoso y abierto con las culturas de los pueblos, entre otras características. De acuerdo con las autoras el enfoque intercultural propone que el idioma se considere una vía para interactuar en el mundo, por lo que los profesores de lenguas deben asegurarse de desarrollar la competencia intercultural para integrar las culturas, a través de la revaloración, reformulación y estudio de los valores. En este sentido, deben realizar una práctica docente que se fundamente en el respeto y la tolerancia abordando un enfoque intercultural que permita la aceptación de las diferencias entre los individuos. Del mismo modo, deben desarrollar un espíritu crítico y promover la comprensión de las diferencias culturales como elemento clave para mejorar el entendimiento entre los seres humanos. Hall (1989) sugiere que los profesores sean buenos observadores de la cultura, con esto asegura que esté más preparados para comprender a los demás y poder transmitir la cultura de forma consciente. Asimismo, plantea que los profesores deben ser promotores de actitudes positivas y de tolerancia hacia otros,

deben desarrollar la observación y el análisis de las pautas implícitas en las distintas culturas, incluyendo la propia, fomentando la empatía, la curiosidad, la tolerancia y la flexibilidad hacia otros.

Por otro lado, Alonso (2006) destaca que si realmente se desea desarrollar la competencia intercultural, el profesor debe ser un promotor de la investigación y un guía para enseñar a observar, analizar, experimentar e investigar. De acuerdo con los modelos de aprendizaje, en el enfoque holístico, el papel del profesor es fungir como guía en el desarrollo de habilidades por parte del alumno, así como aspectos afectivos y emocionales como la actitud, sensibilidad y empatía hacia las diferencias culturales, para adquirir de este modo la comprensión general de los sistemas culturales, superar el etnocentrismo y reducir el impacto del choque cultural.

Denis y Matas (2002) subrayan que el proceso de adquisición de la competencia intercultural tiene cinco fases:

Figura 10. Fases de la adquisición de la competencia intercultural



Fuente: elaboración propia. Adaptado de Denis y Matas (2002).

En cada una de estas fases el profesor desempeña diferentes papeles: guía y asesor, promotor del conocimiento, investigador, observador y organizador, pues debe mostrar la realidad por medio de situaciones, problemas y actividades de la vida cotidiana, para que el alumno resuelva explorando, simulando, actuando, formulando hipótesis, de tal manera que esto lo apoye a identificar las representaciones que posee de diversas culturas, la cultura meta y de la propia. Además, el docente debe crear situaciones que permitan al alumno tomar conciencia de su etnocentrismo, de las representaciones que tiene de la cultura ajena y de la propia y de este modo, pueda comprender de dónde vienen esos conocimientos e imágenes cuando expresa su sentir y lo compara con el de sus compañeros.

De acuerdo con el MERC (2002) el profesor debe crear las condiciones de apertura entre los individuos, así como las condiciones para distanciarse del etnocentrismo, ser más pacientes y tolerantes. También, otra tarea es hacerlos conscientes de cómo influye su propia cultura en la percepción e interpretación de la realidad, en su manera de pensar, sentir, actuar y desarrollar una visión crítica para relacionarse y hacer contacto efectivo con personas de otras culturas. Importante también es que el docente desempeñe el papel de intermediario cultural en situaciones de conflicto fomentando la empatía, la promoción de la investigación y del conocimiento, favoreciendo situaciones para comparar las culturas entre sí e interpretar la propia, para actuar en los procesos sociales e integración y tener la capacidad de superar estereotipos. Del mismo modo, debe desarrollar la capacidad de evaluar de manera crítica los puntos de vista de la cultura del país y de las otras culturas.

El MCERL(2001), subraya que el docente interesado en desarrollar la competencia intercultural entre sus alumnos, debe promover tales acciones y poseer las cualidades funcionales mencionadas anteriormente. Agregan además las siguientes:

- Crear un ambiente cómodo y seguro, con experiencias y emociones positivas y facilitadoras del aprendizaje, donde exista la motivación, interés, curiosidad, empatía y autoestima
- Estimular la observación y análisis del entorno social de la lengua meta en los contextos culturales
- Ser un investigador tenaz de los aspectos culturales particulares de las comunidades o países de la lengua meta
- Trabajar con materiales auténticos extraídos de la comunidad o comunidades objetos de estudio

Establecer redes de colaboración con instituciones extranjeras donde se hable la lengua meta, pueden ser vínculos por el Internet o correo electrónico.

- Fomentar el trabajo en grupo, el debate, discusión y participación activa y reflexiva de todos los elementos en la clase
- Emplear diferentes fuentes de información: textos originales, grabaciones de audio, cartas, fotografías, gráficos, dibujos, etcétera
- Implicar al alumno en la búsqueda de materiales complementarios para la clase
- Desarrollar destrezas para comunicar y procesar información de diferentes tipos visual, oral y escrita
- Organizar adecuadamente las clases para emplear la dimensión intercultural dentro de la metodología
- Adoptar una actitud crítica con los materiales curriculares, para verificar que éstos presenten visión realista y actualizada de la información de los países de la lengua meta

1.4. Recapitulación

En este capítulo hemos explorado las principales características de los métodos y enfoques más importantes utilizados para la enseñanza del inglés. Hemos transitado desde el método gramática traducción hasta en enfoque comunicativo.

También hemos analizado el proceso de comprensión lectora a través de diferentes estrategias meta-cognitivas de comprensión lectora. Asimismo, se ha escrito sobre la importancia de la interculturalidad en la enseñanza del inglés.

En el siguiente capítulo se expondrá a detalle el proceso metodológico que seguimos para realizar este trabajo de investigación.

CAPÍTULO II

Metodología

2.1. Diseño de la Investigación

Esta investigación se centra dentro del enfoque cualitativo, el cual resulta una opción pertinente porque de acuerdo con Flick (2014), este enfoque es relevante para el estudio de las relaciones sociales porque se lleva a cabo dentro de un contexto auténtico con interacciones cotidianas entre el objeto y el sujeto de estudio. De esta forma, la autora resalta algunas características de las investigaciones cualitativas:

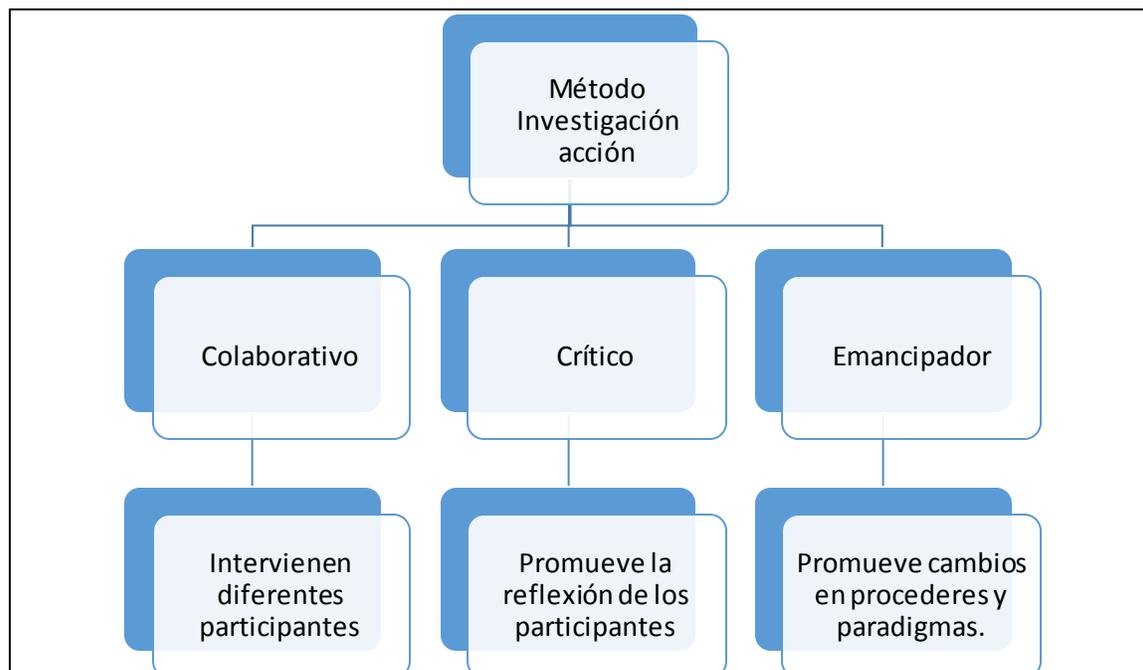
- a) Se concentra en la descripción, interpretación y comprensión que los significados dan a sus propias acciones
- b) Tiene una visión holística para el estudio de los hechos
- c) No admite la generalización de resultados porque considera que estos están delimitados a un tiempo y un espacio

2.2. El método Investigación-Acción

Considerando que esta investigación se realizó en un contexto educativo con la intención de construir mejoras a la práctica docente del investigador, se ha decidido que el método bajo el cual se articula esta investigación es el de Investigación Acción.

Blin y Herrera (2010) describen que en la investigación-acción se promueve la reflexión sobre la práctica, lo cual permite al docente observar y analizar las acciones de su quehacer en el aula, para llegar a mejorar su propio desempeño profesional. Es una oportunidad de poner en práctica la dimensión intelectual del trabajo docente, más allá del cumplimiento del programa escolar, porque el docente conoce la materia y las condiciones en que se lleva a cabo la práctica educativa. Su quehacer en el aula es generador de información que orientará teóricamente sus procedimientos de intervención.

Figura 11. Características del método Investigación-acción



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con Bausela (2004), el objetivo de este método es la transformación y el cambio social educativo (p. 38)

Para Kemis (en Bausela, 2004)) la investigación-acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas).

Lewin (en Sandín, 2003) contempla la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional. Los tres vértices del ángulo deben permanecer unidos en beneficio de sus tres componentes.

Figura 12. Representación de los componentes de la investigación-acción



Fuente: elaboración propia.

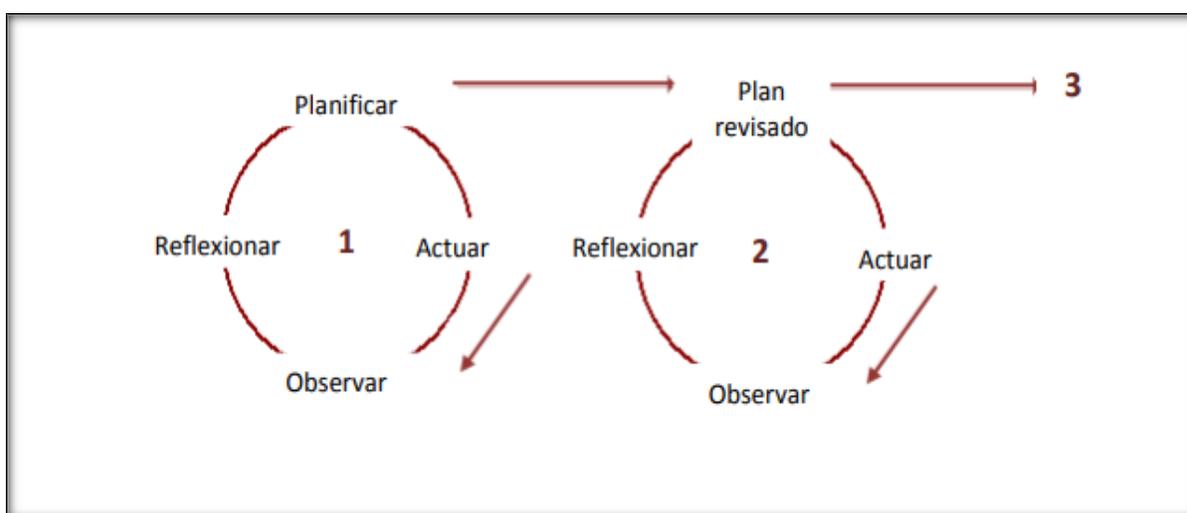
Hervert (en Bausela 2004) resalta tres funciones de la investigación-acción destacando que “este tipo de investigación beneficia simultáneamente el desarrollo de destrezas, la expansión de la teoría y la resolución de problemas” (p.38). Retomando las dicho por Hervert, como docente de lenguas estoy convencida que para este proyecto, trabajar bajo el esquema de la investigación-acción me permitirá explorar y reflexionar sistemáticamente sobre mi práctica docente y posteriormente a partir de la reflexión y la interpretación tendré la oportunidad de re-direccionar y mejorar mi práctica docente.

Otro de los beneficios de la investigación acción en este trabajo de investigación es que brinda oportunidades para tomar en cuenta a diferentes actores que intervienen en la investigación educativa: profesor, estudiantes, observadores, colegas docentes y asesores.

2.3. Los dos ciclos de esta investigación

Esta investigación, se llevó a cabo en dos ciclos. El primero durante los meses agosto diciembre del 2017 y el segundo de enero a mayo de 2018. A modo de síntesis, la investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar. La espiral de ciclos es el procedimiento base para mejorar la práctica. A continuación se presenta el diagrama de espiral propuesto por Kemmis (en Corrales, 2010).

Figura 13: Espiral de ciclos de la investigación-acción



. Fuente: adaptada de Corrales (2010).

2.4. El contexto

Esta investigación se llevó a cabo en el Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH) plantel 240. Este centro educativo se ubica en la ciudad de Chiapa de Corzo, Chiapas.

Es importante mencionar que el COBACH es un subsistema que ofrece educación de nivel medio superior de sostenimiento público y pertenece a la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS).

El grupo con el que se trabajó en el primer ciclo corresponde al primer semestre grupo A. Éste es un grupo mixto que cuenta con 30 estudiantes quienes se encuentran en una edad entre 15 y 18 años.

Foto 1. Interior COBACH, plantel 240



Foto 2. Interior del aula



2.5. Los Participantes

En el desarrollo de proyecto de intervinieron diferentes participantes quienes colaboraron directamente desde distintos ángulos.

- Como docente e investigadora, estuve inmersa dentro de la investigación y tuve una activa participación de este primer ciclo, por ejemplo, la planeación, la implementación de las clases, la reflexión y en la recolección de información
- Los estudiantes: A través su participación en las clases y de la redacción de sus bitácoras de aprendizaje, los estudiantes proporcionaron información relevante para este proyecto investigativo
- Docentes: Mi director de tesis y la docente titular de grupo también tuvieron una participación importante en este primer ciclo. El primero, me oriento en los lineamientos metodológicos y sistemáticos que enmarcan la investigación-acción. Además, me orientó en las planeaciones de clase La maestra titular de grupo también tuvo una participación importante en este proyecto, puesto que colaboré con ella para la coordinación de tiempos, actividades y además me proporcionó información relevante sobre los estudiantes y el centro educativo

2.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Esta investigación se apoyó en diferentes técnicas de recolección de datos. Las principales técnicas que se usaron son: el diario del investigador, los planes de clase, *las bitácoras de aprendizaje*, la observación participante, entrevistas y un cuestionario.

En el cuadro comparativo de la página siguiente, se observa los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron en cada uno de los ciclos.

Tabla 3

Cuadro comparativo de instrumentos de recolección de datos usados en esta investigación.

Primer ciclo	Segundo Ciclo
<ul style="list-style-type: none">• Entrevista a docentes• Observación Participante• Diario del investigador• Bitácoras de aprendizaje• Cuestionario a alumnos	<ul style="list-style-type: none">• Observación participante• Diario del Investigador• Bitácora de aprendizaje• Entrevista grupal• Planes de clase

Fuente: Elaboración propia.

2.6.1. Entrevista semi-estructurada

Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013) menciona que las entrevistas semi-estructuradas presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Una de sus ventajas es que permiten adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.

En el primer ciclo, se realizó una entrevista semi-estructurada a las dos profesoras de inglés que laboran en esa institución y a dos profesoras más que laboran en otros planteles de educación media superior. Las entrevistas se realizaron con la finalidad de conocer sus perspectivas acerca de incluir aspectos culturales en la clase de inglés. Las preguntas de esta entrevista partieron de un guion previamente escrito (véase anexo 01), sin embargo durante la entrevista se surgieron otras preguntas como resultado de la interacción con los entrevistados.

2.6.2. Bitácora de Aprendizaje de los estudiantes (*Learning logs*)

Los estudiantes mantuvieron un diario en donde escribían acerca de su aprendizaje, sus avances y las dificultades que enfrentan en su proceso de aprendizaje.

Graves (en Corzo, 2016) define las bitácoras de aprendizaje como “registros que realizan los estudiantes sobre lo que están aprendiendo, en donde ellos sienten que están progresando y sobre lo que planean hacer para seguir con ese progreso”.

Además destaca que las bitácoras permiten a los maestros:

- Detectar las fortalezas y debilidades facilitando la manera de lidiar con ellas
- Una oportunidad de única de proporcionar varios tipos de retroalimentación a los estudiantes
- Ayuda a los estudiantes a ser más conscientes de cómo aprenden

2.6.3. Observación participante

De acuerdo con Gutiérrez (2007), en el ámbito de la enseñanza, hablamos de observación para referirnos a una técnica que consiste en observar un fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis. Ésta es una de las principales elementos todo proceso de investigación en el aula, ya que en ella se apoya el investigador para obtener la mayor cantidad posible de datos.

En el ámbito educativo, generalmente, la observación que el docente realiza en el aula es directa y participante, pues se pone en contacto personalmente con el hecho o fenómeno y no mediante las observaciones realizadas por otra persona o extraídas de otros materiales como libros, informes o grabaciones. En este contexto, el investigador recoge una información de campo, desde dentro de la clase. (Gutiérrez, 2007).

La observación fue una de las técnicas que acompañaron todo el proceso de esta investigación. Para tal efecto, se realizaron video-grabaciones durante las clases para que posteriormente fueran registradas en un formato de observación estructurado y analizadas por el investigador.

2.6.4. Instrumentos de Observación

Los instrumentos que se usaron durante las observaciones fueron el diario del investigador y un formato de observación estructurada. Además como apoyo a las observaciones se realizaron grabaciones de clases.

- **El diario del investigador**

Gutiérrez (2007) subraya que el uso de los diarios en clase de E/LE es un recurso utilizado para recoger las incidencias que ocurren durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (los sentimientos, emociones, participación de los alumnos y docentes, reflexiones, frustraciones, preocupaciones, interpretaciones, avances y dificultades en el alcance de las competencias, entre otras cosas), por lo tanto puede servir como herramienta en una investigación o bien funcionar a nivel personal como instrumento de reflexión y autoformación.

Sobre este instrumento Bailey (en Díaz, 1997) señala que puede ayudar al profesor ganar en seguridad, a reconducir sus actitudes y puede desempeñar el papel de supervisor, guía, tutor, en ausencia de estos apoyos. En definitiva, puede ser un buen instrumento de autoevaluación. De la misma forma, define el estudio del diario como un relato en primera persona de la experiencia de aprendizaje o enseñanza de la lengua, documentado por medio de entradas regulares y sinceras

En el mismo sentido, Lasagabaster (2001) destaca que aunque existen muchas posibilidades diferentes de trabajar en un diario, una de ellas consistiría en escribir cada día al terminar nuestro trabajo las ideas, reflexiones y conclusiones a las que hemos podido llegar durante nuestra jornada laboral. El diario nos permite ser totalmente honestos ya que se trata de un instrumento de uso personal, pero que requiere paciencia y disciplina.

En este trabajo de investigación, el diario del profesor ha sido un instrumento medular para la obtención de datos ya que a través de este instrumento, pude plasmar actitudes, sentimientos y describir los fenómenos más relevantes que surgían durante las clases.

- **Grabación de clases**

La grabación de clases fue una técnica muy útil en la primera parte de esta investigación, ya que a través de ella pude darme cuenta de algunos eventos que ocurrieron durante las clases que en el momento no me pude percatar. Wallace (en Lasagabaster, 2001) señala que el objetivo de esta técnica es observar lo que ocurre en el aula, y enfatiza que es importante que se mantenga el espíritu de observación, es decir, no se trata de evaluar al docente, sino de observar qué ocurre en la clase para beneficio de todas las personas inmersas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como instrumento de apoyo para la observación se diseñó un formato de observación (véase anexo VII). La finalidad de este formato, fue centrar al observador en el objeto que interesaba observar en esta investigación. Este formato se utilizó al observar las grabaciones y por otros docentes que me observaron durante algunas clases.

2.6.5. Cuestionarios

Al finalizar las clases se dirigió un cuestionario a los estudiantes para conocer cuales habían sido sus percepciones en relación a la instrucción de las clases, los materiales, las actividades y los temas que se impartieron. Sobre este instrumento, Corral (2010) explica que este instrumento consiste en “aplicar a un universo definido de individuos una serie de preguntas o ítems sobre un determinado problema de investigación del que deseamos conocer algo”, la autora expresa que todo cuestionario tiene tres objetivos específicos:

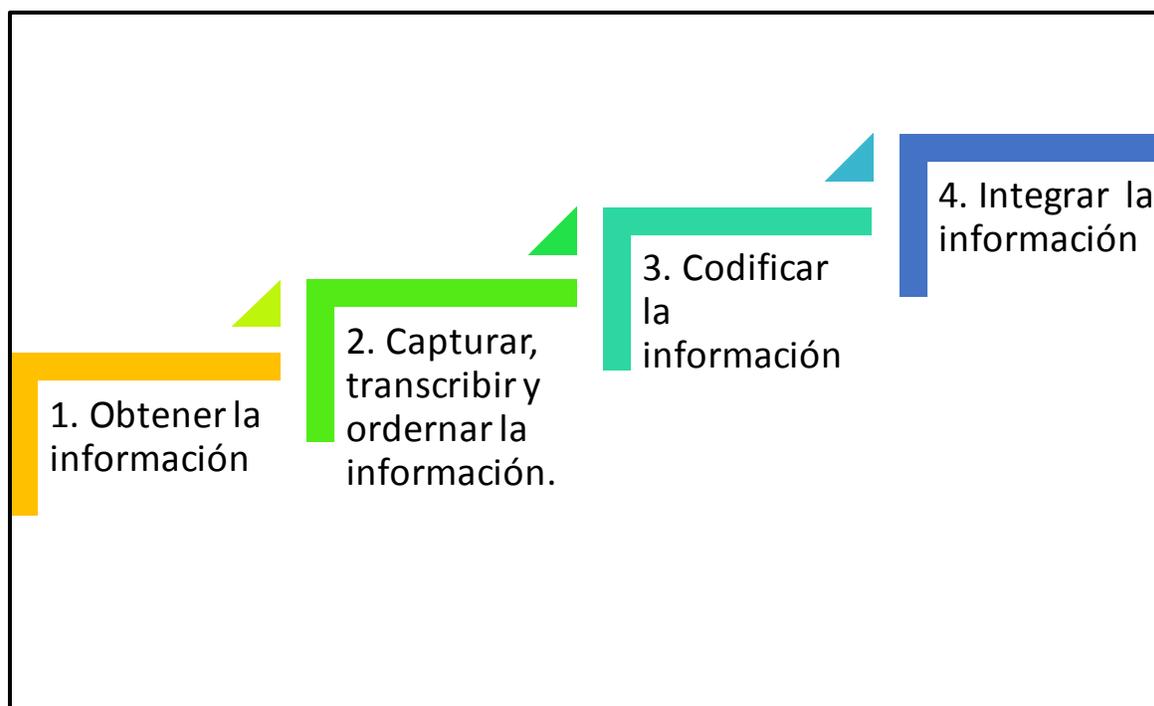
- Traducir la información necesaria a un conjunto de preguntas específicas que los participantes puedan contestar
- Motivar y alentar al informante para que colabore, coopere y termine de contestar el cuestionario completo, por ello, debe buscar minimizar el tedio y la fatiga
- Minimizar el error de respuesta, adaptando las preguntas al informante y en un formato o escala que no se preste a confusión al responder

2.7. Procedimiento de análisis de información

(Ryan y Bernard, en Fernández, 2006) destacan que cuando se habla de datos cualitativos generalmente nos referimos a textos: periódicos, películas, comedias, mensajes de correo electrónico, cuentos, historias de vida; y también de narrativas, como por ejemplo, relatos personales, por ejemplo: acerca del divorcio, sobre estar enfermo, sobre el hecho de sobrevivir a un combate cuerpo a cuerpo, etc.

En este contexto el contenido de un texto se convierte en el elemento fundamental para el proceso de análisis. Este proceso de análisis puede estar conformado por diferentes etapas. Para esta investigación se siguieron los siguientes pasos propuestos por Álvarez-Gayou (2005).

Figura 14 Diagrama del proceso de análisis de datos en esta investigación.



Fuente: elaboración propia. Adaptado de Álvarez-Gayou (2005).

2.7.1. Codificación

Rubín y Rubín (1995) definen la codificación como el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso investigativo.

Del mismo modo, agrega que los códigos son etiquetas que permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada durante una investigación. En otras palabras, son recursos mnemónicos utilizados para identificar o marcar los temas específicos en un texto.

(Ryan y Bernard, 2003) define a la codificación como “el corazón y el alma del análisis de textos enteros”(p.73) y resalta que la codificación fuerza al investigador a hacer juicios acerca del significado de bloques de texto y permite eliminar el caos y la confusión que habría sin algún sistema de clasificación. Este proceso, implica un trabajo intelectual y mecánico, lo cual permite analizar el contenido central de la información escrita que hemos obtenido, para que posteriormente estos datos se transformen en categorías significativas y temas (Patton, 2002, en Fernández 2006).

Para el establecimiento de códigos en esta investigación, se consideraron el objetivo general, los objetivos específicos y las preguntas de investigación. De esta forma, se proponen tres categorías: se establecieron cuatro categorías, cada una con subcategorías específicas y en base a esta categorización se establecieron los códigos.

A continuación, en la tabla cuatro se muestran las categorías, subcategorías y los códigos que se usaron en usaron para el análisis de los corpus extraídos de los instrumentos de recolección de datos.

Tabla 4. Descripción de categorías, subcategorías y códigos para el análisis de la información en esta investigación.

Categorías	Subcategorías	Códigos
Estrategias de lectura	Estrategias de pre-lectura Estrategias de lectura Estrategia de pos-lectura	EPRE ELEC EPOS
Comprensión de textos	Dificultades al leer un texto en inglés.	DIFL
Componente intercultural	Aspectos culturales de la lengua meta. Aspectos culturales de la lengua de origen. Perspectiva intercultural	ACLM ACLO PINTER
Práctica docente	Aspectos a mejorar	MEJ

Fuente: Elaboración propia.

2.8 Recapitulación

En este capítulo hemos detallado todo el proceso metodológico que hemos seguido para la elaboración de este proyecto. En este apartado se resalta que hemos seguido el método investigación acción puesto que es un método que nos permite seguir realizando adaptaciones y continuar mejorando nuestra práctica docente.

En el próximo capítulo se realiza una interpretación de los datos que se encontraron a través de los distintos instrumentos de recolección de datos que se utilizaron.

CAPÍTULO III

3. Análisis e Interpretación de Resultados

3.1. Percepción de los docentes acerca del componente intercultural en la clase de inglés

De acuerdo con la entrevista realizada a las dos profesoras de inglés que laboran en esa institución, ambas consideran que para ellas es muy importante incluir temas culturales en la clase de inglés, ya que consideran cuando se aprende una nueva lengua es aprender acerca de otra cultura. Sin embargo, ambas tienen una percepción diferente de los aspectos culturales. Una de ellas se enfoca más en promover la cultura extranjera, mientras que la otra prefiere abordar aspectos culturales de la cultura de origen. Esto se manifiesta en las primeras aportaciones que hicieron a la entrevista.

Fragmentos de entrevista a docentes

Docente 1: *“Yo estoy convencida que cualquier idioma involucra cultura y pues es fundamental que en las clases se conozca la cultura que se enseñe, además el lenguaje es la puerta para conocer una nueva forma de vida, una nueva forma de ver las cosas”*

Docente 2: *“Para poder hablar de lo que son su identidad, de lo que tienen como cultura Chiapa Corseña, este, poder hablar de sus raíces y que otras personas de lengua inglesa o de otros países puedan conocer a través de pues uso del inglés pueda conocer comida costumbres tradiciones música que están rica en esta zona”*

Al analizar estas afirmaciones, entendemos que aunque las dos perciben la importancia de incorporar los aspectos culturales en la clase la manera en como lo abordan se aleja del enfoque intercultural. Ya que como Bôhm, Garciadiego, Pflieger y Rall (2016) señalan la interculturalidad en un salón de clases se establece cuando los estudiantes tienen: *“La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera y la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas”*

Por tal motivo, la perspectiva intercultural enfatiza no solamente el conocimiento de la cultura de la lengua meta, sino también tener conciencia de la cultura de origen y con esto reforzar la identidad.

Aunque exista una relación entre el concepto de interculturalidad y la metodología de enseñanza, en la práctica docente estos dos conceptos no siempre están relacionados. Con esto me refiero, a que como docentes podemos tener muy claro el concepto de interculturalidad y en nuestra práctica implementar una metodología que dista mucho de este concepto.

Adentrándonos en las respuestas de las docentes cuando expresaron sus estrategias para fomentar los contenidos interculturales en su clase, contestaron lo siguiente:

Fragmentos de entrevista a docentes

Docente 1: “Dependiendo del nivel, por ejemplo cuando son estudiantes de niveles avanzados me gusta hacer presentaciones o incluso los juegos de role play que ellos representen la festividad o que ellos representen una anécdota de la cultura”

Docente 2: “Me gusta usar presentaciones, que hagan un periódico mural en donde muestren las cosas que hay acá en Chiapa de Corzo”

Se percibe en los extractos que las dos profesoras utilizan diferentes estrategias para fomentar la interculturalidad, una de ellas los acerca a la cultura de la lengua meta y la otra docente refuerza su identidad y su cultura local. Byram (en Holloway, 2016) enfatiza que los objetivos de una clase con enfoque intercultural deben establecerse para crear la oportunidad a los aprendientes de:

- *Apreciar las similitudes y las diferencias entre su propia cultura y las culturas de los países en los cuales se habla la lengua meta*
- *Identificarse con la experiencia y perspectivas de la gente de los países en los cuales se habla lengua meta*
- *Utilizar sus conocimientos para desarrollar una opinión más objetiva de sus propias costumbres y maneras de pensar (p.304)*

Al preguntar a las docentes sobre que materiales utilizan regularmente para introducir los temas culturales a sus clases, comentaron que utilizan textos y material audiovisual.

Fragmentos de entrevista a docentes

Docente 1: *“Sobre todo textos y audios, a veces uso audios de acento británico y les hago énfasis en la diferencia de pronunciación”*

Docente 2: *“De todo un poco, a veces textos, a veces imágenes, dependiendo del tema y de que material tenga disponible”*

Al analizar las citas anteriores se observa que ambas profesoras implementan diferentes medios para trabajar con aspectos culturales. Ambas coinciden con el uso de textos, pues como una de ellas menciona a partir de un texto se pueden desprender distintas actividades. La percepción que tienen las profesoras sobre el uso de textos coincide con Francos (2002) quien destaca que las lecturas son un recurso valioso para desarrollar las cuatro destrezas básicas de la enseñanza de segundas lenguas y la adquisición de la competencia comunicativa intercultural. Estas destrezas se derivan a partir de la interacción al momento de leer, por ejemplo la lectura en voz alta, el escuchar a otra persona leer, los comentarios que se realizan sobre lo que se ha leído, la expresión escrita a partir del reconocimientos de las estructuras del texto, entre otras.

Cuando se les preguntó acerca de qué tipo de temas culturales incluyen regularmente en sus clases, una de las profesoras contestó que le gusta incluir temas relacionados con las festividades, pero que considera primeramente el nivel de inglés de los estudiantes.

Fragmentos de entrevista a docentes

Docente 1: *“Dependiendo del nivel, por ejemplo cuando son estudiantes de niveles avanzados me gusta hacer presentaciones o incluso los juegos de roles que ellos representen la festividad o que ellos representen una anécdota de la cultura y cuando son niños pues nada más presentaciones o dibujos, si ahí depende de la edad”*

Docente 2: *“...acá en Chiapa de Corzo, tenemos muchas celebraciones, entonces me gusta que los muchachos conozcan otras celebraciones similares que se realizan en otros países...”*

A la misma pregunta, la docente 2 contestó que a ella le gustaba hacer comparaciones de las festividades que los alumnos celebran en la región, con las que se celebran en algunos países de la lengua meta.

Finalmente, cuando se les cuestionó acerca de cuáles eran algunas dificultades al incluir temas culturales a sus clases, las profesoras contestaron lo siguiente:

Fragmentos de entrevista a docentes

Docente 1: *“a veces se hace un poco difícil por el tiempo, ya que tenemos que cubrir un programa de estudios y tenemos que enseñar los temas gramaticales que ahí nos marcan, entonces cuando metemos este tipo de temas...si a veces como que nos desviamos y siento que no me va a dar tiempo de terminar el programa”*

Docente 2: *“traer este tipo de temas a la clase requiere de más planeación y de materiales, a veces los alumnos no traen el material que se les pide, algunos porque no pueden y otros porque se les olvida y otra es que uno se desfasa con el programa de estudios.”*

Como puede observarse en los fragmentos tomados de las entrevistas, ambas profesoras tienen una actitud de aceptación hacia la interculturalidad, sin embargo no siempre incluyen estos temas a la clase de inglés porque consideran que tienen que cubrir los temas gramaticales que indica el programa de estudios y al realizar este tipo de actividades se desvían un poco de los temas planeados y se desfasan en tiempo.

Al analizar sus respuestas encontramos que no existe una capacitación para que las actividades sean diseñadas para promover la interculturalidad. De acuerdo con Deviño-González (2013) el logro de la interculturalidad o de las relaciones

interculturales en el aula de le no es sencillo, ni podemos verlo de manera aislada, porque forma parte de un concepto más abarcador, que es el de relación. En el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, de relación, porque entre los elementos que constituyen este proceso (profesores, estudiantes, métodos, materiales) se establece un vínculo con el mundo exterior y el mundo interior”del otro.

Del mismo modo Morillas (en Deviño González, 2013) señala que:

que la clase de idiomas puede ser el lugar ideal donde se estudie y se reflexione sobre las diferencias y similitudes en cuanto a creencias, valores, actitudes, etc. relativas a los hablantes de otras lenguas - culturas a fin de aprender sobre “ellos” y sobre “nosotros”, sobre sus identidades y nuestras identidades, incluyendo perspectivas, valoraciones, formas de pensar, de ser, de actuar, etc. (30).

En este contexto, (Byram, Gribkova y Starkey, en Patricio 2013) destacan que el introducir la interculturalidad en el aula, el profesor debe seguir los siguientes objetivos.

- Hacer adquirir al alumnado una competencia tanto lingüística como intercultural
- Prepararlo para establecer relaciones con personas pertenecientes a otras culturas y aceptar a esas personas como individuos poseedores de puntos de vista, valores y comportamientos diferentes
- Ayudarle a valorar el carácter enriquecedor de este tipo de experiencias y relaciones
- Hacerle captar la relación entre su propia cultura y otras culturas
- Suscitar en él el interés y la curiosidad hacia la alteridad
- Hacer que se tome conciencia del modo en que otros lo perciben a él mismo y a su cultura

En resumen, desarrollar la competencia intercultural en el aula de inglés no es una tarea fácil para los profesores, ya que se necesita de capacitación y preparación sobre el tema. Además se requiere utilizar una gran variedad de recursos didácticos por ejemplo: textos auténticos, grabaciones de audio y video, fotografías, gráficos, dibujos, folletos, canciones, películas, periódicos, revistas, etc. De la misma forma, es necesario que al implementar todas las actividades, el profesorado debe ser un profesional crítico y reflexivo, capaz de promover la tolerancia y el respeto hacia el la otra cultura, y por su puesto manifestar que no hay una cultura mejor que otra. Su papel no es el de mero transmisor de conocimientos de la cultura extranjera.

Para lograr estos objetivos es indispensable que el profesor cuente con la actitud de querer desarrollar esta competencia. Así mismo, es importante que el docente se capacite y se documente sobre este tema. Patricio (2007) afirma que el mismo profesor debe convertirse en un “aprendiz intercultural”, capaz de promover el trabajo autónomo del alumnado y de adquirir las mismas destrezas y actitudes que pretende desarrollar en este último.

Es importante concluir que en la clase de lengua es un continuo que no tiene un término específico y que no puede ser perfecto ya que no se puede saber con exactitud cuáles serán las interacciones que los alumnos tendrán con personas de otras culturas y además porque la sociedad y la cultura son cambiantes y dinámicos.

3.2. Implementación de estrategias de lectura

En este apartado nos enfocaremos en los resultados que obtuvimos al implementar diversas estrategias de lectura y las actividades que se realizaron en las clases. Resulta importante mencionar que las actividades diseñadas para implementarse en tres momentos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. La temática de los textos que se utilizaron fueron temas relacionados a festividades importantes de la cultura norteamericana. Las festividades que se estudiaron fueron día de la independencia, *Halloween and Day of the Dead, Thanksgiving day* y

Christmas. Asimismo, las técnicas de lectura que se implementaron fueron, búsqueda de información específica o *scanning*, predicción y anticipación, reconocimiento de cognados y obtención de ideas principales o *skimming*.

3.2.1 Implementación de estrategias de pre-lectura

a) Predicción y anticipación

Todas las clases comenzaban con una actividad de pre-lectura la cual tenía como objetivo facilitar a los estudiantes la activación de sus conocimientos previos, anticiparse al contenido de los textos y planificar el proceso de lectura. Para lograr este objetivo, las actividades que se desarrollaron fueron: predicción y anticipación; lluvia de ideas y descripción de imágenes. Gutiérrez y Salmeron (2012) expresan la importancia de la etapa de pre-lectura en donde destacan que su propósito es “reflexionar sobre lo que ya saben del texto y predecir la información textual, a partir del título y de las ilustraciones, la activación de unos u otros conocimientos previos determina unas u otras”, asimismo, agrega que por tanto es relevante enseñar a los alumnos a activar los conocimientos previos relacionados con el texto escrito.

De acuerdo con la información obtenida en el diario del investigador triangulada con las bitácoras de aprendizaje de los estudiantes, los comentarios de las observaciones externas y el análisis de los ejercicios realizados en clases, se destaca que con el uso de la estrategia de “lluvia de ideas” en la fase de pre-lectura apoyo la lectura del texto de diferentes maneras:

- Los alumnos se mostraron dispuestos a participar porque tenían la de participar y expresar sus opiniones en relación a lo que conocían del tema
- Los estudiantes se percibían interesados en el tema ya que la mayoría levantaba sus manos para participar
- Como sus respuestas eran plasmadas en el pizarrón, los estudiantes lograron tener una idea sobre el contenido del texto

Lo anterior se puede observar en los siguientes comentarios expresados por alumnos en las bitácoras de aprendizaje.

Fragmentos de bitácoras de aprendizaje de alumnos

Participante 4: “me gustó mucho la primera actividad porque todos dijimos lo que sabíamos sobre el tema, no importaba si nos equivocábamos”

Participante 6: “Todos aportamos algo de información y luego lo leímos en la hoja pero ya más o menos sabíamos de lo que se iba a tratar”

Fernández y Solano (2009) mencionan que el objetivo de la lluvia de ideas es poner en común el conjunto de ideas o conocimientos que cada uno de los miembros del grupo posea acerca de un tema determinado, de igual forma agrega que cuando se usa esta estrategia se debe tener en cuenta que toda idea es importante, y por lo tanto, debe ser tomada en cuenta y escrita en forma textual con el fin de no restringir las aportaciones de los estudiantes.

Acerca de esta primera etapa de la lectura, Solé (2000) menciona que es de gran importancia puesto que es el inicio del proceso. La autora destaca que en esta fase se hace referencia a estrategias como: establecer los objetivos de la lectura (saber el qué, el porqué y el para qué de la lectura), a la activación de los conocimientos previos, a las predicciones sobre lo que tratará el texto y a la formulación de hipótesis y supuestos acerca del contenido del mismo.

Específicamente, en la enseñanza de una lengua extranjera Barlet (en Rosas, 2012) propone las siguientes estrategias para la fase de pre-lectura:

- Predicción
- Reconocimiento de la estructura del texto
- Transferencia
- *Skimming*
- *Scanning*

Revisando los comentarios de los alumnos, se observa que antes de leer el texto ellos ya tenían información sobre el contenido que encontrarían. Estos resultados coinciden con lo planteado por Hernández y Quintero (2001), cuando señalan que la activación o construcción de esquemas es importante en la comprensión de la lectura, porque se ponen de manifiesto distintos tipos de conocimiento, los relacionados con el tema, la estructura y naturaleza del texto y los lingüísticos propiamente dichos, entre otros.

De igual forma, la predicción y la anticipación también fue otra estrategia que se usó en la primera etapa de las clases. Para su implementación, se les comentó explícitamente a los estudiantes el nombre de la estrategia y en qué consistía. Ésta se desarrolló de la siguiente manera, se les pidió a los estudiantes que antes de leer el texto leyeran el título, los subtítulos y las imágenes que se mostraban en el texto, posteriormente comentaran sus anticipaciones y predicciones sobre el contenido del texto.

Un ejemplo de esta actividad fue cuando se estudió el tema de *Halloween*, en donde se les pidió a los estudiantes que antes de comenzar a leer observaran las imágenes del texto y trataran de colocar los subtítulos en el párrafo correspondiente. En sus bitácoras de aprendizaje, hubo evidencia de la utilidad de esta estrategia y de su enseñanza explícita. Aquí se muestra un extracto de los comentarios que proporcionaron acerca de esta técnica.

Fragmentos de bitácoras de aprendizaje de alumnos

Participante 3. *No tuve que leer el texto, solamente tuve que observar bien las imágenes para saber dónde iba cada subtítulo.*

Participante 6. *Me guié de las imágenes y cuando checamos las respuestas vi que le había atinado a todas.*

Participante 10. *Yo ya más o menos tenía idea del tema porque lo he visto en películas, pero también las imágenes me ayudaron a saber dónde iba cada subtítulo.*

Nos podemos percatar en las respuestas que a partir de las imágenes los estudiantes anticiparon y predijeron el contenido del texto. Hernández y Quintero, (2001) destacan que en general, en esta fase de la lectura los participantes emplearon las siguientes estrategias: activación del conocimiento previo, predicción y anticipación, considerando el título, las ilustraciones, los elementos tipográficos (negritas, cursivas, subrayados, letras mayúsculas, abreviaturas, etc.).

Bentancur (2008) concibe la anticipación como una estrategia que está conformada por las hipótesis que el lector se formula sobre el texto, comenzando por la exploración. En esta exploración inicial entran en juego tanto los aspectos visuales del texto como los conocimientos generales que tiene el lector.

Observamos entonces que la predicción y anticipación son estrategias que ayudan a los estudiantes a suponer lo que ocurrirá en el texto y para acercarnos más al contenido del texto es útil apoyarse de elementos visuales, como gráficos, diagramas así como leer títulos y subtítulos.

Foto 3. Alumnos participando en la fase de pre-lectura.



Foto. 4 Alumno relacionando imágenes con palabras en la fase de pre-lectura.



b) Reconocimiento de cognados

El reconocimiento de cognados fue otra estrategia que se utilizó. En la etapa de pre-lectura. Primero se explicó a los estudiantes lo que era un cognado y se ejemplificó mostrando cognados de inglés y español. Posteriormente, el profesor realizó la lectura en voz alta y los alumnos tenían que decir la palabra *cognate* cada vez que identificaran un cognado. Después de esta actividad, los alumnos leyeron el texto y tenían que identificar los cognados dentro de la lectura. Al finalizar la lectura, escribieron el posible significado en español de las palabras que habían identificado. De acuerdo con la información del diario del investigador se encontraron los siguientes hallazgos:

- Los estudiantes aprendieron la definición de cognados y realizaron una práctica para su identificación.
- Esta estrategia les facilitó la lectura del texto.
- Los estudiantes conocieron la definición de los falsos cognados.
- Los estudiantes están conscientes que la identificación de cognados podría ayudarles a tener una mejor interpretación de textos en inglés.

Algunos de sus comentarios en relación a esta estrategia se muestran a continuación.

Fragmentos de bitácoras de aprendizaje del primer ciclo

Participante 3. *“Aprendí que los cognados son palabras que se escriben más o menos igual que el español y que los puedo identificar en el texto y me pueden ayudar a entenderlos mejor”*

Participante 5. *Aprendí que hay palabras que se parecen en inglés y español y quieren decir lo mismo y cuando aparecen en una lectura es más fácil entenderle.*

Participante 14. *Hay que poner atención a los cognados porque nos puede ayudar a comprender las lecturas, nada más que también hay que tener cuidado con los falsos cognados porque pueden crear confusión.*

Calderón, August, Duran, Madden, Slavin, Gill (2003) definen los cognados como palabras que comparten significado, ortografía y pronunciación similares en dos idiomas. Además, destacan que el reconocimiento de cognados es la capacidad de usar cognados de la lengua madre como herramienta para comprender una segunda lengua. En concordancia con lo que expresan los autores se considera que el reconocimiento de cognados es una estrategia eficiente para que los alumnos puedan leer textos en inglés eficientemente.

Del mismo modo, Rosas (2002) señala que los cognados son aquellas palabras de lenguas diferentes que están emparentadas etimológicamente y que mantienen significado y grafía similares y serán "falsos amigos" los que, a pesar del parentesco y la grafía similar, tengan significados diferentes. La expresión "falsos cognados" no

parece muy apropiada pues la supuesta falsedad no radica en su étimo común, sino en el recorrido semántico divergente a lo largo de su historia.

En la comprensión lectora de una L2, Rosas (2002) destaca la importancia de las actividades que ayudan al reconocimiento de cognados resaltando que la función de estas es proporcionar a los estudiantes diferentes tipos de textos para que identifiquen términos que les resultan familiares y de este modo permitirles activar fácilmente un léxico en español que ya prácticamente es suyo, al relacionarlo con los cognados de una lengua que ya conocen.

En este mismo sentido, la autora, Rosas (2002) concluye que los cognados constituyen un *input* comprensible del que los alumnos pueden beneficiarse. Entre estos beneficios, se destacan:

- los estudiantes ganan seguridad por encontrarse con términos que les son familiares
- Se acelera su adquisición de léxico
- Ganan independencia al adquirir conocimientos sobre las equivalencias como la sufijación entre dos lenguas

3.2.2. Implementación de estrategias durante la lectura

En este momento de lectura se implementaron: búsqueda y reconocimiento de información específica, el reconocimiento de la idea general, inferencia y contextualización.

a) Búsqueda de información específica

La primera estrategia con la que se trabajó fue búsqueda y reconocimiento de información específica (*scanning*). Antes de leer el texto, se explicó a los estudiantes en qué consistía esta estrategia de lectura y las situaciones donde normalmente se utiliza. En este contexto, se resaltó que algunas situaciones características en donde se lee para buscar información específica son: la búsqueda de un número

telefónico, búsqueda de la cartelera del cine en un periódico, consulta de una enciclopedia o un diccionario.

Después de la explicación, leyeron el texto y procedieron a buscar la información que se solicitaba en la hoja de trabajo. La información que tenían que buscar eran datos, principalmente fechas y nombres.

Sobre esta estrategia, Solé (2005) menciona que este tipo de lectura se caracteriza por ser muy selectiva debido a la rapidez con la que mira la información no pertinente, y a la vez minuciosa cuando se encuentra información que se busca.

Véase ahora algunas respuestas de los fragmentos de las bitácoras de aprendizaje.

Fragmentos sobre estrategias durante la lectura

Participante 1. *Sí pude realizar la actividad porque no tenía que entenderle a toda la hoja solo buscar lo que se pedía.*

Participante 4. *Nos enfocamos en buscar la información que se nos pedía en las preguntas y si pude encontrar toda esa información.*

Participante 7. *Esta forma de leer la podemos usar cuando leemos el periódico que nos vamos directo a lo que queremos saber, o cuando buscamos algo en una lista o un horario de autobuses por ejemplo.*

Estas respuestas nos muestran que los estudiantes pusieron en práctica la estrategia de *Scanning* y además reconocen el uso de esta en contextos auténticos.

Del toro (2013) subraya que se pone en práctica esta estrategia cuando se conoce la información que se está buscando y no se necesita la información global del texto. También la autora señala que para implementar la búsqueda del lector se debe utilizar palabras o ideas claves que faciliten y agilicen el proceso.

b) Reconocimiento de la idea general (*skimming*)

A esta estrategia también se le conoce como lectura de barrido, esto quiere decir que sin leer a profundidad se obtiene una idea general del contenido. Para lograrlo es indispensable analizar las ilustraciones, diagramas, la tipografía, los títulos, subtítulos y todos los elementos que puedan proporcionar una idea general. Del toro (2013) menciona que esta estrategia es usada “para identificar rápidamente las ideas centrales de un texto y es realizada a una velocidad tres o cuatro veces más rápido que una lectura normal. Esta actividad es realizada por personas en la medida que tienen mucho material para leer en un tiempo limitado.”

Los estudiantes también mostraron evidencia de haber aplicado esta estrategia en un texto relacionado con el cuidado del medio ambiente.

Fragmentos sobre estrategias durante la lectura

Participante 11. Antes de leer todo el texto primero le echamos una hojeada para ver de qué se trataba y luego lo comentamos en la clase.

Participante 3. Primero teníamos que decir de qué creíamos que se trataba el texto, para ayudarnos a saber de qué se trataba, vimos las figuras, el título y el subtítulo.

Sobre esta misma estrategia se les preguntó a los estudiantes que mencionaran en que situaciones les será útil esta estrategia. Algunas de sus respuestas se muestran a continuación:

Fragmentos sobre estrategias durante la lectura

Participante 23. *Creo que esta estrategia puede servirme en muchas materias no solamente para inglés, porque a veces nos dejan mucha lectura y no tenemos tiempo de leer todas muy bien, así que usando skimming podemos tener una idea de lo que se trata.*

Participante 15. *Yo pienso que es buena para cuando tenemos que buscar y seleccionar información que nos sirva, sobre todo en internet. Se puede saber rápido de lo que tratan las lecturas y encontrar más rápido la que nos vaya a servir para nuestro trabajo.*

Como se observa en la tabla, los estudiantes están conscientes de las situaciones en donde pueden usar esta estrategia y la utilidad de ésta en otras disciplinas académicas. Esto está estrechamente relacionado a lo que mencionan Cedeño y Villacencio (20016) quienes afirman que *Skimming* es una técnica de lectura selectiva en la que los lectores pueden en ahorrar tiempo y mejorar la habilidad para ubicar datos y extraer información necesaria. Gracias a esta técnica el lector capta rápidamente lo que busca en cada situación concreta. Se conocen dos tipos:

- Skimming o salteo para obtener una visión sumaria o general del escrito.
- Skimming o salteo para buscar y encontrar un dato determinado, preciso (como nombres propios, direcciones, cifras, fechas, definiciones cortas, etc.).

Foto 5. Alumnos realizando actividades de lectura



c) Contextualización e inferencia

En esta segunda fase de lectura también se realizaron actividades de inferencia en cuento acerca de la celebración de Navidad.

Fragmentos sobre estrategias durante la lectura

Participante 5. Esta actividad es como adivinar o anticiparse a lo que va a suceder, a mí, en lo personal, me gustan ese tipo de actividades.

Participante 7. En una parte del texto teníamos que dibujar y escribir lo que iba a pasar con los personales y después leíamos esa parte del texto para ver si coincidía, esa parte se me hizo muy interesante porque es diferente a las actividades que veníamos haciendo.

Los comentarios de los estudiantes coinciden con lo señalado por Cedeño y Villacencio quienes destacan que la lectura “inferencial” es una herramienta y estrategia, en la cual el lector, a partir de los datos que extrae del texto, elabora suposiciones susceptibles de verificación o sustentación. En este mismo sentido mencionan que esta estrategia requiere que el lector elabore preguntas para profundizar en el texto a partir de deducir implícitos, comprender relaciones entre ideas, intuir las intenciones del autor, ayudar a utilizar los conocimientos, relacionar conocimientos e interpretar de manera personal (entre otras habilidades cognitivas).

Por otra parte durante, esta actividad también me pude percatar que algunos estudiantes encontraron el ejercicio complicado ya que no lograron terminar la actividad y expresaron verbalmente su confusión. Mis percepciones en la clase las confirmé con lo que expresaron en sus bitácoras de aprendizaje en donde pude encontrar los siguientes comentarios.

Fragmentos sobre estrategias durante la lectura

Participante 23. Sí le entendí al texto pero no pude saber bien lo que se iba a hacer.

Participante 15. Ahora si el cuento se me hizo un poco difícil, no le entendí a muchas palabras, hasta el final cuando todos checamos las respuestas y la maestra fue explicando, pero mientras estuve leyendo casi no entendí.

Participante 8. La parte que se me hizo más difícil fue la lectura porque no entendía muchas palabras, yo creo que como era un cuento venía un poco más difícil que las otras lecturas que hemos hecho.

En los comentarios anteriores se logra notar que no todos lograron aplicar la estrategia de inferencia debido a la dificultad que el texto presentaba. Este suceso, se trató con otros docentes que participan en esta investigación y se lograron identificar tres razones que originaron este evento en la clase:

- La lectura estaba más elevada al nivel de los estudiantes
- Todos los textos habían sido de tipo descriptivo por lo que al introducir otro género como lo es el cuento provocó un desequilibrio en los estudiantes
- Los cuentos tienen tiempos verbales y estructuras gramaticales que posiblemente un estudiante de primer semestre de bachillerato con nivel A1 aún no ha estudiado

3.2.3 Implementación de estrategias después de la lectura

En esta fase se trabajaron tres estrategias de comprensión lectora:

- a) El resumen
 - b) Reconocimiento de ideas principales
 - c) Preguntas de comprensión lectora (evaluación)
- a) El resumen

En este estudio el resumen se abordó a través de la creación de materiales gráficos y visuales como son: posters, cuadros comparativos y carteles. Asimismo, para la elaboración de estas actividades se fomentó el trabajo colaborativo a través de agrupaciones en parejas, tríos y grupos pequeños (4 a 5 estudiantes). Es importante destacar que en este tipo de actividades los estudiantes se mostraron muy interesados y participativos ya que tenían la libertad de crear sus actividades. Esto puede verse reflejado en las respuestas que plasmaron en las bitácoras de aprendizaje.

Fragmentos sobre estrategias pos-lectura

Participante 2. Me gusto que trabajamos en equipos y logré trabajar con compañeros con los que no había trabajado nunca.

Participante 5. Se me hizo interesante que realizamos posters sobre las celebraciones de otro país, pero también sobre las celebraciones que tenemos en Chiapa de Corzo, creo que es interesante expresar tu creatividad a través de los posters.

Participante 6. Lo que me gusto de la actividad en equipo es que todos trajimos material y todos hicimos algo.

Participante 4: Fue una forma diferente de resumir. Cuando la maestra nos dijo que íbamos a hacer un resumen pensamos que íbamos a escribir, ya cuando nos explicó de que se trataba la actividad nos gustó más. Siento que de esa forma pude recordar mejor la información de la lectura.

Díaz-Barriga y Hernández, 2002) señalan que el resumen constituye una estrategia potente porque quien lo elabora con el deseo de mejorar el aprendizaje significativo del texto, se obliga a profundizar y reflexionar de manera consciente sobre la macroestructura y la superestructura del texto.

Acerca de las diferentes formas para trabajar el resumen, los autores señalan que si bien el resumen es esencialmente reproductivo (porque se parte de un texto al que se quiere reducir a sus ideas más relevantes), también es una actividad compleja y reconstructivo-creativa.

Foto 6. Alumnos actividad de pos-lectura



Foto 7. Alumnos presentando actividad de pos-lectura.



b) Reconocimiento de las ideas principales

El reconocimiento de las ideas principales también fue otra estrategia que de pos-lectura que se abordó. Ésta puede verse reflejada en la información que ellos incluyeron en los organizadores gráficos que elaboraron. En los posters y en los cuadros comparativos puede observarse como los estudiantes discriminan la información, plasma las ideas principales y omitir información innecesaria.

Según Caballero, Jiménez y López (1998) la idea principal que transmite el texto debe estar en concordancia con los objetivos que deba conseguir, para lograrlo, el autor propone las siguientes estrategias.

-La **omisión** o suspensión de los contenidos que en función de lo que se persigue aparecen como triviales, o bien aquellos que aun siendo importantes son repetitivos o redundantes.

- la **sustitución** de conceptos o acciones que ya estén incluidos en otros conceptos.

- la **selección** de la frase o del tema más importante que logre sintetizar lo más interesante del texto de acuerdo con los objetivos planteados.

c) preguntas de comprensión lectora

En diversas lecturas se trabajó con preguntas de comprensión lectora al final. Se trató de que las actividades tuvieran diferente formato para que los alumnos se familiarizaran con varios tipos de preguntas.

A continuación se presentan los fragmentos de entrevistas grupales que se realizaron a tres alumnos diferentes al concluir cada clase.

Fragmentos sobre estrategias pos- lectura

Entrevistado 1. Siempre al final de cada lectura había algún ejercicio para resolver, a mí se me hacían fáciles porque las preguntas estaban relacionadas con el texto.

Entrevistado 2. Me gustó que después de contestar las preguntas no solamente nos calificaban y ahí quedaban, sino que checábamos las respuestas con algún compañero o con toda la clase junto con la profe.

Entrevistado 3. Las preguntas eran de diferente tipo, a veces de unir, a veces de poner verdadero o falso, o a veces para contestar.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) señalan que después de la lectura debe realizarse una actividad evaluativa para estimar el grado en que se ha comprendido el texto en su forma global, esto es, si se ha podido construir una interpretación completa y si se siente que está satisfecho en mayor o menor medida el propósito establecido. En caso de que no se haya conseguido, pueden autogenerarse ciertas actividades estratégicas (relectura parcial y selectiva, exploraciones, etcétera) que permitan solucionar los problemas emergentes.

3.3. El componente intercultural en las clases de inglés

Se intentó que todas las actividades de lectura que se desarrollaron en las clases de inglés fueran abordadas bajo el enfoque de la interculturalidad, es decir, que se mostraran aspectos de la L2 y comparándolos con aspectos de la L1. Esta modalidad de implementar actividades, resultó altamente atractiva para los estudiantes, quienes en las entrevistas comentaron lo siguiente.

Fragmentos sobre estrategias pos-lectura

Entrevistado 1. A mí me gustaban las actividades porque lo que veíamos en las lecturas lo comparábamos con lo que hacemos acá en Chiapa de Corzo.

Entrevistado 2. Podíamos apreciar en que se parecen y en que son diferentes algunas formas de celebrar algunas festividades.

Entrevistado 3. Al principio cuando veíamos sobre lo que se iba a tratar la lectura, primero hablábamos de lo que hacemos en Chiapa de Corzo, después aprendíamos algo de otra cultura y finalmente comparábamos las dos a través de dibujos o de cuadros.

El Marco Común Europeo hace énfasis en una nueva concepción del hecho comunicativo en donde se destaca el papel de los individuos como actores sociales dotados de múltiples identidades (nacional, local, regional, profesional, etc.).

La comunicación apela al ser humano en su totalidad ... Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos que unidos definen la identidad. En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura. (Instituto Cervantes, 2002, p. 12)

Byram, Nichols y Stevens (2001), por su parte, insisten en que el trabajo del profesorado no se reduce a presentar una información exhaustiva e intentar introducir la sociedad extranjera en la clase. Su verdadera tarea es facilitar la interacción del alumnado con algunos aspectos de otra sociedad y sus culturas con el objetivo de relativizar la comprensión de los propios valores culturales, creencias y comportamientos, y animarlo a investigar la alteridad que le rodea, ya sea en su entorno más inmediato.

Silvina (2014) afirma que el conocimiento sociocultural es el conocimiento de la sociedad y cultura del país o países donde se habla la lengua constituye, en realidad, un aspecto del conocimiento del mundo, en la cual debemos poner atención especial porque posiblemente no forme parte de la experiencia previa del alumnado y además esté deformado por estereotipos. De esta forma, sugiere que los temas que podrían abordarse en clases para desarrollar la competencia comunicativa intercultural son:

- La vida diaria: comida y bebida, horarios, modales; días festivos; el mundo del trabajo; y las actividades de ocio
- Las condiciones de vida: niveles de vida (incluyendo la diversidad regional, social y cultural); la vivienda; y la asistencia social
- Las relaciones personales: estructuras y relaciones familiares; relaciones entre sexos y entre generaciones; relaciones de raza y comunidad;

relaciones entre grupos políticos y religiosos; estructura social y relación entre sus miembros

- Valores, creencias y actitudes respecto a clase social: riqueza, culturas regionales, instituciones, historia (personajes y acontecimientos representativos), minorías étnicas y religiosas, Política, artes (música, literatura, teatro, canciones populares, etc.), religión
- El lenguaje corporal: conocimiento de las convenciones que rigen este aspecto, que forma parte de la competencia sociocultural del alumnado
- Convenciones sociales: puntualidad, regalos, ropa, aperitivos, bebidas y comidas, convenciones y tabúes referidos al comportamiento y a las conversaciones, despedida
- El comportamiento ritual en ceremonias y prácticas religiosas; nacimiento, matrimonio y muerte; comportamiento del público en representaciones y ceremonias; celebraciones, festividades, bailes, etc.

En virtud de lo anterior, para tener una idea más clara acerca de los temas que resultan más atractivos para los estudiantes, se procedió a llevar un cuestionario. Una de las preguntas de este cuestionario fue: ¿Qué temas sobre la cultura norteamericana te gustaría que se incluyeran en tu clase de inglés? A esta pregunta se escribieron cinco respuestas: a) Música, b) diversión, c) Historia, d) Festividades, e) Deportes.

Las respuestas obtenidas se muestran en la siguiente gráfica.

Figura 15. Preferencia de los estudiantes en temas de lectura



Fuente: Elaboración propia

3.4. Mi práctica docente: fortalezas y debilidades

Como ya se ha mencionado anteriormente, uno de los objetivos de esta investigación fue encontrar que aspectos de mi práctica docente podría mejorar para tener un mejor desempeño en el aula. Para obtener esta información, se analizaron las videograbaciones que había realizado en las clases y se consideraron las observaciones realizadas por los docentes que me observaron en algunas clases.

a) Mis fortalezas

De acuerdo con las observaciones externas que realizaron otros docentes, me recomiendan mantener algunos aspectos que para su percepción funcionaron bien. Algunos de estos aspectos se relacionan con establecer un clima agradable en aula que propicie la participación y el respeto entre los estudiantes. Algunos elementos que me resaltaron fueron, iniciar con un saludo en las clases, mantener contacto visual con los estudiantes, permitirles expresar ideas y la forma de dirigirme hacia ellos. Algunos de los comentarios sobre este punto se presentan a continuación:

Fragmentos de los formatos de observación

Observador 1. *Es interesante ver como logras captar la atención de los estudiantes y hacer que participen, sobre todo en la etapa de pre-lectura, en donde varios levantan la mano para responder lo que les preguntaste y pasan al pizarrón. Creo que debes mantener el buen clima que se siente en el aula.*

Observador 2. *La mayoría de los estudiantes tenían ganas de participar y es porque les transmitías confianza por tu actitud.*

Salinas Vallejo y Vázquez (2014) definen el clima en el aula como un proceso social y dinámico regulado por ciertas normas en un relevante espacio de interacción, en el que coexisten docentes, alumnado, emociones, sentimientos, aprendizajes, valores, contenidos, estrategias, estructura física, entre otros aspectos; en resumidas cuentas, un espacio que puede ser propicio o no para el desarrollo integral del estudiantado.

Además, las autoras recomiendan las siguientes acciones para fomentar un ambiente que debe dar seguridad y confianza, para que los alumnos sepan que se debe trabajar, pero en buena convivencia. Se deben llevar a cabo estrategias como:

- Se debe admitir la equivocación y el error como partes integrantes del aprendizaje
- Se debe evitar crear situaciones de angustia y miedo y no utilizar amenazas ni centrar el aprendizaje en la evaluación del examen
- Se debe intentar estructurar el aprendizaje proporcionando información y orientación, cuidando la secuencia didáctica, los ejercicios, el ritmo

b) Debilidades

Durante este proceso investigativo aprendí que la auto-observación y la auto-crítica no son actividades fáciles de realizar, ya que nos revelan aspectos de nuestra enseñanza que no habíamos podido percibir o bien no habíamos querido considerar. Al observar mis videos, noté aspectos que podría cambiar para tener mis clases mejor organizadas.

Uno de estos aspectos, son la organización del pizarrón. Me di cuenta que en casi todas las clases escribía toda la información en una pequeña parte del centro. Estas percepciones se relacionan con los comentarios que me proporcionaron los docentes quienes observaron mis clases, en sus comentarios ellos me sugieren que defina mejor los espacios en donde voy a escribir, ya que si el pizarrón cuenta con información dispersa y mal organizado los estudiantes copiaran de la misma manera en sus notas y esto podría provocarles algunas dificultades al querer estudiar.

Fragmentos de los formatos de observación

Observador 1. Se observa que se escribe en cualquier parte del pizarrón, si los alumnos preguntan alguna palabra tú la escribes en cualquier parte, esto se mezcla con información de otro tipo. No se entiende dónde está el título, dónde está la explicación, el vocabulario nuevo. Se sugiere documentarse sobre uso efectivo del pizarrón.

De acuerdo con Bravo (2003) el pizarrón es el elemento que configura el clima escolar porque permite la creación de ideas a través de escritos y dibujos. El pizarrón es importante porque permite:

- Brindar un apoyo gráfico, dinámico y adaptado a las variadas situaciones que se producen durante una clase
- Mejorar la comprensión de la explicación a través de los dibujos ilustrativos.
- Atraer el interés de los alumnos hacia la explicación

Asimismo, añade que la distribución de la información sobre la pizarra no debe ser espontánea, es decir, se necesita una planificación de antemano que precise en qué momento se va a emplear y qué se propone con ella. La legibilidad es un factor fundamental en el uso de la pizarra y se refiere tanto a la claridad de la letra como al tamaño y la intensidad del trazo.

Mi tono de voz, también es algo en lo que debo poner atención ya que noté que comenzaba hablando fuerte, pero durante el transcurso de la clase disminuía el tono de mi voz.

Mi postura es también uno de los elementos en los que debo trabajar ya que me cuenta que realizo movimientos innecesarios cuando estoy al frente. Esto podría ser un factor de distracción para los estudiantes.

Estas observaciones las comprobé con los comentarios que me realizó mi director de tesis, quien además me sugirió que debo delegar a ciertos estudiantes la tarea de repartir las “worksheets”, ya que hacerlo yo misma es mucho más tardado y podrían retrasar una actividad más importante.

Otra de las sugerencias que me realizaron fue utilizar diferentes estrategias para la formación de equipos.

Fragmentos de los formatos de observación

Observador 1. Está bien en que algunas ocasiones los alumnos se agrupen con las personas que están cerca, pero también tienes que darles la oportunidad que trabajen con otros compañeros no solamente con los que siempre trabajan, porque en el campo laboral tienes que trabajar con quien te pongan te guste o

no. Yo te sugiero que te informes sobre estrategias para agrupar a tus estudiantes.

Después de hacer una revisión de la literatura con el tema, decidimos implementar la técnica de formar equipos al azar a través de la relación de números, refranes y actores de películas famosas.

3.5. Dificultades encontradas durante el proceso de investigación

Cabe mencionar que esta experiencia estuvo compuesta por diferentes altibajos, diferente a lo que yo había previsto, ya que considerando mi experiencia docente creí que sería una práctica más fácil.

Una de las dificultades las encontré al momento de la planeación, ya que tenía que articular diferentes elementos como la adaptación de textos, la implementación de estrategias de lectura, agregar aspectos del componente intercultural y además diseñar actividades que fueran atractivas para los estudiantes. Esta última parte era muy importante puesto que de acuerdo con mi práctica docente he notado que la lectura de textos es una de las actividades que los estudiantes consideran aburridas. Por tal motivo, intenté diseñar actividades para hacer las clases interesantes para ellos, lo cual logré en algunas ocasiones y en otras no.

Antes de la primera sesión, me sentía muy segura porque había planeado cuidadosamente la clase y llevaba el material necesario. Sin embargo, durante la primera clase me encontré con algunos eventos que no había considerado en la planeación.

Primero, me percaté que la lectura que implementé era un poco más elevada al nivel de idioma de los estudiantes. Este hecho me desconcertó durante la clase porque el tiempo que les tomo a los alumnos leer el texto rebasó el tiempo que yo tenía estipulado. Este suceso inesperado provocó que las actividades *post-reading* ya no pudieran ser realizadas en esa clase.

Posteriormente, mis percepciones sobre esta clase las logré comprobar al momento de leer la bitácora de aprendizaje de los alumnos, en donde expresaban que el texto se les había dificultado un poco por que no entendían muchas palabras.

Afortunadamente, el método de investigación acción nos brinda la posibilidad de realizar correcciones y re-diseñar las actividades. Herrera (2010) mencionan que:

“La planeación y diseño de la investigación-acción responden a un alto grado de flexibilidad. No se sigue necesariamente una serie de etapas rígidas. No obstante, opera bajo una noción de espiral cíclica, la cual implica por lo menos tres fases: a) La planeación (el reconocimiento de la situación); b) La toma de decisiones (la acción); y c) Los hallazgos o resultados de la acción emprendida.”

Por lo tanto, después de haber analizado y reflexionado sobre esa primera clase, llegue a la conclusión de que tenía que hacer cambios en los textos. Asimismo, esa experiencia me sirvió para tener una mejor planeación de actividades en relación al tiempo de la clase. Las siguientes clases estuvieron mejor organizadas y fue más fácil abarcar los temas que se tenían planeados.

Otro de los eventos inesperados fue que durante las últimas clases me pude percatar que los estudiantes habían perdido el interés hacia los textos. Aunque participaban en todas las actividades, ya no lo hacían con tanto entusiasmo como en las primeras clases. De este evento me surgieron las siguientes interrogantes:

¿Qué actividades puedo realizar para que los alumnos se interesen más en la clase?

¿Qué cambios puedo hacer en la instrucción o en los materiales usados?

¿Qué otros temas de aspecto intercultural son del interés de los alumnos?

Al analizar los eventos de la última clase, intenté buscar respuestas a los cuestionamientos. Para ello, decidí aplicar un cuestionario a los estudiantes para preguntarles sobre sus temas de interés. Además consulté diferentes fuentes para poder implementar otras actividades a la clase. Así, llegué a la conclusión de que

para el próximo ciclo complementaré las lecturas con más material audiovisual como posters y videos para complementar la información que contienen los textos. De la misma forma, considerando las respuestas que proporcionaron los estudiantes, incluiré temas sobre la vida cotidiana, deportes y música de otros países. Además, incorporaré aspectos de culturas originarias del estado de Chiapas.

3.6 Recapitulación

En este capítulo hemos expuesto los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos de recolección de datos. Los apartados en los que hemos dividido los datos son:

- Percepciones docentes acerca de la interculturalidad en las clases de inglés
- Implementación de actividades previas, durante y después de la lectura
- Intereses de los estudiantes en temas de lectura
- Fortalezas y debilidades de mi práctica docente

En el capítulo siguiente se mostraran ocho fichas pedagógicas que han sido diseñadas a partir de los resultados de este capítulo.

CAPITULO IV

4. Propuesta: Fichas Pedagógicas para practicar y mejorar la habilidad de comprensión lectora.

En este capítulo se presenta una propuesta de fichas pedagógicas para que puedan ser implementadas en las clases de inglés en el nivel medio superior. El objetivo principal de las fichas pedagógicas que acá se presentan es fortalecer la comprensión lectora de textos en inglés de los estudiantes. Es importante señalar que el contenido y el diseño de las fichas que acá se presentan producto del análisis, reflexión y adecuaciones que se realizaron durante el ciclo uno y dos de esta investigación.

En cuanto a la estructura de cada ficha pedagógica, cabe mencionar que cada una está constituida por cuatro elementos:

- Una ficha para el profesor en donde se realizan descripciones y sugerencias a cerca de las actividades que se implementarán
- Etapa de pre-lectura: esta etapa tiene como propósito despertar el interés de los alumnos hacia el texto que se leerá
- Etapa durante la lectura: en esta etapa se presenta el texto con el cual el alumno practicará la comprensión lectora y pondrá en práctica las estrategias de lectura, cabe mencionar que los textos ya han sido implementado con alumnos de educación media superior y adecuado a un nivel A1
- Etapa de pos-lectura: en esta etapa se proponen diferentes tipos de actividades para reforzar la lectura que los estudiantes realizaron en la etapa anterior. Asimismo, se proponen actividades que fomenten el trabajo colaborativo, la creatividad de los estudiantes y la interculturalidad

Resulta importante mencionar que las actividades de las fichas pedagógicas están adaptadas al nivel A1, ya que es el nivel de lengua que la mayoría de los alumnos demostró tener.

FICHA PARA EL PROFESOR

Tema:	Día de Muertos y <i>Halloween</i>
Audiencia:	Alumnos de Bachillerato
Nivel:	A1
Objetivo:	Practicar la estrategia de pre-lectura de predicción y anticipación. Conocer aspectos importantes de la celebración de Halloween en estados unidos y compararla con la celebración de día de muertos en México.
Procedimiento	
<p>Pre-lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - El docente pide a los estudiantes que marquen en la ficha pedagógica que comúnmente realizan en el día de muertos. - Posteriormente, les solicita que comparen sus respuestas con un compañero. - El docente explica a los alumnos la estrategia de lectura que implementará. <p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antes de leer los alumnos observan los subtítulos que están en un recuadro y tratan de colocarlos en el párrafo que consideren. Nota: los alumnos pueden guiarse de las imágenes. - Los alumnos leen el texto de la celebración de Halloween. <p>Pos-lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes escriben el número correspondiente del párrafo donde puedan encontrar la información. - Los alumnos se integran en equipos de tres y elaboran un visual en donde se representen las diferencias de las celebraciones. - El docente monitorea la actividad y motiva a los estudiantes para que presenten su actividad con la clase. - El docente pide a los alumnos que realicen un breve reflexión acerca de estas celebraciones. 	

Pre-reading

- I. **Marca con una palomita las actividades que realices el día de los muertos.**

Activities	
I go to the cemetery	
I eat tomates	
I wear a costume	
I make an atar	
I write calaveritas	
I ask calabacita tía	
I don't do anything	

Others: _____

- II. **Compara tus respuestas con un compañero y con la clase. Usa las siguientes preguntas de guía.**

1. ¿Qué actividades similares realizan?
2. ¿Qué actividades realiza tu compañero que tú no realices?

Reading

- III. Observa los subtítulos del cuadro y escríbelos en la parte donde consideres que van dentro del texto. Puedes guiarte por los dibujos.
Look at the subtitles in the chart and write them where it corresponds in the text.

Decorating your house
Trick or treat
Carving pumpkins

Halloween

Halloween is a celebration that happens on the 31st of October. The holiday was principally celebrated in America and from there has expanded to many other countries.



- (1) When someone carves a pumpkin they cut the top off it and scoop out all the seeds and flesh from the inside. Then they carve a pattern into the outside of the pumpkin. It is traditional to carve your pumpkin into a scary face. Then when it is dark people put a candle or light inside the pumpkin.



- (2) The decorations have become much better over the years. Now people try to make their houses look as if they are a haunted house by making skeletons to hang in the garden. They also make it look as if there are lots of spider webs. The people from the house try to make it look as scary as possible.



- (3) Finally, children will get dressed up in costumes and go out trick-or-treating. This is where they go to people's houses and ask for sweets or candy.

Post-reading

IV. Find the information below in the text. Write the number of the paragraph on each line.

1. Children asks for sweets:_____
2. When it is dark people put a candle or light inside the pumpkin. _____
3. People try to make their houses look haunted:_____
4. People carve it and scoop out all the seeds:_____
5. They try to make their house as scary as possible:_____.

V. In groups of three make a visual where you show the differences between these two celebrations.

FICHA PEDAGÓGICA 2

FICHA PARA EL PROFESOR

Tema:	<i>Thanksgiving Day</i>
Audiencia:	Alumnos de Bachillerato
Nivel:	A1
Objetivo:	Implementar el uso de cognados como estrategia para la comprensión de textos en inglés, a través de una lectura relacionada a la celebración de <i>Thanksgiving Day</i> .
Procedimiento	
Pre-lectura	
<ul style="list-style-type: none">- El docente explica a los estudiantes qué son los cognados y provee algunos ejemplos.- El docente también les comenta sobre los falsos cognados y escribe unos ejemplos en el pizarrón.- El docente introduce el tema de la lectura y a través de una lluvia de ideas los estudiantes expresan lo que conocen acerca del tema.	
Lectura	
<ul style="list-style-type: none">- El docente lee el texto en voz alta y pide a los alumnos que mencionen la palabra <i>Cognate</i> cuando consideren que escucharon un cognado.- Posteriormente, los estudiantes leen el texto en voz baja y subrayan los cognados que encuentren.	
Pos-lectura	
<ul style="list-style-type: none">- Los alumnos escriben los cognados que encontraron y su posible significado en español.- El profesor y los estudiantes revisan las respuestas.- El docente motiva a los alumnos para que comenten las preguntas de la sección V.	

I. Look at the pics and match them with them with the words below.



II. What is a cognate?

A cognate is a word that has the same or similar meaning and pronunciation in English and Spanish.

Examples. Train---tren

Tractor- tractor

Submarine – submarine

Family-familia

Add more _____

Reading

III. Lee el siguiente texto y subraya los cognados que identifiques.

Reada the following text and underline the cognates.

Thanksgiving Day



Thanksgiving is a national holiday in the United States. It is celebrated on the fourth Thursday in November every year. It is associated with giving thanks to God. In the beginning people expressed gratitude for the harvest they obtained. The most important part of the celebration is the dinner which includes the popular turkey served with mashed potato, cranberry sauce, and pumpkin. Families and friends usually get together for a large dinner and have a lot of fun. It is also a tradition to watch a football match in the afternoon.

Post-reading

IV. Escribe los cognados que subrayaste y su posible significado en

Write the cognates that you found and their possible meaning in Spanish

English	Spanish
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

V. Habla con tus compañeros acerca de las siguientes preguntas.

Talk with a classmate about the following questions.

- ¿En tu comunidad existe alguna celebración que se asemeje a la de *Thansgiving day*?
- ¿En qué celebraciones se reúne comúnmente tu familia?

FICHA PEDAGÓGICA 3

FICHA PARA EL PROFESOR

Tema:	<i>Independence Day</i>
Audiencia:	Alumnos de Bachillerato
Nivel:	A1
Objetivo:	Completar la estrategia de lectura conocida como <i>Scanning</i> en un texto acerca de la celebración del día de independencia.
Procedimiento	
<p>Pre-lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes completan la primera y la segunda sección del cuadro que se presenta en la fase de pre-lectura. - El docente explica la estrategia de lectura que se implementará y en que situaciones se utiliza. <p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos leen en parejas el texto. - El docente motiva a los alumnos para que realicen una lectura en voz alta al momento que mencione sus nombres. <p>Pos-lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes tratan de encontrar la información en el texto que se solicita en la etapa de pos-lectura. - Los alumnos completan el cuadro que comenzaron en la fase de pre-lectura. - Los alumnos trabajan en parejas y comparan el cuadro comparativo acerca de las celebraciones de México y Estados Unidos. 	

Pre-reading

- I. **Completa la columna 1 y 2 del siguiente cuadro en relación a lo que sepas sobre la celebración del día de independencia en Estados Unidos.**

1. Lo que sé What I know	2. Lo que me gustaría saber What I would like to know	3. Lo que aprendí What I have learnt

- II. **Compara tus respuestas con la de tus compañeros**

Reading

- III. Lee el siguiente texto y contesta las preguntas de la sección IV.
Read the following text and answer the questions in section IV.

Independence Day

Independence Day in the United States is also known as the Fourth of July. It is a national holiday that commemorates the Declaration of Independence on July 4, 1776. This was the day the USA was born and became independent from Great Britain.



The terms “Independence Day” and the “Fourth of July” are a well-known part of the USA’s cultural language. People celebrate with national pride. There are fireworks, parades, sporting events and lots more. It is one of the biggest days on America’s holiday calendar. Politicians make speeches celebrating America’s history and traditions. In particular, attention turns to Thomas Jefferson’s speech that declared the United States of America as an independent nation.

Independence Day is a red, white and blue affair. The whole of the country displays American flags and banners. There are many festivals that enact famous events from America’s history. It is also a day when the nation gets outdoors. Picnics and barbecues with family and friends are



the most popular ways to celebrate. In the evening, there are thousands of fireworks displays across the country. One of the most popular is the Macy’s department store show on New York’s East River. This is televised nationwide by the NBC TV channel.

**IV. Responde las siguientes preguntas del texto.
Answer the following questions about the text.**

1. When is Independence Day celebrated in the US?

.

2. Who declared the United States of America as an independent nation?

_____.

3. Independence Day is also known as?

_____.

5. On independence day people usually eat:

_____.

4. Mention three activities that people usually do on that day?

_____.



Post-reading

V. Completa la sección tres del cuadro que empezaste en la sección I.

VI. Realiza un cuadro comparativo en donde se muestren las diferencias y similitudes de la celebración de independencia entre México y Estados Unidos.

	MEXICO	UNITED STATES
Similarities		
Differences		

FICHA PARA EL PROFESOR

Tema:	<i>Cooking is Fun</i>
Audiencia:	Alumnos de Bachillerato
Nivel:	A1
Objetivo:	Completar la estrategia de lectura conocida como <i>Skimming</i> en un texto acerca de la cocina y los adolescentes.
<p>Procedimiento</p> <p>Pre-lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes completan la primera y la segunda sección del cuadro que se presenta en la fase de pre-lectura. - El docente explica la estrategia de lectura que se implementará y en que situaciones se utiliza. <p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos leen en parejas el texto. - El docente motiva a los alumnos para que realicen una lectura en voz alta al momento que mencione sus nombres. <p>Pos-lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes tratan de encontrar la información en el texto que se solicita en la etapa de pos-lectura. - Los alumnos completan el cuadro que comenzaron en la fase de pre-lectura. - Los alumnos trabajan en parejas y comparan el cuadro comparativo acerca de las celebraciones de México y Estados Unidos. 	

Pre- Reading

I. Read the questions and answer according to your situation.

1. Do you like cooking?
2. Who is the person who cooks in your house?
3. What kind of food does he or she cook?

II. Fill the gaps with the correct word from the box.

Cook – teenager – skill – homework – difficult – recipe

1. A _____ is someone who is between thirteen and nineteen years old.
2. Teachers give you _____ to do at home before the next lesson.
3. When you _____ a meal, you make hot food.
4. A _____ is something you learn how to do, like using a computer.
5. The instructions you follow to make a meal are called a _____.
6. Some subjects are easy but others are _____.

Reading

- III. Read the following article and answer the questions below.

CAN YOU COOK?

This teenager can — and his mum's very happy with him

Tom is like any other teenager. He goes to school, does his homework, meets his friends and enjoys doing sport.

But between 5.30 and 6.30 from Monday to Friday, Tom does something different. He cooks dinner for all the family: mum, dad, younger brother Joe and older sister Emma.



Tom in the kitchen

“I think it's important for teenagers to learn how to cook. Maths and English are important, of course, but they need other skills too to help them in today's world.

First I taught Tom how to cook easy meals like pizza or egg and chips. Then he started using recipes in my cookery books. Yesterday he made vegetable soup. It was very good!

Tom's mum

“I love cooking and I think I'm really good at it. None of my friends cook. I don't know why, it isn't difficult and it's great fun!

Tom

In the past, Tom didn't help out at home and his mum wasn't very happy with him. Today, things are different and she is very happy.

Post-reading

IV. Circle the meaning of the word in CAPITALS in these sentences from the reading text above.

1. Today things are different and SHE is very happy.

- a. Tom's mum
- b. Tom's sister

2. Maths and English are important, of course, but THEY need other skills too to help THEM in today's world. a. Maths and English b. teenagers

3. Yesterday he made vegetable soup. IT was very good!

- a. Tom
- b. the soup

4. . I love cooking and I think I'm really good at IT.

- a. cooking
- b. being a teenager

5. IT isn't difficult and IT's great fun!

- a. cooking
- b. doing homework

FICHA PEDAGÓGICA 5

FICHA PARA EL PROFESOR

Tema:	<i>In the restaurant</i>
Audiencia:	Alumnos de Bachillerato
Nivel:	A1
Objetivo:	Completar la estrategia de lectura conocida como <i>Scanning</i> en un texto que muestra el menú de un restaurant.
<p>Procedimiento</p> <p>Pre-lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes completan la primera y la segunda sección del cuadro que se presenta en la fase de pre-lectura, en la cual tendrán que relacionar el nombre con la imagen de los alimentos. - El docente explica la estrategia de lectura que se implementará y en que situaciones se utiliza. <p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos leen el menú. - Los estudiantes completan las actividades de comprensión de lectura (categorizar las palabras y falso y verdadero). <p>Pos-lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - En parejas los estudiantes realizan un menú de un restaurante de su localidad, incluyendo platillos típicos de su lugar de origen. Posteriormente, el docente motiva a los estudiantes a comparar sus trabajos. 	

Pre-reading

I. Write the name of the food or drinking the boxes below the picture.

mushroom	fruit cake	ice cream	cheese burger	coffee	salad
seafood	pizza	curry	macaroni cheese	tea	chicken

While-reading

In the Restaurant

Main Courses

Cheese burger	£4.39
Double cheese burger	£4.99
Chicken curry with rice	£3.99
Macaroni cheese	£4.19
Seafood salad	£4.49
Egg salad 	£3.99
Fish and mushroom pie	£4.69



 = vegetarian

Pizza

Chicken pizza	£4.55	Mushroom pizza 	£4.60
		Four cheeses pizza 	£4.10
		Meat pizza	£4.75
		Seafood pizza	£4.75

Desserts

Ice cream	£1.99
(vanilla, chocolate, strawberry)	
Banana cake	£2.39
Fruit cake	£2.29

Fruit

Apple	£0.59
Orange	£0.59
Banana	£0.69
Pear	£0.69
Mixed fruits	£1.29
(3 fruits)	

Drinks

Orange juice	£0.99	Tea	£0.59
Apple juice	£0.99	Coffee	£0.59
		Water	£0.49



1. Check your understanding: grouping

Write the foods in the correct group.

water	macaroni cheese	custard	fruit cake	fish pie	coffee
ice cream	cheese burger	tea	apple juice	banana cake	seafood salad

Main courses	Desserts	Drinks

2. Check your understanding: true or false

Circle *True* or *False* for these sentences.

1. You can eat salad in this restaurant. *True* *False*
2. This restaurant sells seafood. *True* *False*
3. There are four different types of pizza. *True* *False*
4. They don't have desserts in this restaurant. *True* *False*
5. The water is free in this restaurant. *True* *False*

Post-reading

1. What kind of food can you find in the local restaurants where you live?
Write a menu.



FICHA PARA EL PROFESOR

Tema:	<i>What's app</i>
Audiencia:	Alumnos de Bachillerato
Nivel:	A1
Objetivo:	Practicar la lectura de abreviaciones comunes que se utilizan al escribir a través del teléfono móvil.
<p>Procedimiento</p> <p>Pre-lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes completan la primera actividad que se presenta en la fase de pre-lectura, en la cual consiste en relacionar la abreviación con la frase completa. - Los estudiantes comparan respuestas y el docente explica las situaciones en que se utilizan ese tipo de escritura. <p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos leen una conversación breve entre dos amigos que se envían mensajes de texto utilizando abreviaciones. - Los estudiantes completan las actividades de comprensión de lectura (falso-verdadero y completar los espacios en blanco). <p>Pos-lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - En la última actividad los estudiantes completan una tabla en donde escriben otras abreviaciones que se utilizan al escribir mensajes de texto. - Los estudiantes comparan respuestas con sus compañeros. 	

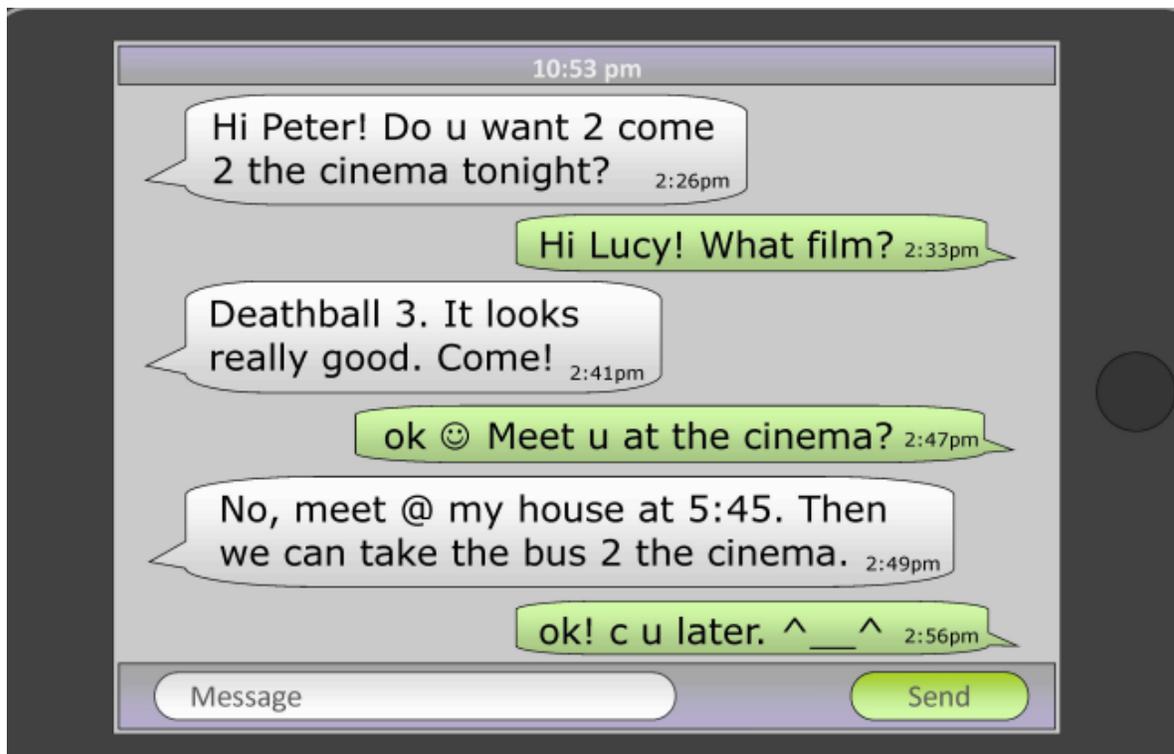
Pre-Reading

I. Match the text message words with their meaning

- | | |
|--------|------------|
| 1. U | a) at |
| 2. @ | b) you |
| 3. 2 | c) see you |
| 4. c u | d) to |

While-Reading

I. Look at the text message and do the activities to practice and improve your reading skills.



II. Check your understanding: true or false Circle True or False for these sentences.

- | | | |
|--|------|-------|
| 1. Lucy and Peter are going to play football. | True | False |
| 2. Lucy and Peter are going to watch 'Deathball | True | False |
| 3. Lucy and Peter are meeting at the cinema. | True | False |
| 4. Lucy and Peter are meeting at Lucy's house. | True | False |
| 5. Lucy and Peter are meeting at 5:45pm. | True | False |
| 6. Lucy and Peter are taking a taxi to the cinema. | True | False |

III. Check your understanding gap-filling

1. Lucy is going to the _____ with her friend_____.
2. They are going to watch _____.
3. They are meeting at _____ at _____
pm.
4. Then, they are taking the _____ to the cinema.

Post-Reading

- I. Do you know any other texting abbreviations? Work with a partner and write them down.

Texting abbreviation	Meaning

FICHA PEDAGÓGICA 7

FICHA PARA EL PROFESOR

Tema:	<i>The school library</i>
Audiencia:	Alumnos de Bachillerato
Nivel:	A1
Objetivo:	Practicar la estrategia <i>scanning</i> en un texto que contiene información acerca de una biblioteca escolar.
Procedimiento	
Pre-lectura	
<ul style="list-style-type: none">- Los estudiantes completan la primera actividad que se presenta en la fase de pre-lectura, en la cual consiste en contestar tres preguntas acerca de la biblioteca de su escuela.	
Lectura	
<ul style="list-style-type: none">- Los alumnos leen un texto que contiene información de una biblioteca escolar.- Los estudiantes realizan las actividades de comprensión de la lectura (categorizar y relacionar información).	
Pos-lectura	
<ul style="list-style-type: none">- En parejas los estudiantes realizan una tabla informativa acerca de la biblioteca de su escuela. La tabla incluye, horarios y reglamento de la biblioteca.	

Pre-Reading

I. Read the questions and answer according to your situation.

1. Is there a school library in your school?
2. Do you know the opening hours?
3. Can you borrow books?



While-Reading

- Look at the library notice and do the exercises to practice and improve your reading skills.

The Maine School **LIBRARY** *Reading for the future*

OPENING HOURS		THURSDAY	09:00 - 17:00
MONDAY	09:00 - 17:00	FRIDAY	08:00 - 15:00
TUESDAY	09:00 - 17:00	SATURDAY	09:00 - 12:00
WEDNESDAY	09:00 - 20:00	SUNDAY	CLOSED

LIBRARY RULES

All students **must** have a library card.

Computers are for schoolwork only.

No food or drink in the library.

No running or shouting in the library.

Mobile phones must be off.

Students can borrow 3 books at one time.

Thank you!

- I. **What can you do in the library? Write the phrases in the correct category.**

eat.	use your phone.	talk loudly to friends.	borrow books.	use the computer for homework.	read.
------	-----------------	-------------------------	---------------	--------------------------------	-------

In the library you can ...	In the library you can't ...

- II. **Match the two parts of the sentence and write a–d next to the number 1–4.**

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|
| 1..... The library is ... | a. ... 3 books at one time. |
| 2..... Students can take away ... | b. ... keep quiet. |
| 3..... Students must ... | c. ... closed on Sundays. |
| 4..... Switch off your ... | d. ... mobile phone. |

III. **Circle true or false**

- | | | | |
|----|--|-------------|--------------|
| 1. | You can use Facebook on the library computers. | <i>True</i> | <i>False</i> |
| 2. | You can eat lunch in the library. | <i>True</i> | <i>False</i> |
| 3. | You need a library card. | <i>True</i> | <i>False</i> |
| 4. | The library is open on Saturday afternoon. | <i>True</i> | <i>False</i> |
| 5. | You can use the library on Sunday. | <i>True</i> | <i>False</i> |
| 6. | You can't talk on the phone in the library. | <i>True</i> | <i>False</i> |

Post-Reading

- I. Make a library notice with the information of your school library. Remember to include the name of the library, the opening hours and the rules.

Library Name



Opening hours



Library Rules



FICHA PEDAGÓGICA 8

FICHA PARA EL PROFESOR

Tema:	<i>My hometown</i>
Audiencia:	Alumnos de Bachillerato
Nivel:	A1
Objetivo:	Desarrollar la comprensión lectora a través de un texto que describe las actividades de un pueblo.
Procedimiento	
Pre-lectura	
<ul style="list-style-type: none">- Los estudiantes completan la primera actividad que se presenta en la fase de pre-lectura, en la cual consiste en contestar tres preguntas acerca de la biblioteca de su pueblo o ciudad de origen.- Los alumnos relacionan palabras con imágenes.	
Lectura	
<ul style="list-style-type: none">- Los alumnos leen un texto que contiene información de un pueblo.- Los estudiantes realizan las actividades de comprensión de la lectura (ideas generaes y falso o verdadero).	
Pos-lectura	
<ul style="list-style-type: none">- En parejas los estudiantes realizan una descripción de su lugar de origen.	

Pre-reading

1. Write some facts about your hometown:

Name:

Location:

Principal attractions:

Things to do for young people:

2. Write the correct word in the boxes below the picture.

surfing	kayaking	water-skiing	swimming	horse riding
				

While-reading

3. Read the following post card and answers the questions below.

My Town - **Newquay**

by Alex Howarth, 14

I live in Newquay. It's a small town on the Atlantic coast in the south of England. It has got great beaches and is the best place to surf in the UK. There are lots of surf schools where you can learn how to surf. I go surfing with my friends every weekend. My favourite place is Fistral Beach.

I love Newquay because there are lots of other things to do as well as surfing. If you like water sports, you can go kayaking, water-skiing or coasteering. Coasteering is different because it is rock climbing, jumping into the sea and swimming in the same activity, but you should always go with a special instructor.

If you like animals you can also visit the Blue Reef Aquarium and see lots of different fish and even sharks. You can also go horse riding on the beach or visit Newquay Zoo. There are lots of other attractions too like mini golf and bowling. Come and see for yourself!



I. Check your understanding

1. Circle the things Alex writes about

The weather in Newquay	Places to visit in Newquay
Things to do in Newquay	Food in Newquay
History of Newquay	Where Newquay is located

2. Circle true or false for these sentences

- | | | | |
|----|--|-------------|--------------|
| 1. | Newquay is in the north of England. | <i>True</i> | <i>False</i> |
| 2. | Newquay is near the coast. | <i>True</i> | <i>False</i> |
| 3. | Newquay is a good place to go surfing. | <i>True</i> | <i>False</i> |
| 4. | Alex loves to do outdoor activities. | <i>True</i> | <i>False</i> |
| 5. | Coasteering is similar to surfing. | <i>True</i> | <i>False</i> |
| 6. | There is a zoo in Newquay. | <i>True</i> | <i>False</i> |

Post-reading

1. In pairs, write a postcard describing your hometown.

A large, empty rectangular box with a blue border, intended for students to write a postcard describing their hometown.

4.9 Recapitulación

En este capítulo hemos incluido una propuesta de ocho fichas pedagógicas que han sido diseñadas para practicar y mejorar la comprensión de textos en inglés, en el nivel medio superior para alumnos de primer y segundo semestre con un nivel de inglés A1 y A2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

Las estrategias que se implementan al utilizar estas fichas pedagógicas son:

- Predicción y anticipación
- Activación de conocimientos previos
- Lectura rápida para conocer la idea general
- Lectura para reconocer información específica
- Resumen a través de gráficos
- Evaluación de la comprensión lectora

Los temas que se proponen son variados así como los formatos de tipos de texto.

Temas que se presentan en las fichas son:

- *Independence day*
- *Halloween*
- *Thanks giving day*
- *Can you cook*
- *What's app (text message writing)*
- *In the restaurant*
- *The school library*
- *My homewon*

Cabe mencionar que en las actividades diseñadas en estas fichas brinda a los estudiantes la oportunidad de relacionar todos los contenidos con su cultura de origen y de esta forma fomentar la interculturalidad den la clase de inglés.

Conclusiones y recomendaciones

Hemos llegado al apartado en donde expondremos los comentarios finales de los eventos más importantes de esta investigación relacionados con:

- a) Estrategias de comprensión lectora
- b) Incorporación del componente intercultural
- c) Mejoramiento de mi práctica docente

a) Estrategias de comprensión lectora

Como se ha mencionado previamente en este trabajo, uno de los objetivos de esta investigación fue implementar estrategias de comprensión lectora con la finalidad de ayudar a los estudiantes de educación media superior a mejorar su comprensión de textos en inglés. Cabe mencionar, que basados en la revisión de la literatura las estrategias que se utilizaron fueron categorizadas en tres momentos.

- Pre-lectura
- Durante la lectura
- Después de la lectura

En este sentido, las estrategias que se desarrollaron en la etapa de pre-lectura fueron:

- Activación de conocimientos previos
- Predicción
- Anticipación
- Establecimiento de los objetivos de la lectura.
- Presentación de nuevo vocabulario.

De acuerdo con la evidencia recabada a través de diferentes instrumentos, llegamos a la conclusión de que cuando se desarrollan actividades de lectura en el aula, la etapa de pre-lectura es fundamental para el entendimiento de los textos. Ya que es en este momento cuando se fijan los objetivos de la lectura, es decir, es en esta

fase cuando el alumno puede responder las siguientes preguntas: ¿Pará que leer? ¿Por qué leer? ¿Qué leer? y ¿Cómo leer? ¿Con quién leer?

En esta primera etapa, los estudiantes encontraran sentido y motivación hacia la lectura que se les está presentando. También, se podrán realizar anticipaciones acerca del contenido del texto. Para lograr esto, se recomienda que el profesor explique a los alumnos que antes de leer un texto es de suma importancia que lean el título, que observen las imágenes que contiene, los títulos y subtítulos. Estas acciones permitirán que los alumnos activen el conocimiento previo que tienen acerca de este tema y lo relacionen con la nueva información que se les está presentando en el texto y de esta forma lograr un aprendizaje significativo.

Otra de las estrategias que se desarrollaron en la etapa de pre-lectura fue la presentación de nuevo vocabulario. Para esto se utilizaron principalmente imágenes, en donde los estudiantes relacionaban la imagen con el significado, esta actividad se desarrollaba en equipo, con toda la clase o de forma individual, además se reforzaba con el profesor.

El vocabulario presentado en esta primera etapa, era vocabulario que se encontraba en el contenido del texto. Asimismo, se sugiere que sea el profesor quien decida qué tipo de vocabulario introducir en la fase previa a la lectura, ya que es él quien conoce el nivel de los estudiantes y puede anticiparse a las palabras que serán de dificultad para los estudiantes.

Considerando los hallazgos obtenidos en este proyecto podemos sugerir que al desarrollar actividades de lectura en clase, no debemos saltarnos la etapa de pre-lectura ya que es en esta donde surge la motivación para la lectura del texto.

- Estrategias implementadas durante la lectura

En esta etapa se desarrollaron las siguientes estrategias:

-reconocimiento de cognados

-Identificación y reconocimiento de la idea principal (scanning)

-Lectura para reconocer la idea general (skimming)

-Inferencias

Antes de desarrollar actividades con estas estrategias, se determinó que era importante que ellos conocieran de qué estrategia se trataba, como se utilizaba en la lectura y las situaciones auténticas en donde pueden utilizarlas.

Los estudiantes con quienes se trabajó, manifestaron en las entrevistas y en las bitácoras de aprendizaje, haber implementado las estrategias propuestas y coincidieron en que el conocimiento de éstas les hizo descubrir que no siempre tienen que saber el significado de cada una de las palabras para entender un texto.

Por ejemplo en la estrategia de búsqueda e identificación de información específica (scanning) se les comentó que era un tipo de lectura cuya finalidad era encontrar información como datos, fechas, nombres de personas, y que por lo tanto no era necesario conocer el significado de cada una de las palabras que aparecían en el texto. De esta forma, se comentó que esta estrategia la pueden usar cuando necesitan encontrar información en los horarios de autobuses o vuelos de aviones, en un menú de restaurant, en el diccionario, o en otro tipo de textos.

De igual forma, se les explicó que eran los cognados y de qué manera podría ayudarlos a la comprensión de textos en inglés. Posteriormente, los estudiantes realizaron ejercicios para el reconocimiento de cognados. Cabe destacar, que hasta este momento, los estudiantes no conocían el concepto de cognado y falsos cognados, después haber hecho actividades de lectura con esta estrategia expusieron en sus bitácoras el reconocimiento de estas palabras les ayudaron a comprender mejor los textos que se utilizaron.

Después de haber analizado e interpretado la información recabada a través de los diferentes instrumentos de recolección de datos como las bitácoras de aprendizaje, las observaciones y el diario del profesor se concluye que nos posicionamos a favor de que las estrategias de lectura deben ser implementadas y enseñada a los estudiantes de manera explícita por dos razones principales:

1) para que sean conscientes de su existencia y que reconozcan situaciones auténticas en donde pueden utilizarlas.

2) que puedan desarrollar a través de la práctica estas actividades y puedan decidir qué estrategia usar cuando se enfrenten a textos escritos en la lengua meta.

Resulta importante mencionar que en la etapa exploratoria descubrimos que los alumnos suelen creer que cuando se enfrentan a un texto en inglés, para comprenderlo, deben conocer el significado de cada una de las palabras que lo conforman, pretendiendo traducir literalmente. Así, durante el proceso de implementación de estrategias notamos que esta percepción cambió. Ellos ahora reconocen, primeramente, que deben tener en cuenta el objetivo de la lectura para decidir si aplican una lectura de barrido, si solamente buscan información específica o bien si necesitan extraer las ideas principales del texto.

De igual forma, se encontró que el simple conocimiento de la estrategia no es suficiente, sino que se deben concentrar los esfuerzos docentes en la instrucción y el entrenamiento de los estudiantes para que hagan un mejor uso de las estrategias de lectura, especialmente aquellas necesarias en la inferencia de vocabulario desconocido y porque en estas se presentó la mayor dificultad de los estudiantes del estudio.

- Estrategias después de la lectura

En esta fase de la lectura se desarrollaron diferentes actividades como:

-preguntas para la comprensión de la lectura

-monitoreo personal

-resumen

Las preguntas de comprensión de la lectura se trabajaron de manera individual, en parejas o en equipos pequeños ya que se consideró que en una situación de auténtica las personas regularmente comentan con alguien más lo que han leído, por lo tanto implementamos el trabajo colaborativo.

El monitoreo personal se llevó a cabo a través de una tabla escrita en donde los estudiantes tenían que escribir lo que ya sabían del tema, lo que querían aprender y lo que aprendieron.

Finalmente, los resúmenes que se trabajaron en esta etapa fueron a través de cuadros comparativos y de organizadores gráficos en donde los estudiantes tenían la oportunidad de comparar la información que habían leído en los textos con aspectos culturales de su región y su cultura de origen. Cabe destacar, que de acuerdo al análisis de las bitácoras de aprendizaje de los estudiantes y las entrevistas, estas actividades resultaron muy motivantes para los estudiantes, ya que trabajaban por quipos y desarrollaban su creatividad en los posters y los gráficos, así mismo les motivaba la idea de hablar de aspectos importantes de su cultura de origen.

Así, los hallazgos nos permiten emitir la siguiente reflexión: antes de pedir a los estudiantes o a cualquier persona inmersa en un proceso de enseñanza que realice actividades que impliquen la aplicación de estrategias de aprendizaje, se debe estar seguro primero de que entiendan lo que se les está pidiendo, indicándoles cómo hacerlo. Es prioridad dejar de sobrentender que los individuos saben de antemano lo que se les indica y solicita. En el caso específico de los docentes de lenguas extranjeras, se quiere sugerir que nunca se debe dar por sentado ninguna condición previa. Es necesario modelar y ejemplificar con una variedad de estrategias que van desde cognitivas, meta-cognitivas, afectivas y socioemocionales.

b) Incorporación del componente intercultural

Los resultados encontrados nos permiten identificar que cuando se incorporan aspectos culturales de otra cultura en la clase de inglés, los alumnos se sienten más cómodos y seguros al hacerlo bajo el enfoque intercultural. Es decir, que se considere la cultura de origen y se enfatice que no existe una superioridad de una sobre la otra, sino solamente diferencias y en algunos casos similitudes.

Las entrevistas realizadas nos muestran que aunque los docentes de inglés tienen una posición favorable a incluir temas culturales en sus clases esto a veces no

sucede debido al tiempo y a que esto no está enmarcado dentro de los programas de estudios. Esto nos da la pauta a creer que es necesario que contar con formación específica para desarrollar la competencia comunicativa intercultural. Esto podría lograrse a través de cursos de formación que reflejen y estudien los cambios necesarios para que los profesores se conviertan en auténticos mediadores culturales en el aula de lengua extranjera.

El diseño de materiales también es otro aspecto importante. La experiencia nos dice que hasta no hace demasiado tiempo, el análisis de los materiales revelaba los prejuicios y sus contenidos a menudo incluían información excesivamente generalizadora y estereotipada. Por ejemplo era común encontrar en algunos libros de texto que se hablara sobre comida y algunos de ellos resaltaban la comida chatarra como algo que era consumido comúnmente por todas las familias americanas. Sin embargo, la realidad nos muestra que uno de los principales retos del enfoque intercultural es no influenciar a nuestros alumnos por estereotipos, sino resaltar la individualidad y diferencias entre las personas.

Para alcanzar los objetivos de la interculturalidad, es importante que se utilicen una gama de recursos didácticos lo más variada posible: textos originales, grabaciones de audio y video, fotografías, gráficos, dibujos, folletos turísticos, canciones, películas, periódicos, revistas, etc. Afortunadamente hoy en día se producen materiales de gran calidad y que están al alcance gratuitamente de los profesores de lengua. Algunos pueden encontrarse gratuitamente en internet, por ejemplo:

- Aulaintercultural <http://aulaintercultural.org>
- Meteco <http://meteco.ugr.es>
- Observatorio Atrium Linguarum <http://www.atriumlinguarum.org/>
- Centro Virtual Cervantes <http://cvc.cervantes.es/debates/>>

Finalmente, llegamos la conclusión de que la cultura como la lengua nunca se termina de aprender. Por ello, los profesores seguimos siendo alumnos de toda la vida. Como profesores no nativo hablantes tenemos el reto de continuar aprendiendo para poder fungir como mediadores entre la lengua y la cultura extranjera.

c) Mejoramiento de mi práctica docente

La auto-observación y la auto-crítica no son actividades fáciles de realizar, ya que nos revelan aspectos de nuestra enseñanza que no habíamos podido percibir o bien no habíamos querido considerar. Al observar mis videos, noté aspectos que podría cambiar para tener mis clases mejor organizadas.

Uno de estos aspectos, son la organización del pizarrón. Me di cuenta que en casi todas las clases escribía toda la información en una pequeña parte del centro. Estas percepciones se relacionan con los comentarios que me proporcionaron los docentes quienes observaron mis clases, en sus comentarios ellos me sugieren que defina mejor los espacios en donde voy a escribir, ya que si el pizarrón cuenta con información dispersa y mal organizado los estudiantes copiaran de la misma manera en sus notas y esto podría provocarles algunas dificultades al querer estudiar.

Al buscar alternativas para mejorar este aspecto, se encontró que autores como Bravo (2003) destacan que la distribución de la información sobre la pizarra no debe ser espontánea, es decir, el docente necesita establecer una planificación de antemano que precise en qué momento se va a emplear y qué se propone con ella. La legibilidad es un factor fundamental en el uso de la pizarra y se refiere tanto a la claridad de la letra como al tamaño y la intensidad de los trazos.

De igual forma, otras de los aspectos a mejorar que surgieron al analizar los videos, es que debo de planear las clases de tal manera que sean los alumnos quienes tomen el control de las actividades y no sea yo quien esté al frente todo el tiempo. Para lograr esto, se sugiere poner énfasis en la forma en cómo se dan las instrucciones y por su puesto en ejemplificar y modelar actividades antes de dejar que los estudiantes lo hagan por si solos.

Retomando el punto de las instrucciones, es importante mencionar que hemos llegado a la conclusión de que para que estas sean claras es importante establecer tres momentos:

1. Decirlas de forma oral.
2. Establecerlas de manera escrita
3. Solicitar a algunos alumnos que expresen con sus propias palabras lo que se va a realizar.

Es importante señalar que el punto tres, es el momento cuando los profesores nos damos cuenta si los alumnos han comprendido lo que se está solicitando que realicen. Así mismo, el hecho de que los alumnos lo vuelvan a decir con sus palabras, permitirá que otros compañeros que aún no tienen clara la instrucción logren entender mejor lo que se les requiere.

Otro de los eventos inesperados fue que durante las últimas clases me pude percatar que los estudiantes habían perdido el interés hacia los textos. Aunque participaban en todas las actividades, ya no lo hacían con tanto entusiasmo como en las primeras clases. De este evento me surgieron las siguientes interrogantes:

¿Qué actividades puedo realizar para que los alumnos se interesen más en la clase?

¿Qué cambios puedo hacer en la instrucción o en los materiales usados?

¿Qué otros temas de aspecto intercultural son del interés de los alumnos?

Al analizar los eventos de la última clase, intenté buscar respuestas a los cuestionamientos. Para ello, decidí aplicar un cuestionario a los estudiantes para preguntarles sobre sus temas de interés. Con base al cuestionario, se encontró que los temas que los estudiantes prefirieron fueron los siguientes:

1. Aspectos de la vida cotidiana
2. Música
3. Festividades
4. Deportes
5. Historia

En virtud de lo anterior, es recomendable que los docentes de lengua implementen algún instrumento para conocer los intereses de los estudiantes y considerarlos para

la planeación de actividades. Esto podría ayudar a que los alumnos a que las actividades resulten más interesantes para los alumnos ya que ellos se sentirán identificados con los contenidos.

Otro aspecto que es importante resaltar, es que las actividades de lectura sean fortalecidas con material audiovisual. Por ejemplo, después de haber leído y comentado acerca de alguna celebración de otra cultura puede presentarse algún video de esa celebración y de alguna celebración de la cultura de origen. Los audiovisuales, reforzarían el contenido de las lecturas y sería fácil identificar las similitudes y diferencias de ambas culturas.

En conclusión, puedo decir que este proceso investigo estuvo conformado por altibajos y no fue una experiencia del todo fácil como lo había imaginado en un inicio. Sin embargo, me quedo con mucho aprendizaje debido a todo el proceso sistemático con el que se realizó. Con esto me refiero a una planeación organizada, a la observación, a la identificación de eventos inusuales, al análisis y reflexión sobre los hechos ocurridos y por supuesto, también a la búsqueda de alternativas para realizar mejoras en la práctica docente.

Como docente, este proyecto me ha impulsado a la reflexión de me práctica, especialmente a focalizar los eventos de mi clase que ocurren de manera inesperada o que distan de como se había planeado. Sin duda alguna, como docente de lengua logro encontrar diferencias entre un antes y un después de esta investigación. Algunas de mis reflexiones durante este proceso se muestran a continuación.

- Estoy convencida que la docencia es una actividad colaborativa en donde necesitamos establecer redes de colaboración con otros profesores para afrontar dificultades en común, para planear actividades y para socializar experiencias y estrategias para hacer esta labor más eficaz.
- Estoy consciente que al enseñar una lengua, la cultura es un aspecto que debe estar presente en todo momento de la clase y con creatividad puede estar integrada en el desarrollo de todas las habilidades.

- Considero de suma importancia, mantener un enfoque intercultural en la clase de lengua. En un contexto chiapaneco, al compartir información cultural de la lengua meta es indispensable resaltar la cultura de origen de los estudiantes, encontrar ambas culturas subrayando las diferencias y similitudes entre ambas. Como docentes es necesario establecer que no hay una cultura mejor que otra, pero que el conocer y tener actitudes positivas ante la diferencia cultural permitirá a los estudiantes comunicarse en la lengua meta con más facilidad en la lengua meta.
- Al igual que otros autores como Díaz-Barriga y Hernández (2004) me posiciono a favor de que las estrategias de lectura deben ser enseñadas explícitamente para que los estudiantes, para que conozcan en que situación de su vida cotidiana pueden utilizarlas.
- En la educación media superior, reconozco la importancia de acercar a los estudiantes a diferentes tipos de texto, que asemejen los textos que podrían encontrarse en situaciones auténticas y las estrategias para facilitar la comprensión de dichos textos. La variedad de tipos de textos (descriptivos, expositivos, literarios, etc.) será una herramienta que ampliará la perspectiva de los estudiantes en diferentes disciplinas.

ANEXOS

ANEXO I

BITÁCORA DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Proyecto: Desarrollo de Estrategias de Comprensión Lectora para Incorporar el componente intercultural en la clase de inglés con Alumnos de Educación Media Superior

Bitácora de Aprendizaje del Alumno

Nombre del alumno _____

Fecha: _____

I. **Completa las siguientes preguntas en relación a la última clase.**

1. ¿Qué aprendí hoy?

2. ¿Qué se me hizo interesante?

3. ¿Qué se me dificultó?

ANEXO II

EHEMPLO DE PLAN DE CLASE



Proyecto: Desarrollo de Estrategias de Comprensión Lectora para trabajar el componente intercultural en la clase de inglés en Alumnos de Educación Media Superior

Miércoles 4 de octubre de 2017

PLAN DE CLASE

Datos de Identificación
Docente: Nancy López Mendoza
Escuela: Colegio de Bachilleres de Chiapas COBACH 240, Chiapa de Corzo, Chiapas.
Sostenibilidad: Pública
Grado y grupo: 1º A
Edad: 15 a 18 años
No. de Alumnos: 30
Nivel de Inglés: A1*
Lengua materna: Español

Contenido
Tema: <i>Halloween and Day of the Dead</i>
Tiempo: 50 minutos
Propósito: Implementar el uso de la técnica de predicción y anticipación como estrategia para la comprensión de textos en inglés, a través de una lectura relacionada a la celebración de Halloween.

*De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Etapa/Actividad	Tiempo	Propósito	Procedimiento	Materiales
Inicio Saludo	5 min	Crear un ambiente agradable en la clase.	El docente realiza preguntas abiertas en inglés y español. How are you today? Are you having a good day?	
Pre-lectura Predicción y Anticipación	5 min	Activar conocimientos previos.	<ul style="list-style-type: none"> • El docente explica a los estudiantes la estrategia de lectura que se usará en la clase. • El docente introduce el tema de la lectura y los estudiantes realizan un ejercicio de pre lectura en donde mencionan las actividades que hacen en la celebración del día de muertos. 	Pizarrón Marcadores
Lectura	25 min	Identificar cognados dentro de un texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de leer el texto, los estudiantes observan las imágenes y colocan los subtítulos de acuerdo con las imágenes. • Después de colocar los subtítulos, los estudiantes tratan de predecir el contenido del texto. • Los estudiantes leen el texto en voz baja. 	Texto sobre la celebración de Halloween.
Post-lectura	10 min	Confirmar lo aprendido en las lecturas. Y desarrollar la conciencia intercultural en relación a la celebración de Halloween y Día de Muertos.	<ul style="list-style-type: none"> • En equipos, los estudiantes realizan un poster en donde representan las diferencias de ambas celebraciones y lo presentan a la clase. 	Papel bond, marcadores, colores, imágenes.

Comentarios:

ANEXO III
EJEMPLO DE ACTIVIDAD DE PRE-LECTURA

Pre-reading

Name: _____ Date: _____

III. What do you usually do on day of the dead?

Activities	
I go to the cemetery	
I eat tomates	
I wear a costume	
I make an atar	
I write calaveritas	
I ask calabacita tía	
I don't do anything	

Others:

ANEXO IV
EJEMPLO DE ACTIVIDAD DURANTE LA LECTURA

Name: _____ Date: _____

- I. Look at the subtitles in the chart and write them where it corresponds in the text.

Decorating your house
Trick or treat
Carving pumpkins

Halloween

Halloween is a celebration that happens on the 31st of October. The holiday was principally celebrated in America and from there has expanded to many other countries.

- (1) When someone carves a pumpkin they cut the top off it and scoop out all the seeds and flesh from the inside. Then they carve a pattern into the outside of the pumpkin. It is traditional to carve your pumpkin into a scary face. Then when it is dark people put a candle or light inside the pumpkin.



The decorations have become much better over the years. Now people try to make their houses look as if they are a haunted house by making skeletons to hang in the garden. They also make it look as if there are lots of spider webs. The people from the house try to make it look as scary as possible.

(2)



Finally, children will get dressed up in costumes and go out trick-or-treating. This is where they go to people's houses and ask for sweets or candy.

(3)

ANEXO V
EJEMPLO DE ACTIVIDAD DE POS-LECTURA

Alumnos realizando una comparación entre Día de muertos y Halloween



Alumnos Compartiendo su trabajo con la clase.



ANEXO VI
FORMATO DE OBSERVACIÓN EXTERNA



Proyecto: Desarrollo de Estrategias de Comprensión Lectora para trabajar el componente intercultural en la clase de inglés en Alumnos de Educación Media Superior

Pre-lectura	Si	No	Observaciones
Se realizan actividades de pre-lectura			
Se retoma el conocimiento previo de los estudiantes.			
El docente provee información sobre la técnica de lectura que se implementará.			
Se incorpora aspectos de la cultura meta y la cultura de origen.			
Durante la Lectura			
Se implementó una estrategia de lectura.			
Las actividades están alineadas a la técnica que se está implementando.			
El texto presenta aspectos culturales de la lengua meta.			
Pos-lectura			
Se reforzó el conocimiento aprendido con actividades o tareas.			
Actividades			
Las actividades fueron claras para los estudiantes.			
Las actividades estuvieron acorde al nivel de idioma de los estudiantes.			
Materiales			
El material de lectura fue acorde al nivel de lengua de los estudiantes.			
Los materiales eran visibles para todos los estudiantes.			

Comentarios:

Observador:

Fecha:

ANEXO VII
GUIÓN DE PREGUNTAS DE ENTREVISTA A DOCENTES

Guion de preguntas de Entrevista Semi-estructurada a Docentes de COBACH

¿Qué tan importante considera incluir temas de aspecto cultural en la clase de inglés?

¿Con qué frecuencia regularmente usted incorpora aspectos culturales en la clase de inglés?

¿Qué temas regularmente incluye en su clase de inglés, temas de aspectos culturales?

¿Qué actividades realiza para incluir esos temas?

¿Cuál es la respuesta que ha visto de sus estudiantes cuando incorpora este tipo de temas a la clase?

¿A través de qué medios introduce la cultura en sus clases, videos textos?

ANEXO VIII

Cuestionario dirigido a alumnos



Proyecto: Desarrollo de Estrategias de Comprensión Lectora para trabajar el componente intercultural en la clase de inglés en Alumnos de Educación Media Superior

Cuestionario dirigido a alumnos del COBACH 240

I. **Contesta las siguientes preguntas, seleccionando la opción correcta de acuerdo en relación a estas clases.**

1. Consideras que los temas que se vieron en esta clase fueron:
 - a) Excelentes
 - b) Buenos
 - c) Regulares
 - d) Malos

2. En general, las actividades te parecieron:
 - a) Excelentes
 - b) Buenas
 - c) Regulares
 - d) Malas

3. Los textos que leías durante las clases te parecieron:
 - a) Muy Difíciles
 - b) Regulares
 - c) Fáciles
 - d) Demasiado fáciles

4. ¿Consideras que los aspectos culturales son importantes al momento de aprender otra lengua?
Si

No

¿Por qué?

_____.

5. ¿Qué temas sobre la cultura norteamericana te gustaría que se incluyeran en tu clase de inglés?
a) Música b) Vida cotidiana c) Historia d) Festividades e) Deportes

Otros: _____.

Gracias

Referencias

- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Alcalde Mato, N. (2011). Principales Métodos en la Enseñanza de Lenguas en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. VI. Recuperado de: <http://cpa.edu.pe/uploads/biblioteca/recursos-electronicos-pdf/6-dialnet-principalesmetodosdeenseñanzadeenguasextranjera-4779301-1.pdf>
- Alonso, T. (2006) El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: Una aplicación didáctica. España: Instituto Cervantes-UIMP
- Álvarez, A.(2000). La Interculturalidad en la Clase de ELE. *El español, lengua del metizaje y la interculturalidad*.
- Barros, P.G. (1998). Lengua y cultura en la enseñanza de lenguas: La formación intercultural de los profesores de español lengua extranjera. En Martínez
- Bausela, E. (2004). La Docencia a través de la Investigación–Acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: [file:///C:/Users/Nancy%20Lopez/Downloads/682Bausela%20\(4\).PDF](file:///C:/Users/Nancy%20Lopez/Downloads/682Bausela%20(4).PDF)
- Beck, I. L, & McKeown, M. G. (2007). Different ways for different goals, but keep your eye on the higher verbal goals. In R. K. Wagner, A. E. Muse, and K. R. Tannenbaum (Eds.). *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*. (pp 182-204). New York, NY: The Guilford Press.
- Bentancur, L. (2008). Alfabetización temprana en educación inicial. Un enfoque curricular y didáctico. *Taller de Comunicación Montevideo*
- Benítez, P. (2011). Lengua y cultura en la clase de ELE, pero ¿qué cultura debemos enseñar en Brasil? *Instituto Cervantes de Sao Paulo*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/01_benitez.pdf

- Bohm, S., Garciadiego, R., Pflieger, y S. Rall, D. (2016) Hacia la interculturalidad en el salón de clase de lenguas extranjeras. *Reflexiones Generales y Aspectos didácticos*.
- Blin, B. Y Herrera, L. (2010). La investigación-acción: una herramienta para transformar las prácticas pedagógicas. CELE UNAM
- Bravo, L. (2003). Los medios tradicionales de Enseñanza. Uso de la pizarra y los medios relacionados. Madrid: ICE Universidad Politécnica de Madrid
- Bruning, R.H., Schraw, G.J., & Ronning, R.R. (2002). *Psicología Cognitiva e instrucción*. Madrid: Alianza Editorial.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M.; Nichols, A. y Stevens, D. (2001). Developing Intercultural Competence in Practice. Clevedon: Multilingual Matters.
- Celce-Murcia, M. (2001). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. *Intercultural Language Use and Language Learning*, 41–57. E. Alcón Soler and M.P. Safont Jordà (eds.).
- Cedeño, N. y Villaciencio, M. (2016). *Herramienta de lectura y escritura académica*. Ecuador: Agurto-Universidad ECOTEC.
- Calderón, M., August, D., Durán, D., Madden, N., R. Slavin y M. Gil (2003). *Spanish to English Transitional Reading: Teacher's Manual*. Baltimore, MD: The Success for All Foundation.
- Corral, Y. (2010). Diseño de Cuestionarios para la Recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación* 20,36.
- Corrales, M. (2010). La espiral metodológica de la investigación-acción. *Metodologías de Investigación Cualitativa [Investigación-acción]* del Portal Investiga.uned.ac.cr. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Coruña, E. (2012). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Electrónica Educare*, 16, 3. Recuperado de <http://www.una.ac.cr/educare>
- Daviño-González, E. (2013). La competencia comunicativa intercultural en la clase multicultural de español como lengua extranjera. *Rastros Rostros* 15,29,2013, 25-35. *Rastros Rostros* 15,29

- De Luis, M. (2008). *Cultura con "C" en la clase de ELE: Propuestas didácticas*. Tesis de grado. Universidad de Salamanca. Recuperado de https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_06DeLuis.pdf?documentId=0901e72b80e1a055
- Del toro, Z. (2013). Desarrollo De La Comprensión Lectora en Inglés a Través del Uso de Estrategias Metacognitivas de Lectura en la Institución Educativa José María Córdoba de Montería. (Tesis de Grado). Universidad de Córdoba- Sue Caribe
- Denis M. y Matas Pla, M. (2002) Entrecruzar culturas. *Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruselas: De Boeck & Larcier.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo Una interpretación constructivista*. México: McGrawHill.
- Díaz, J. (1997). El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0269.pdf.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2017). La Entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en Educación Médica
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Rresearch*. (5th Ed). Los Angeles: SAGE
- Flores, A. (2009). *Educación y Cultura Resistencia al Cambio*. México: Gernica
- Fernández, L. (2006,). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 7,1886-1946, p.12.
- Fernández, M. y Solano, A. (2009). Estrategias Didácticas creativas en Entornos virtuales para el Aprendizaje Significativo. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación.
- Franco, C. (2002). Lecturas interculturales: Una propuesta para el aula de ELE. Recuperado: http://www.cisc.org.mx/liderazgosjuveniles/documentos/MaterialBibliografico/Interculturalidad/Lecturas_interculturales.pdf
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P.L. & Young, C.L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning disabilities research and practice*, 18, 157-17
- Grellet, F. (1990). *Developing Reading Skills A practical guide to reading comprehension exercises*. London: Cambridge University Press.

- González, A., Barros García, Becerra Hiraldo, Molina Redondo (Eds.), Enseñanza de la lengua I. Granada: G.I.L.A.
- Gutiérrez, E. (2007). Técnicas e Instrumentos de Observación de Clases y su Aplicación en el Desarrollo del Proyecto de Investigación Reflexiva en el Aula y de Autoevaluación del Proceso Docente. *Centro Virtual Cervantes*.
- Gutiérrez, C. Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado: Revista de Curriculum*
- Hall, E. T. (1989) El lenguaje silencioso. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández, E. y Valdez, S. (2010). El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*. vol. 12, núm. 14 Recuperado de: <http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art14-6.pdf>
- Hernández M. A., y Quintero G. A. (2001). *Comprensión y composición escrita*. Estrategias de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Hernández Reinoso, F. L. (2000). Los Métodos de Enseñanza de Lenguas y las Teorías de Aprendizaje. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*. XI, pp. 141-153. Recuperado de: <http://encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf>
- Instituto Cervantes (2002). Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Madrid: Instituto Cervantes.
- Kim, A., Vaughn, S., Wanzek, J., & Wei, S. (2004). Graphic organizers and their effects on the reading comprehension of students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 105-118.
- Mayer, R. E. (2002). *Psicología educativa*. Madrid: Prentice-Hall.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Sinatra, G. M., & Loxterman, J. A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading Research Quarterly*, 27, 79-93.
- Martín, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. Tejuelo V, p. 54-70
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza y evaluación.

- Morales Calvo, A. H. y Pérez García, M. (1989). *Sugestopedy in Foreign Language Training*. Editorial Pueblo y Educación
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston, Massachusetts: Newbury House. Heinle and Heinle Publishers.
- Paricio, S. (2013). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.). *The handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 609-640). New York: Longman
- Quintana, E. (2007). La Evaluación en el Aprendizaje y la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera/Segunda Lengua. Localización: La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE) : Alicante
- Ryan, G.W. y Bernard, H.R. (2003) Data management and analysis methods. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.) *Collecting and interpreting qualitative materials*. (2a ed.). (pp. 259-309). Thousand Oaks, CA: Sage.
- RICHARDS, Jack C. y Charles LOCKHART (1997): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge: CUP.
- RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001
- Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995) *Qualitative interviewing*. The art of hearing data. Thousand Oaks, CA: Sage
- .Rosas, E. Z. (2012). Las estrategias utilizadas para la lectura en español como primera lengua y en inglés como lengua extranjera. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 227-252 Consultado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos de la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Sandín Esteban, M^a. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. España: McGrawHill

Salinas, P., Vallejo, P. y Vázquez M.(2014). “Estrategias Docentes Gestoras de un Buen Clima de Aula; Estudio Descriptivo de Casos en Tres Escuelas de la Región Metropolitana, Nivel Segundo Básico de las Comunas de la Florida, Colina y San Bernardo”. Recuperado de:
<http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/3167/TPBA%20213.pdf>

Solé, I. (1994) *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Aique.