

**PROPUESTA PARA LA LECTURA CRÍTICA DE CUENTOS CORTOS EN
LENGUA EXTRANJERA INGLÉS, CON ESTUDIANTES DE UNA
LICENCIATURA EN IDIOMAS, DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE
BUCARAMANGA**

JULIANA DURÁN RUEDA



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA**

2018

**PROPUESTA PARA LA LECTURA CRÍTICA DE CUENTOS CORTOS EN
LENGUA EXTRANJERA INGLÉS, CON ESTUDIANTES DE UNA
LICENCIATURA EN IDIOMAS, DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE
BUCARAMANGA**

JULIANA DURÁN RUEDA

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magíster
en Pedagogía**

Directora:

SONIA GÓMEZ BENÍTEZ

Magíster en Educación

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

BUCARAMANGA

2018

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	14
1. PROBLEMA	15
1.1 FORMULACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	15
1.2 JUSTIFICACIÓN	27
1.3 OBJETIVOS	29
1.3.1 Objetivo general	29
1.3.2 Objetivos específicos	30
2. MARCO TEÓRICO	31
2.1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	31
2.1.1. Antecedentes internacionales	31
2.1.2. Antecedentes nacionales	35
2.2. MARCO LEGAL	36
2.2.1. Lineamientos curriculares para idiomas extranjeros	36
2.2.2 Marco común de referencia europeo	37
2.3. MARCO CONCEPTUAL	39
2.3.1. Algunas generalidades sobre la comprensión de textos escritos.....	39
2.3.2. Literacidad crítica	40
2.3.3. Algunas teorías de adquisición de una segunda lengua.....	44
2.3.4. Estrategias de lectura en idioma extranjero inglés.....	46
3. METODOLOGÍA	48
3.1 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y LA POBLACIÓN	49
3.2 DISEÑO METODOLÓGICO.....	49

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	52
3.3.1 Ciclo de planificación e identificación de los hechos.....	52
3.3.2 Ciclo de ejecución	55
3.3.3 Ciclo de reflexión	57
4. CONSIDERACIONES ÉTICAS	60
5. PROCESO DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.....	62
5.1 ANÁLISIS DOCUMENTAL.....	62
6. ANÁLISIS Y HALLAZGOS DE LA PRUEBA DE LECTURA	64
6.2 RESULTADOS.....	73
6.2.1 Nivel literal	76
6.2.2 Nivel inferencial.....	81
6.2.3 Nivel crítico	85
7. HALLAZGOS	92
7.1 DIFICULTADES PARA TOMAR POSICIÓN ANTE LO QUE EL AUTOR DEL TEXTO EXPRESA.	92
7.2 DIFICULTADES AL FORMULAR LAS RESPUESTAS CON ESTRUCTURAS GRAMATICALES CORRECTAS.	93
7.3 DIFICULTAD PARA RELACIONAR INFORMACIÓN DEL TEXTO CON INFORMACIÓN QUE NO ESTÁ EN EL TEXTO (Y QUE FORMA PARTE DEL BAGAJE CULTURAL QUE SE ESPERA DE ESTUDIANTES DE ESTE NIVEL). .	94
7.4 DIFICULTAD PARA IDENTIFICAR INFORMACIÓN ABSTRACTA CONTENIDA EN UN TEXTO.....	95
8. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA PARA LA LECTURA CRÍTICA DE CUENTOS CORTOS.....	96
8.1 PRE-LECTURA.....	99
8.2 LECTURA (DURANTE LA LECTURA)	100
8.3 POST-LECTURA	102
10. CARACTERÍSTICAS QUE DEBEN TENER LOS CUENTOS CORTOS PARA DESARROLLAR LA LECTURA CRÍTICA EN INGLÉS.....	133

10.1 AUTOR CONOCIDO (EN LO POSIBLE)	133
10.2 EL CUENTO DEBE ESTAR ACORDE CON ALGUNOS FACTORES EXTERNOS QUE PUEDEN INFLUENCIAR EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE DE INGLÉS.....	135
10.3 USO ADECUADO DE AUDIOS DURANTE LA LECTURA	137
10.4 AYUDAS VISUALES ALUSIVAS AL CUENTO.....	139
11. CARACTERÍSTICAS DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA LECTURA DE CUENTOS CORTOS QUE CONTRIBUYAN AL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA EN INGLÉS.....	141
11.1 PRIMERA CARACTERÍSTICA: EJERCICIOS DE PRELECTURA, LECTURA Y POS-LECTURA.....	141
11.2 LA IMPORTANCIA DE LOS TEXTOS REALES	144
11.3 ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS.....	146
11.4 ACTIVIDADES MÁS ALLÁ DE LO LITERAL	148
11.5 UNA PROPUESTA DE TEXTOS NO LITERARIOS Y LITERARIOS EN LA CLASE DE INGLÉS.....	150
12. CONCLUSIONES	152
13. RECOMENDACIONES.....	157
BIBLIOGRAFÍA.....	159
ANEXOS.....	164

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Modelo de investigación-Acción de Lewin: planificación, identificación de hechos, ejecución y reflexión.	51
Figura 2. Etapas del desarrollo	57
Figura 3. Niveles de lectura de los estudiantes.....	75
Figura 4. Categorías de análisis	75
Figura 5. Reproduce información del texto explícita y directamente.....	78
Figura 6. Capta gramática y vocabulario sin llegar a inferencias.....	80
Figura 7. Nivel inferencial	82
Figura 8. Nivel crítico	86

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Cuento popular y literario	20
Tabla 2. Divididos de acuerdo al Marco Común de Referencia Europeo en niveles y número de palabras	23
Tabla 3. Descripción de los seis niveles de dominio del inglés.....	37
Tabla 4. Indicaciones de la competencia	38
Tabla 5. Planteamiento de los tres niveles de desempeño en lectura crítica.....	54
Tabla 6. Tres tipos de diarios dentro de la investigación-acción.....	56
Tabla 7. Fases con sus técnicas e instrumentos	59
Tabla 8. Desempeños lectura crítica pruebas saber pro.....	62
Tabla 9. Matriz	67
Tabla 10. Preguntas del nivel literal	70
Tabla 11.....	71
Tabla 12. Muestra de lo que se encontró respecto a esta primera pregunta	77
Tabla 13. Muestra de lo que se encontró en esta pregunta	79
Tabla 14. Respuestas de los estudiantes.	89
Tabla 15. Respuestas de los estudiantes	93
Tabla 16. Ejemplos las dificultades gramaticales más recurrentes.....	94
Tabla 17. Diseño e implementación de la propuesta para la lectura crítica de cuentos cortos.....	97
Tabla 18. Pre-lectura	99
Tabla 19. Algunas estrategias que se pueden seguir durante la lectura.....	101
Tabla 20. Varias actividades	103
Tabla 21. Talleres investigativos que se formularon y desarrollaron	105
Tabla 22. Categorías	112

Tabla 23. Errores básicos	128
Tabla 24. Retrato del autor	134
Tabla 25. Estrategias de lectura con ayudas visuales.	140
Tabla 26. Estrategias de lectura.	143

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO A. Formato de consentimiento informado.....	165
ANEXO B. Primera prueba de lectura.....	167
ANEXO C. Taller <i>horror genre fans' profile</i>	175
ANEXO D. The Tell - Tale Heart.....	177
ANEXO E. Diario de campo.....	184
ANEXO F. Entrevista a grupo focal.....	191
ANEXO G. Análisis de la entrevista a grupo focal	199
ANEXO H. Primer ejemplo de lectura del texto guía.....	202
ANEXO I. Segundo ejemplo de lectura del texto guía	203
ANEXO J. Tercer ejemplo de lectura del texto guía.....	204

RESUMEN

TÍTULO: PROPUESTA PARA LA LECTURA CRÍTICA DE CUENTOS CORTOS EN LENGUA EXTRANJERA INGLÉS, CON ESTUDIANTES DE UNA LICENCIATURA EN IDIOMAS, DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE BUCARAMANGA*

AUTORA: JULIANA DURÁN RUEDA**

PALABRAS CLAVE: lectura crítica, pedagogía, inglés, licenciatura, investigación acción, cuentos cortos.

DESCRIPCIÓN

Este proyecto propone una secuencia didáctica que contribuya a promover y afianzar la lectura crítica en un grupo de 25 estudiantes de una licenciatura en idiomas de una universidad privada de la ciudad de Bucaramanga teniendo como base la lectura de cuentos cortos en inglés. Para tal fin, se realizó una prueba diagnóstica en la que los estudiantes debieron contestar preguntas tanto de tipo literal, como inferencial y crítico con el fin de conocer en qué nivel de lectura se encontraban ellos. A partir de esto, se procedió a diseñar y aplicar la secuencia didáctica teniendo como base los postulados de Daniel Cassany en cuanto a lectura crítica y Douglas Brown en cuanto a aprendizaje de segunda lengua entre otros autores. Los resultados mostraron una mejora en el desempeño de lectura crítica de los estudiantes, aunque se presentaron algunas dificultades en cuanto a uso del idioma extranjero inglés. De igual modo, se realizó una entrevista a grupo focal con el fin de conocer las experiencias personales de los estudiantes durante la aplicación de este proyecto de investigación. Finalmente se concluyó resaltando la importancia del uso de textos reales en el aula de clase siempre y cuando las actividades que se presentan contribuyan a mejorar la criticidad.

* Proyecto de graduación

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Directora: Sonia Gómez Benítez, Maestra en Educación

ABSTRACT

TITLE: PROPOSAL FOR THE CRITICAL READING OF SHORT STORIES IN ENGLISH TEACHING AS A FOREIGN LANGUAGE, WITH STUDENTS OF A DEGREE PROGRAM IN LANGUAGES, FROM A PRIVATE UNIVERSITY FROM BUCARAMANGA *

AUTHOR: JULIANA DURÁN RUEDA**

KEY WORDS: critical reading, pedagogy, English, bachelor's degree, action research, short stories.

DESCRIPTION

This project proposes a didactic sequence that contributes to promote and strengthen critical reading skills in a group of 25 students of a degree in languages of a private university in the city of Bucaramanga based on the reading of short stories in English. For this purpose, a diagnostic test was carried out in which the students had to answer questions which went from literal and inferential reading comprehension to critical reading comprehension type in order to know what level of reading they were in. From this, the author of this project proceeded to design and apply a didactic sequence based on the postulates of Daniel Cassany in terms of critical reading and Douglas Brown in terms of second language learning among other authors. The results showed an improvement in the performance of critical reading of the students, although there were some difficulties regarding the use of the English foreign language. In the same way, a final interview was conducted in order to know the personal experiences of the students during the application of this research project. Finally, it was concluded highlighting the importance of the use of real texts in the classroom as long as the activities that are presented contribute to improve criticality.

* Graduation project

** Faculty of Human Sciences. School of education Director: Sonia Gómez Benítez, Master in Education

INTRODUCCIÓN

Si bien las cuatro habilidades comunicativas de los idiomas han sido objeto de estudio por mucho tiempo, la lectura a ocupado particular preocupación debido a su importancia no sólo para la vida cotidiana sino también para su aplicación en el ámbito profesional y estudiantil. De hecho, las pruebas saber pro plantean el requisito de lectura crítica como un pilar para comprender y llevar a cabo el proceso de criticidad en varios campos de desempeño.

Este trabajo se centra en la lectura crítica de cuentos cortos en inglés de estudiantes de una licenciatura en idiomas de la ciudad de Bucaramanga debido a que se busca fomentar en ellos estrategias que sean aplicables a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y, gracias al factor de transferencia planteado en este proyecto, se pueda aplicar incluso a la lengua materna.

Se trabajó con la investigación-acción puesto que se buscó impactar la comunidad en la que la docente investigadora trabaja y para ello se consideraron diversos cuentos cortos de autores conocidos. Las conclusiones, si bien plantearon un aumento en las habilidades de lectura crítica, dejaron también un interrogante respecto al uso de textos reales en conjunto con los textos planteados en el libro guía y que sean complemento para la enseñanza del inglés.

1. PROBLEMA

1.1 FORMULACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El plan nacional de bilingüismo es uno de los programas más comentados del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia debido a que en este mundo globalizado es necesario aprender y dominar una lengua franca diferente a la lengua materna. Dicho programa nace del artículo 21 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)¹, en la que se insta que los establecimientos educativos deben proponer el aprendizaje de un idioma extranjero tanto en las etapas de educación básica como en las de educación media vocacional y educación superior.

A finales del 2004 y mediante el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB)² el Ministerio de Educación Nacional propone la adaptación del Marco Común de Referencia Europeo como escala de medida del nivel de inglés de los estudiantes en Colombia, y llega a establecer que para el año 2019 los estudiantes en quinto primaria deben graduarse con nivel A2 (usuario básico) y de secundaria, con nivel B1 (usuario independiente). Sin embargo, de acuerdo al ranking realizado por “Education First”³ en el 2014, Colombia ocupa el puesto 46 en una escala de 60 dentro de los países que adoptaron el inglés como lengua extranjera, lo que indica que algunos bachilleres no se gradúan con el nivel B1 de inglés.

¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA. Ley General de Educación. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html>

² MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA. Programa Nacional de Bilingüismo. Disponible en <http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>

³ Índice de nivel de inglés. Education First es un programa de la Universidad de Cambridge para aprendizaje de segundas lenguas considerado líder en su enseñanza y divulgación. Disponible en <http://www.ef.com/wwes/epi/>

Ahora bien, de acuerdo al Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES⁴, institución gubernamental dedicada a medir la calidad del aprendizaje de los estudiantes en Colombia, solo 20 de cada 100 estudiantes en Colombia tienen acceso a la educación superior y es en esta, en la que como requisito, deben cursar cuatro niveles de Inglés para poder graduarse lo que significaría que los universitarios se graduarían con el nivel B2, requerido del Programa Nacional de Bilingüismo anteriormente descrito. Pero, teniendo en cuenta lo mencionado en el párrafo anterior, esto requeriría que los estudiantes de primer semestre posean previamente el nivel B1 en las habilidades de lectura, escritura, escucha y producción oral para poder alcanzar la meta propuesta por el Gobierno Nacional para el año 2019.

Al indagar sobre las habilidades de lectura en inglés con docentes y estudiantes de primer semestre de una licenciatura en idiomas de Bucaramanga, muchos de ellos mencionan las debilidades en cuanto a la lectura. A dichos estudiantes se les aplicó la prueba internacional denominada “Key English Test”, que mide habilidades comunicativas para desenvolverse en situaciones cotidianas sencillas en inglés hasta el nivel A2 de acuerdo al Marco Común Europeo. Según los resultados obtenidos de grupo de 50 estudiantes de primer semestre de una universidad privada de Bucaramanga, sólo el 20% aprobaron la parte de lectura, indicando que los bachilleres que cursan la licenciatura en idiomas en esta universidad privada de Bucaramanga no alcanzan el nivel B1 propuesto por el Programa Nacional de Bilingüismo. Cabe mencionar que, en este caso, el examen KET no repercute en la nota de los estudiantes ni es un factor decisivo a la hora de promoverlos de semestre pues no hay políticas institucionales que digan algo al respecto. De hecho, es decisión de los docentes qué hacer con estos resultados.

⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Resultados agregados de los establecimientos educativos en las pruebas Saber 11, 2015-2. Disponible en <http://www.icfes.gov.co/index.php/instituciones-educativas/saber-11/resultados-agregados-saber-11/resultados-agregados-2015-2>

En cuanto a los exámenes parciales, los estudiantes deben realizar ejercicios de lectura en las que ellos deben decodificar signos más que comprender su contenido, lo que facilita que el estudiante alcance sus objetivos en cuanto a cumplimiento de notas pero que los deja sin adquirir mayor comprensión y conciencia respecto al proceso de lectura, que debería verse como un proceso complejo que requiere participación activa del lector.

La clase de Inglés I, por ejemplo, posee una intensidad horaria que resulta no ser la mejor para una licenciatura en idiomas puesto que sólo se ven siete horas de clase semanales (en comparación con 10 horas semanales de inglés en otra institución de educación superior con el mismo programa). De estas siete horas semanales, una hora corresponde al programa denominado *foreinger assitant* o asistente extranjero, en el que una persona hablante nativa de Estados Unidos, gracias a un convenio entre la universidad y un programa de intercambio, realiza actividades de refuerzo a los estudiantes, por lo que en realidad sólo se cuenta con seis horas semanales de inglés.

Otra debilidad encontrada en la clase de inglés respecto a los procesos de lectura crítica es la calidad de los ejercicios de lectura presentes en el texto guía, que evalúan sólo la estructura superficial de un párrafo o de una historia corta sin entrar en detalles profundos de criticidad. Un ejemplo de esto es el ejercicio encontrado en la unidad 4⁵, en la que los estudiantes deben leer sobre una atleta y completar unas preguntas con unos verbos previamente dados y luego responder dichas preguntas. Si bien este tipo de ejercicios son valiosos para la parte estructural, es decir, para reconocer el orden gramatical correcto respecto a la formación de preguntas y respuestas, poco aportan a la hora de motivar al estudiante a que realice un ejercicio de lectura crítica. El anterior ejemplo es descrito a continuación:

⁵ CUNNINGHAM, Sarah; MOORE, Peter; CRACE, Araminta. Cutting Edge Elementar. Third Edition. Pearson Longman. England. 2013.

Denise Lewis

Olympic athlete Denise Lewis comes from Birmingham, England's second city. She was a gold medal winner in the heptathlon – seven different Athletic events – at the 2000 Olympic Games in Sidney. Now she often appears on British T.V and radio as an athletics commentator. She also works for a charity, helping young people to play sport. In her free time, she likes dancing and she plays tennis and golf. She lives in London with her husband, Steve, and their three children.

a. Complete the questions about Denise Lewis with the words in the box.⁶

come play does where have who live like

1. Does Denise Lewis _____ from England?
 2. _____ she appear on TV?
 3. _____ does she work for?
 4. Does she _____ in Birmingham now?
 5. Does she _____ dancing?
 6. What other sports does she _____?
 7. _____ does she live now?
 8. How many children does she _____?
- b. Read the text again and answer the questions.

Adicional a esto, dichos estudiantes de licenciatura tienen incluida en su pensum una asignatura denominada “Literatura Inglesa” que deberá ser vista en el cuarto semestre de la carrera. En dicha asignatura los estudiantes deberán leer comprensivamente cuentos cortos escritos por autores tales como William Faulkner o Edgar Allan Poe entre otros, realizar inferencias sobre dichos cuantos, autores, temáticas y espacios dentro de los cuentos por lo que la clase de inglés en realidad no se desliga de las otras asignaturas, sino que actúa como un componente base para la realización óptima de las mismas.

Ahora bien, en cuanto al proceso de lectura, las personas suelen realizar una interacción entre su sistema de creencias, el del escritor y por lo tanto el del texto. De acuerdo a Daniel Cassany, un buen proceso de lectura en segundas lenguas implica “un nivel más alto de comprensión lectora”⁷. El aprendizaje del idioma extranjero inglés requiere la integración de las cuatro habilidades mencionadas

⁶ Ibid. p. 37.

⁷ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama. 2006. p. 79.

anteriormente: lectura, escritura, escucha y producción oral. Desde ahí, es importante mencionar que estas habilidades no actúan por separado en un aula de clase, es decir, siempre las cuatro habilidades van a ser usadas de manera comunicativa.

Por otro lado, la globalización exige extender las habilidades comunicativas a dos o más idiomas con el fin de comunicar y comunicarse con un buen número de personas. Respecto a esto, la lectura logra favorecer el contacto y conocimiento de culturas e ideologías; y este primer acercamiento al mundo se da en la primera infancia. Al respecto, Yolanda Reyes afirma que *En la primera infancia es cuando suceden las dos cosas más importantes en términos de lenguaje: aprendemos a hablar y, antes de hablar, aprendemos a comunicarnos: se da todo el cableado y toda la estructura para tener una comunicación con otros seres humanos, y aprendemos a leer y a escribir. Todo eso nos pasa más o menos antes de los seis años. Hasta hace poco la escuela tomaba el tema de la lectura recién a partir de los seis. Sin embargo, la historia del ser humano como sujeto del lenguaje se inicia antes del nacimiento.*

De acuerdo al Diccionario de la Lengua Española⁸, un cuento es una “narración breve de ficción”. Juan Bosch⁹ lo define de la siguiente manera:

Un cuento es el relato de un hecho que tiene indudable importancia. La importancia del hecho es desde luego relativa, más debe ser indudable, convincente para la generalidad de los lectores. Si el suceso que forma el meollo del cuento carece de importancia, lo que se escribe puede ser un cuadro, una escena, una estampa, pero no es un cuento. Aprender a discernir dónde hay un tema para cuento es parte esencial de la técnica. Esa técnica es el oficio peculiar con que se trabaja el esqueleto de toda obra de creación: es la *tekné* de los griegos o, si se quiere, la parte de artesanado imprescindible en el bagaje del artista. Se dice a menudo que el cuento es una novela en síntesis y que la novela requiere más aliento en el que la

⁸ Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Disponible en <http://dle.rae.es/?id=BaQV1UF|BaQuS05>

⁹ BOSCH, Juan. Apuntes sobre el arte de escribir cuentos en Carlos López (comp.), Decálogos, Óp. Cit. p. 115-120. O en Juan Bosh Gaviño, Apuntes sobre el arte de escribir cuentos, (1947), edición electrónica, Disponible en: <http://www.clubcultura.com/literapolis/index.php>

escribe. En realidad, los dos géneros son dos cosas distintas. La diferencia fundamental entre un género y el otro está en la dirección: la novela es extensa; el cuento es intenso. El cuento tiene que ser obra exclusiva del cuentista. Él es el padre y el dictador de sus Criaturas; no puede dejarlas libres ni tolerarles rebeliones. Esa voluntad de predominio del cuentista sobre sus personajes es lo que se traduce en tensión por tanto en intensidad. La intensidad de un cuento no es producto obligado, como ha dicho alguien, de su corta extensión; es el fruto de la voluntad sostenida con que el cuentista trabaja su obra. Probablemente es ahí donde se halla la causa de que el género sea tan difícil, pues el cuentista necesita ejercer sobre sí mismo una vigilancia constante, que no se logra sin disciplina mental y emocional; y eso no es fácil.

Los cuentos pueden ser dados de forma oral o escrita, para este proyecto de investigación se tendrán en cuenta los cuentos cortos escritos. Existen dos clases de cuento corto: el cuento popular, en el que una narración puede tener varias formas de contarse (oral o escrita) conservando siempre su estructura y a menudo su autor es anónimo. Ejemplos de este tipo de cuentos son los mitos, las leyendas o los cuentos de hadas. Por otro lado, el cuento literario cuenta con un autor conocido y se transmite por la escritura. Ejemplos de este tipo de cuentos son “El ruiseñor y la rosa” de Oscar Wilde, o “Alicia en el país de las maravillas” de Lewis Carroll. La siguiente tabla plantea con más claridad las diferencias entre cuento popular y cuento literario:

Tabla 1. Cuento popular y literario

Cuento popular	Cuento literario
Sucesión de episodios	Se relata un suceso único.
Los episodios se subordinan al personaje.	Un suceso es más importante que el personaje.
Se sitúa en otro tiempo y espacio.	Se encuadra en la realidad del autor.
Resuelve problemas y conflictos con el castigo del ofensor y la recompensa de la víctima.	Interroga la realidad y plantea problemas y conflictos.
Carácter impersonal del lenguaje empleado.	Carácter personal del lenguaje empleado.
Transmisión oral.	Transmisión escrita
Autor desconocido	Autor conocido.
Prevalece un solo punto de vista narrativo	No prevalece un solo punto de vista narrativo.

Cuento popular	Cuento literario
Lenguaje popular	Lenguaje culto.
El desenlace de la historia es feliz.	No siempre el desenlace de la historia es feliz.

Fuente: ONIEVA MORALES, Juan Luis. Introducción a los géneros literarios a través de comentarios textos. Madrid. Editorial Playor. 1992. p. 198.

De acuerdo a Juan Luis Onieva Morales¹⁰ en cuanto a técnicas narrativas, en el cuento corto el paisaje es parte fundamental dentro del argumento, los diálogos están subordinados en su totalidad al argumento del cuento, el autor suele condensar años de trama en unas pocas páginas y las tensiones generadas en el cuento suele ser más profundas que en una novela, puesto que el cuento cuenta con poco espacio para hacerlo.

Para este proyecto de investigación se usaron cuentos cortos de carácter literario en inglés, debido a que se buscó contribuir al desarrollo de habilidades de lectura crítica en dicho idioma. Por otro lado, y debido a la poca intensidad horaria de las clases de inglés, no resulta pertinente que los estudiantes lean una novela completa y porque éste será uno de los tipos de lecturas con los que los estudiantes se encontrarán en la clase de literatura inglesa en cuarto semestre.

Un estudio realizado por Jesús Humberto Burciaga Robles y otros autores en el año 2005 denominado “Análisis de cuentos cortos como analogía y discusión electrónica: Estrategia pedagógica para desarrollar habilidades de pensamiento durante el proceso de enseñanza - aprendizaje de teorías psicológicas del aprendizaje”¹¹ indica el valor de los cuentos cortos para desarrollar habilidades de

¹⁰ ONIEVA MORALES, Juan Luis. Introducción a los géneros literarios a través de comentarios textos. Madrid. Editorial Playor. 1992. p. 202.

¹¹ BURCIAGA ROBLES, Jesús Humberto. CARMONA GARCÍA, Lilia Susana. AGUIRRE, Elizabeth. OCHOA MEZA, Gerardo. Análisis de cuentos cortos como analogía y discusión electrónica: Estrategia pedagógica para desarrollar habilidades de pensamiento durante el proceso de enseñanza - aprendizaje de teorías psicológicas del aprendizaje. Santiago. 2006, Issue 108, p. 374-386. 13p. 3 Charts. Disponible en <http://ezproxy.uis.edu.co:2070/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=749fd666-a515-4eb5-9f78-4cc0bbaecee5%40sessionmgr105&hid=114>

lectura crítica al usarlos como analogías para describir las teorías del aprendizaje evidenciando dentro de los resultados dos tipos de analogías: la analogía con función explicativa, usada para introducir nuevo conocimiento y la analogía con función creativa usada para estimular soluciones a partir de una situación dada dentro del cuento.

Ahora bien, Kenneth Goodman¹² define la lectura como proceso psicolingüístico en que se inicia con una representación de la superficie lingüística codificada por un escritor y termina con significado a partir de las construcciones del lector. Esto implica que, al leer, el ser humano decodifica los textos con el fin de darles sentido para de este modo crear o modificar su esquema de conocimientos. Al respecto Jesús Alonso Tapia dice que:

La construcción de una representación del contenido del texto, la supervisión de la comprensión, el conocimiento de estrategias para remediar los fallos de comprensión, para identificar las ideas principales, para resumir el contenido de un texto... son actividades cuyo desarrollo implica pensar de determinada forma para que su resultado sea efectivo.¹³

La teoría del esquema¹⁴ propuesta por R.C. Anderson y basada en los postulados de Piaget indica que el significado de un texto no depende tanto del texto tomado de forma literal, sino que depende más del significado que el lector le atribuya, el que a su vez depende de las concepciones previas de quien lee y la relación que este establea a partir del texto. Entonces, para que la comprensión de un texto sea posible, es necesario tener en cuenta los pre saberes del lector y la relación que éste haga con la información nueva y el esquema mental activado.

¹² GOODMAN, Kennet. Psycholinguistic universals of the reading process. Citado por: CARREL, Patricia; DEVINE, Joann y ESKEY, David. Interactive approaches to second language Reading. UnitedKingdom: Cambridge UniversityPress., 2004. p.12.

¹³ ALONSO TAPIA, Jesús. Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. España:Santillana,1991. p.176.

¹⁴ Mencionada en: Bartlett, F.C. (1932). Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology. Cambridge, England: Cambridge University Press.

De igual forma, es de vital importancia tener en cuenta la utilidad que los cuentos cortos poseen como material didáctico en el aula de clases. Al respecto, David Pérez Molina, Ana Isabel Pérez Molina y Rocío Sánchez Serra en su artículo “El cuento como recurso educativo¹⁵” plantean que “El cuento nos permite trabajar de forma interdisciplinar” por lo cual el uso de cuentos cortos dentro de este proyecto de investigación no se desligará de las demás áreas del conocimiento tanto dentro de la licenciatura como de otras áreas electivas y de contexto. Así mismo, los cuentos cortos posibilitan el desarrollo de habilidades de lectura en idioma extranjero inglés gracias al acceso que los estudiantes tienen a los mismos a través de los libros denominados *Penguin readers*, que son novelas y cuentos en inglés divididos de acuerdo al Marco Común de Referencia Europeo en niveles y número de palabras de la siguiente forma:

Tabla 2. Divididos de acuerdo al Marco Común de Referencia Europeo en niveles y número de palabras

Denominación	Nivel de acuerdo al MCRE
<i>Easystarts</i> (200 palabras)	A1
<i>Level 1 – Beginner</i> (300 palabras)	A1
<i>Level 2 – Elementary</i> (600 palabras)	A2
<i>Level 3 – Pre-intermediate</i> (1200 palabras)	A2
<i>Level 4 – Intermediate</i> (1700 palabras)	B1
<i>Level 5 – Upper intermediate</i> (2300 palabras)	B2
<i>Level 6 – Advanced</i> (3000 palabras)	C1

Fuente: Penguin Readers. Grading of Language. Disponible en <http://www.penguinreaders.com/pr/teachers/grading-of-language.html>

¹⁵ PÉREZ MOLINA, David. PÉREZ MOLINA, Ana Isabel. SÁNCHEZ SERRA, Rocío. El cuento como recurso educativo. Revista de investigación 3. Cempresas. Vol. 13. 2007. Disponible en <http://www.3ciencias.com/articulos/articulo/el-cuento-como-recurso-educativo/>

De igual modo, Cristina Gema Fernández Serón en su artículo “El cuento como recurso didáctico”¹⁶ plantea que la exposición temprana de los niños a los cuentos cortos desarrolla en ellos la habilidad para ordenar sucesos de manera cronológica, establecer relaciones de causa y efecto e identificar componentes gramaticales dentro de las oraciones (sujetos, verbos, adverbios, conectores, etc.) y de igual manera la capacidad de extraer ideas principales y secundarias dentro de un texto.

Debido a la anteriormente mencionada exposición temprana a los cuentos cortos Mirtha Manzano Díaz, en su tesis doctoral denominada “*Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua*”¹⁷ indica que la extrapolación de conocimientos previos y habilidades de lectura adquiridos en un idioma y aplicados a otro contribuye a mejorar el rendimiento académico de un grupo de estudiantes de idioma extranjero. De hecho, en esta tesis doctoral se considera a la extrapolación (es decir, la proyección, expansión, o extensión “*de una experiencia o información conocida a un área no conocida o experimentada de forma que se llega a un conocimiento especulativo de un área desconocida por inferencias basadas en una continuidad asumida, correspondencia u otro paralelismo entre éste lo que se conoce*”¹⁸) como una estrategia que usan los estudiantes a la hora de comprender críticamente una lectura en un idioma extranjero. Así mismo Strong, Silver, Perini y Tuculescu en su libro “*Reading for academic success*”¹⁹ mencionan a la extrapolación como una

¹⁶ FERNÁNDEZ SERÓN, Cristina Gema. El cuento como recurso didáctico. Revista innovación y experiencias educativas. Granada. Volumen 26. Enero del 2010. Disponible en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/CRISTINA_GEMA_FERNANDEZ_SERON_01.pdf

¹⁷ MANZANO DÍAZ, Mirtha. Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua. Tesis doctoral. Editorial de la Universidad de Granada. Facultad de ciencias de la educación. 2007. Disponible en <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1494/1/1665366x.pdf>

¹⁸ Webster. Citado en: MANZANO DÍAZ, Mirtha. Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua. Tesis doctoral. Editorial de la Universidad de Granada. Facultad de ciencias de la educación. 2007. Disponible en <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1494/1/1665366x.pdf>

¹⁹ STRONG, Richard W. SILVER, Harvie F. PERINI, Mathew J. TUCULESCU, Gregory M. READING FOR ACADEMIC SUCCESS. Corwin Press. 2002. p. 150.

herramienta que ayuda a los estudiantes a descubrir y a aplicar sus conocimientos previos en los textos escritos, contribuyendo a lo que Fernández y Montero²⁰ mencionan respecto a que “la lectura de un texto debe ser tanto eficaz como eficiente”. Ahora bien, para lograr estas características en la lectura, es importante tener en cuenta que:

- La lectura debe ser vista desde su contexto social, es decir, debe tener en cuenta las expresiones idiomáticas, ejemplos, lugares y vivencias citadas por el autor del texto.
- La competencia (lo que los estudiantes son capaces de hacer), debe ser separada del desempeño (lo que los docentes observan que sus estudiantes hacen).
- La lectura debe usar los presaberes de los estudiantes, retener conocimiento y entendimiento.
- El lenguaje es un complemento, es decir, que es imposible separar las habilidades comunicativas por lo que al leer es importante tener en cuenta la escritura, la escucha y la expresión oral como parte fundamental de desarrollo de habilidades de lectura en inglés.

Según Daniel Cassany, se entiende por lectura crítica la realización de una actividad compleja y elaborada en la que se espera que el lector apele al conocimiento que éste tiene de su entorno y demás temas previamente adquiridos y requiere que la comprensión del significado, sentido y demás información tanto a nivel estructural como de planteamientos básicos y temáticas fundamentales en el texto es decir, que los escritos no necesariamente tienen que decir explícitamente todo lo que el lector puede ver a primera vista, sino que estos actúan con las

²⁰ FERNÁNDEZ AGÜERO, María y MONTERO MÉNDEZ, Susana. La lectura en segundas lenguas: Análisis de la efectividad de la contextualización previa y sus implicaciones metodológicas. Madrid, España: Centro superior de Estudios Universitarios La Salle, 2005. p 36.

bases sociales, culturales e incluso axiológicas del autor bien sea en la lengua nativa o en segunda lengua.

Es así como, teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, este proyecto de investigación pretende mejorar los resultados en la prueba de lectura del KET en la clase de inglés I y de este modo lograr que los estudiantes se sientan más seguros de sus capacidades cuando vean la clase de Literatura Inglesa en cuarto semestre, mejorando el desempeño en la misma puesto que es aquí que se espera que los estudiantes realicen el proceso de interacción entre el sistema de creencias del lector y el del escritor, y por lo tanto, del texto mencionado anteriormente.

De igual modo, estas bases serán vitales a la hora de desarrollar el componente de lectura crítica propuesto por las pruebas saber pro. De igual modo, entender críticamente los textos les será útil en el futuro ejercicio de su labor docente al permitirles comprender textos en inglés de una manera eficiente.

Un estudio realizado por Perales y Reyes en el año 2014 denominado “*Enseñanza de estrategias de comprensión inferencial en Inglés L2 y su impacto en Español L1*”²¹ y publicado por la Revista Mexicana de Investigación Educativa sugiere que la manera en la que los estudiantes realizan las inferencias en los textos en inglés ha sido poco estudiada y sin embargo, ha sido tema de interés no sólo en México, sino también a nivel mundial gracias a la relevancia que la sociedad le ha dado a las pruebas PISA²², en las que se evidencia que el desempeño lector de los

²¹ PERALES, Moisés. REYES, María del Rosario. Enseñanza de estrategias de comprensión inferencial en inglés L2 y su impacto en español L1. Revista mexicana de investigación educativa. RMIE, 2014, VOL. 19, NÚM. 61, p. 599-626. ISSN: 14056666. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n61/v19n61a11.pdf>

²² Program for International Student Assessment (Programa internacional para la evaluación de estudiantes) es un informe de la OCDE (Organización para la cooperación y el desarrollo económicos) que evalúa el desempeño de los estudiantes en matemática, lectura y ciencias realizado cada tres años en 35 países con el fin de que sirva de retroalimentación para mejorar la calidad educativa. Información Disponible en <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2012database-downloadabledata.htm>

estudiantes en Latinoamérica y, más exactamente, en Colombia es baja. Por lo anterior surgen las siguientes preguntas:

¿Qué tipo de actividades de lectura están presentes en el texto guía de los estudiantes de primer nivel de una licenciatura en idiomas de una universidad privada de Bucaramanga?

¿Qué dificultades tienen dichos estudiantes para la realización de lectura crítica de cuentos cortos?

¿Qué características deben contener los cuentos cortos para desarrollar la lectura crítica?

¿Qué características debe tener una propuesta didáctica para la lectura de cuentos cortos que contribuya al desarrollo de la lectura crítica?

Desde esta perspectiva, surge la pregunta orientadora de este trabajo **¿De qué manera la lectura de cuentos cortos permite el desarrollo de lectura crítica en lengua extranjera inglés en estudiantes de licenciatura en idiomas de una universidad privada de Bucaramanga?**

1.2 JUSTIFICACIÓN

La escuela debe formar lectores cabales. Si no conseguimos que al finalizar los diez años de educación obligatoria un alumno pueda saber cuándo le están mintiendo por escrito y cuando le está diciendo la verdad, hemos fallado, porque éstas son aptitudes centrales para la vida de cada día.
Emilio Ferreiro

La formación de profesores que aspiren a enseñar un idioma extranjero supone un reto no sólo en cuanto a saberes pedagógicos sino también en cuanto a

conocimiento del idioma que se va a enseñar. De acuerdo al PNB²³ anteriormente descrito, los docentes de inglés deben alcanzar un nivel de competencia B2 si se van a enfocar en la enseñanza en colegios o nivel C1 si desean ser profesores universitarios. Esto implica la formación de profesionales con un alto grado de dominio tanto en la ética docente como también en inglés.

Por lo anteriormente descrito, este proyecto de investigación buscó, en primer lugar, fomentar la creación de un colectivo de investigación en el que hagan parte tanto docentes del área inglés como estudiantes de la licenciatura en idiomas dentro de la universidad en la que se va a realizar con el fin de motivar a explorar más a fondo sobre la importancia de la lectura crítica en inglés y su conveniencia dentro de su quehacer como docentes de idioma extranjero.

En segundo lugar, este proyecto de investigación buscó dar otra dinámica a las clases de inglés con una propuesta de material de lectura que vaya más allá del libro y que incluya guías de trabajo que podrían mejorar la actitud de los estudiantes hacia la enseñanza y el aprendizaje de este idioma extranjero.

En tercer lugar, este proyecto buscó motivar a la comunidad académica de la licenciatura en idiomas de esa universidad a ver el examen KET no sólo como una prueba diagnóstica de entrada sino también, a darle un uso asertivo a los resultados para que éstos contribuyan a implementar y mejorar el dominio del inglés. En este caso, vale la pena aclarar que no se buscó modificar el programa en cuanto a su contenido, sino más bien en propósitos y reflexión de los docentes sobre su propia práctica.

²³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA. Plan Nacional de Bilingüismo. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf

Adicionalmente, vale la pena mencionar que la mayor producción en cuanto a artículos científicos e investigaciones se encuentra disponible en la red en idioma inglés. Al respecto, Miriam Niño Puello²⁴ menciona que indudablemente, *el inglés es un idioma que está generando grandes oportunidades no solo para nuestras vidas como profesionales sino también como agentes trasmisores de una cultura mundial orientada hacia la búsqueda del bien común. El impacto de la investigación como factor transformador de nuestras sociedades tampoco puede desconocerse, y es aquí donde una lengua mundial como el inglés fortalece las posibilidades de desarrollo científico, cultural, económico y humanístico.*

Es por esto que, en cuarto lugar, este proyecto de investigación buscó ofrecer a los estudiantes estrategias de desarrollo de lectura este idioma extranjero que vayan más allá de lo literal con el fin de que ellos se puedan desenvolver de una mejor manera no sólo en el pregrado sino también en un posgrado, en caso de que los estudiantes deseen hacer uno.

Finalmente, este proyecto representó una satisfacción personal puesto que buscó que los docentes de la licenciatura lo vean como una posibilidad de mejora y una fuente de material didáctico no sólo para el primer nivel de inglés sino también para los otros niveles e incluso para la clase de literatura inglesa.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo general. Determinar de qué manera la lectura de cuentos cortos en lengua extranjera inglés, permite fortalecer la lectura crítica, con estudiantes de una licenciatura en Idiomas, de una universidad privada de Bucaramanga.

²⁴ NIÑO PUELLO, Miriam. El inglés y su importancia en la investigación científica: algunas reflexiones. Departamento de Educación y Humanidades, Facultad de Educación y Ciencias. Universidad de Sucre. 2013. p. 1. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4694403.pdf>

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar qué tipo de actividades de lectura están presentes en el texto guía de los estudiantes de una licenciatura en idiomas de una universidad privada de Bucaramanga.
- Identificar qué dificultades tienen dichos estudiantes para la realización de lectura crítica de cuentos cortos en inglés.
- Proponer las características que deben contener los cuentos cortos para desarrollar la lectura crítica en inglés.
- Determinar las características de una propuesta didáctica para la lectura de cuentos cortos que contribuya al desarrollo de la lectura crítica en inglés.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Luego de haber buscado cautelosamente proyectos de investigación y libros cuyas temáticas aborden la lectura crítica, la lectura en inglés, la lectura crítica de cuentos cortos, la lectura de cuentos cortos en inglés y la lectura crítica de cuentos cortos en inglés vale la pena mencionar que respecto a este último tema han sido pocos los hallazgos, pues no se encuentran proyectos o artículos que hagan referencia a ello. Sin embargo, las demás temáticas fueron encontradas y abordadas dentro de los siguientes antecedentes debido a su relación con la pregunta de investigación a trabajar. A continuación, se plantean referentes tanto internacionales, como nacionales y locales.

2.1.1. Antecedentes internacionales

1. EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DEL DISCURSO ARGUMENTATIVO: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN UN CURSO DE LECTURA Y ESCRITURA.²⁵

Este proyecto de investigación acción realizado por la Doctora Carmen Motta de Cabrera en el año 2010 en la Universidad de Los Andes de Venezuela y realizado desde el enfoque cualitativo desde la investigación-acción plantea como objetivo la aplicación de una estrategia de lectura y escritura en universitarios con la posibilidad de adaptarla a otros niveles educativos. Según la autora, una clase enfocada hacia la lectura y la escritura críticas contribuyen significativamente a la comprensión, el análisis, la reflexión y la argumentación de los estudiantes tanto

²⁵ MOTTA DE CABRERA, Carmen. Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura. Revista Entre Lenguas. Número 15: Diciembre 2010 p. 11-23.

de forma oral como escrita. A partir de una serie de actividades realizadas tres veces por semana en un periodo de seis meses, se logró que los estudiantes analizaran, evaluaran y reconstruyeran las lecturas según su propia criticidad.

2. ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN INFERENCIAL EN INGLÉS L2 Y SU IMPACTO EN ESPAÑOL L1: IMPLICACIONES TEÓRICAS Y PEDAGÓGICAS PARA LA LECTURA EN LAS DISCIPLINAS.²⁶

Este proyecto de investigación acción realizado desde el enfoque cualitativo realizado por los profesores Moisés Perales y María del Rosario Reyes, investigadores de la Universidad de Quintana en México D.F. describe un experimento en el que se aplica a un grupo de estudiantes de una Licenciatura en Lengua Inglesa que tuvo como objetivo crear un diseño instruccional con miras a mejorar sus habilidades de comprensión inferencial retórica para géneros de investigación escritos en Inglés. Es este proyecto se evidenciaron las habilidades de comprensión inferencial de la lengua materna español que se transfirieron al leer cuentos cortos en inglés. Los resultados concluyeron en que las personas que manejan dos idiomas utilizan las mismas herramientas de análisis de retórica tanto al pasar de la lengua materna a la segunda lengua como de la segunda lengua a la lengua materna y lo que es más, la habilidades que se adquieren en una lengua se traspasan a la otra soportando de este modo el modelo de Competencia Subyacente Común propuesto por Cummins en 1979.

²⁶ PERALES ESCUDERO, Moisés Damián. REYES CRUZ, María del Rosario. Enseñanza de estrategias de comprensión inferencial en Inglés L2 y su impacto en Español L1: Implicaciones teóricas y pedagógicas para la lectura en las disciplinas. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Volumen 19 número 61: Enero 2014.

3. THE READING STRATEGIES USED BY MALE AND FEMALE COLOMBIAN UNIVERSITY STUDENTS²⁷.

El objetivo de este proyecto de investigación acción (enfoque cualitativo) llevado a cabo por Alex Poole en la Universidad de Western Kentucky es descubrir si hay alguna diferencia entre hombres y mujeres en cuanto a uso de estrategias lectoras. Se seleccionaron 117 hombres y 235 mujeres de niveles bajo e intermedio de inglés. Se utilizaron encuestas de estrategias lectoras con el fin de verificar los resultados. Como resultado se obtuvo que las mujeres utilizan más estrategias de comprensión lectora que los hombres. Este proyecto provee ideas para enseñar estrategias lectoras y sugerir áreas de investigación futuras.

4. THE INVESTIGATION ON CRITICAL THINKING ABILITY IN EFL READING CLASS.²⁸

Este estudio de métodos mixtos con enfoque cualitativo llevado a cabo por los profesores Zhou Jie, Jiang Yunhou y Yao Yuan y llevado a cabo en la Universidad del Sur de China tuvo como objetivo indagar sobre el *status quo* de la capacidad de pensamiento crítico de un grupo de 224 estudiantes de inglés de una universidad en China (105 hombres y 119 las estudiantes, 114 de arte y ciencia 110 carreras, 109 estudiantes de primer año y 115 estudiantes de segundo año se incluyeron respectivamente). A través de cuestionarios y entrevistas. Se comparó la capacidad de pensamiento crítico en la lectura en inglés. El resultado muestra que la capacidad de pensamiento crítico de dichos estudiantes es débil, es decir, la mayoría de los estudiantes carecen de la capacidad de pensamiento crítico en inglés. Los autores plantean prioritario enseñar a los estudiantes de acuerdo a sus características personales con el fin de promover la capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes en inglés.

²⁷ POOLE, Alex. The reading strategies used by male and female colombian university students. Western Kentucky University, U.S.A. PROFILE 11, 2009. ISSN 1657-0790. Bogotá, Colombia. p. 29-40

²⁸ ZHOU Jie, JIANG Yuhong & YAO Yuan. The investigation on critical thinkign ability in efl reading class. English Language Teaching; Vol. 8, No. 1; 2015 ISSN 1916-4742 E-ISSN 1916-4750 Published by Canadian Center of Science and Education.

5. THE EFFECTS OF USING A CRITICAL THINKING SCORING RUBRIC TO ASSESS UNDERGRADUATE STUDENTS' READING SKILLS.²⁹

El objetivo de esta investigación-acción (enfoque cualitativo) realizado por Cathy Leist y Mark Woolwine de la universidad de Texas en Estados Unidos fue indagar sobre la pertinencia de incluir la lectura crítica dentro de una rúbrica de evaluación aplicada a estudiantes de un curso de lectura, dicha rúbrica fue creada siguiendo los parámetros propuestos por Richard Paul y Linda Elder y fue usada durante el semestre académico. Las conclusiones arrojaron que si bien los estudiantes, al ver la lectura crítica como un parámetro de calificación, se vieron obligados a incrementar sus capacidades de análisis y comprensión de textos, un limitante de esta investigación fue que sólo se aplicó durante un semestre y sin un grupo control.

6. SHORT STORY TEXTS IN PROJECT-BASED LEARNING MODEL ON 7TH GRADERS³⁰

Este proyecto de investigación cualitativa con diseño investigación-acción realizado por la Doctora Exti Budihastuti para el Ministerio de Educación de Indonesia tuvo como objetivo demostrar de qué manera el aprendizaje basado en proyectos contribuye al desarrollo de lectura crítica usando cuentos cortos. Se seleccionó un grupo de estudiantes de séptimo grado un colegio de Indonesia para aplicar el proyecto y se elaboraron diarios de campo, observaciones y pruebas de lectura. Como conclusión, se evidenció que el aprendizaje basado en proyectos, al permitir que los estudiantes trabajen en equipos mientras realizaban actividades de lectura crítica sobre cuentos cortos motiva no sólo habilidades de lectura crítica en inglés sino también competencias actitudinales mediante la resolución de problemas, análisis y uso de inferencias.

²⁹ LEIST, Cathy W.; WOOLWINE, Mark A.; BAYS, Cathy L. The Effects of Using a Critical Thinking Scoring Rubric to Assess Undergraduate Students' Reading Skills. *Journal of College Reading and Learning*, v43 n1 p31-58 Fall 2012. 28 p. Disponible en: < <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1001041.pdf>>

³⁰ BUDIHAUSTUTI, Exti. Short story texts in Project-based learning model on 7th graders. *American Journal of Educational Research*, 2015, Vol. 3, No. 2, p. 109-115. Disponible en <http://pubs.sciepub.com/education/3/2/1>

7. EL IMPACTO DE LA TRAMA ARGUMENTATIVA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA³¹

Este proyecto de investigación acción realizado por Ana María Delmas, Elena Regueira, Laura Rosetti y Karina de Francesco trabajó con un grupo aleatorio de estudiantes universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras de los cursos regulares de la cátedra de lecto-comprensión en inglés, a quienes se les solicitó la lectura de los textos y la resolución de un cuestionario para evaluar la comprensión de los entramados argumentativos. Lo anterior, con el objetivo de identificar distintos entramados argumentativos que pueden favorecer o dificultar la comprensión lectora. Como conclusión, los estudiantes detectaron las Tramas argumentativas consecutivas más eficientemente que las tramas alternadas, sin embargo, su nivel de inglés no parece haber tenido un impacto en los resultados, aunque su nivel de experiencia lectora, de acuerdo a las investigadoras, parece haber incidido positivamente en este proceso.

2.1.2. Antecedentes nacionales

1. EXPLORING TEACHERS' PRACTICES FOR ASSESSING READING COMPREHENSION ABILITIES IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE.³²

Este proyecto de investigación acción (enfoque cualitativo) llevado a cabo por el Magister Jorge Hugo Muñoz Marín en el año 2009 se centró en un grupo de 15 docentes de la clase de comprensión lectora en Inglés de la Universidad de Antioquia como técnicas e instrumentos se elaboraron encuestas, entrevistas y observaciones. El objetivo de esta investigación fue determinar qué habilidades requieren los estudiantes de la clase comprensión lectora para que su ejercicio de lectura sea satisfactorio. A respecto se concluyó que las prácticas evaluativas de

³¹ DELMAS, Ana María. REGUEIRA, Inés Elena. ROSETI, Laura Patricia. De FRANCISCO, Karina. El impacto de la trama argumentativa en la comprensión lectora. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Texturas/article/view/2910/4222>

³² MUÑOS MARÍN, Jorge Hugo. Exploring teachers' practices for assessing Reading comprehension abilities in english as a foreign language. Revista Profile. Vol. 11, No. 2, 2009. ISSN 1657-0790. Bogotá, Colombia. p. 71-84

los docentes varían de acuerdo a su propio estilo de enseñanza, aunque en muchos casos ellos usaron instrumentos cuantitativos como escalas numéricas argumentando que desconocían otras formas de evaluar y finalmente ellos necesitaban verificar el aprendizaje de los estudiantes de alguna manera.

2. DEVELOPING COGNITIVE PROCESSES IN TEENAGERS THOROUGH THE READING OF SHORT STORIES³³

Este proyecto de investigación acción e innovación (enfoque cualitativo) fue realizado por las profesoras Adriana Peña y Jeny Cañón mediante la observación directa en la Universidad Nacional de Colombia en el año 2008 y se utilizaron diarios de campo trabajo de los estudiantes y de las investigadoras con el fin de determinar de qué manera el proceso cognitivo de los estudiantes puede ser desarrollado mediante el uso de cuentos cortos en inglés. Finalmente se evidenció un mejoramiento significativo tanto en el proceso de desarrollo cognitivo, como de lectura crítica y de las habilidades comunicativas en inglés como lengua extranjera.

2.2. MARCO LEGAL

2.2.1. Lineamientos curriculares para idiomas extranjeros. El Ministerio de Educación Nacional mediante los lineamientos curriculares para idiomas extranjeros invita a los docentes a hacer uso del contexto real de los estudiantes con el fin de que el aprendizaje sea útil y significativo:

El uso de la lengua es relevante, si se desprende de un contexto que dé las condiciones que propicien la interacción en dicha lengua. Por otro lado, una lengua es inherente a los participantes si éstos han incorporado normas de interacción e interpretación propias de dicha lengua a su experiencia. Sólo en la medida en que

³³ PEÑA NORATO, Adriana. CAÑÓN, Jeny Mirella. Developing cognitive processes in teenagers thorough the Reading of short stories. Revista Profile. Volumen 9, 2008. ISSN 1657-0790. Bogotá, Colombia. p. 9-22

se logre incorporar contextos de lengua extranjera dentro de entornos de lengua materna se logrará una interacción más genuina de lengua segunda.³⁴

2.2.2 Marco común de referencia europeo. El Ministerio de Educación Nacional dentro de su programa de bilingüismo exige que el aprendizaje segundas lenguas (para este caso el inglés) se realice teniendo en cuenta los parámetros contenidos en el Marco Común de Referencia Europeo (MCRE) que *Describe de forma integradora aquello que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse; así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se situó la lengua. El Marco de referencia define, así mismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.*³⁵

El MRCE describe seis niveles de dominio del inglés (y por ende del dominio de la lectura de textos) de la siguiente manera:

Tabla 3. Descripción de los seis niveles de dominio del inglés

Descripción	Nivel MCRE
Principiante	A1
Elemental / Básico	A2
Intermedio	B1
Intermedio alto	B2
Avanzado	C1
Muy avanzado	C2

³⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico; Grupo de Investigación Pedagógica. Idiomas extranjeros. Lineamientos curriculares. Bogotá, D.C., 1999, p. 22.

³⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A. 2002. p 1.

Específicamente en cuanto a la comprensión lectora, el MCRE indica las siguientes competencias:

Tabla 4. Indicaciones de la competencia

Nivel MCRE	Competencias
A1	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos.
A2	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.
B1	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionado con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales
B2	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.
C1	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basado en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad
C2	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructurales o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.

Fuente: Niveles comunes de referencia, Instituto Cervantes.

2.3. MARCO CONCEPTUAL

2.3.1. Algunas generalidades sobre la comprensión de textos escritos.

Kenneth Goodman define la lectura como *un proceso constructivo que no consiste en el reconocimiento de palabras sino en dar sentido a lo impreso*. La lectura implica el abordaje de conocimiento nuevo a partir de un conocimiento ya existente. La comprensión de textos escritos permite el desarrollo de otras habilidades comunicativas como el habla, la escucha e incluso la composición de textos ya que, mediante ellos, es posible adquirir vocabulario y estructuras gramaticales, contribuye al reconocimiento de diversas tipologías de textos con su respectiva habilidad de analizar y sintetizar los mismos mediante el trabajo de dos o más fuentes de información.

Dentro de las actividades de lectura crítica, es importante que el docente sea claro respecto al objetivo que persigue teniendo en cuenta que la lectura en voz alta o en silencio no garantiza un ejercicio de metalectura efectivo. De acuerdo a Burón³⁶, si bien el la lectura en voz alta permite que los estudiantes mejoren su fluidez y pronunciación en inglés, esto *impide el desarrollo de la habilidad de leer comprendiendo* ya que es muy probable que en este ejercicio los estudiantes presten más atención a su pronunciación que a la comprensión crítica del texto, aunque lo ideal sería tener un balance entre ambas partes.

De igual modo, Umberto Eco hace énfasis en que el significado de un texto no depende en realidad el texto en sí sino más bien del significado que el lector le atribuya. Entonces, Eco identifica a un tipo de lector modelo que coopera en lo que él llama “actualización del texto” mediante la comprensión y la internalización del mismo. Esta actualización del texto requiere implementar una serie de estrategias

³⁶ BURÓN, Javier. Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Sexta edición. Bilbao: Ediciones mensajero, 1999. p. 39.

para prevenir o subsanar fallos de comprensión, identificar las ideas principales y esto a su vez, implica que el lector modelo debe pensar de la forma en la que el autor haya o no previsto.

Estas estrategias, que hacen parte de la lectura crítica, se realizan mediante el cumplimiento de las dimensiones textuales. En la dimensión textual evidente, el lector comprende el texto mediante la identificación de sus temáticas con el fin de articular la información. En la dimensión relacional intertextual se relacionan las piezas textuales tanto a nivel sintáctico (es decir, entre los párrafos y mediante la identificación de citas y conectores) como a nivel semántico en el que se relaciona el texto con otros textos de la cultura.

En la dimensión enunciativa se tienen en cuenta la profundidad del texto, el uso que éste le dé al código, la caracterización de los participantes, la identificación del propósito del texto y la intención del enunciador o escritor. La dimensión valorativa es la visión crítica que el lector hace sobre el texto, es decir, su opinión. Y la última dimensión es la socio cultural, que se relaciona con la incidencia que tienen los textos sobre la audiencia, así como la configuración de las prácticas socio culturales.

Ahora bien, para que la actualización anteriormente mencionada (y por cierto, prevista por el autor) se cumpla, el lector modelo debe contar con un léxico apropiado para la lectura que realiza, un lenguaje acorde y debe contar con un patrimonio tanto léxico como estilístico. Este lector modelo es creado intencionalmente (o a veces sin intención) por el autor modelo a manera de estrategia textual.

2.3.2. Literacidad crítica. La lectura crítica, entendida como una actividad compleja y elaborada en la que se espera que el lector apele al conocimiento que éste tiene de su entorno demás temas previamente adquiridos requiere que éste

comprenda su significado, sentido y demás información tanto a nivel estructural como de planteamientos básicos y temáticas fundamentales.

Daniel Cassany plantea el concepto de criticidad como la capacidad de comprender y producir la ideología de un texto para lo cual es importante tener en cuenta que todo discurso, sea oral o escrito (aunque en este caso el autor se centra en los textos escritos), tiene un autor “de carne y hueso” y que este autor, al igual que el lector, posee ideologías, sentimientos, gustos y pasiones entre otros factores que pudieron influenciar la escritura.

Lo anterior conlleva a pensar que la lectura y la escritura son armas o medios para ejercer el poder. Al escribir las personas basan su discurso en su propio esquema axiológico para de cierto modo lograr influenciar al lector, de ahí la relevancia de leer y escribir críticamente pues es importante que el lector comprenda la intención, la actitud y las ideas ocultas del autor con el fin de que éste construya a partir de eso y de su propia experiencia reacciones y opiniones personales que le permitan comprender mejor el texto.

Entonces, es posible ver la literacidad crítica desde lo literal (el mero sentido de las palabras y su significado), lo inferencial (el significado de las palabras dentro de un contexto determinado teniendo en cuenta el conocimiento previo del autor) y lo crítico que requiere aún más conocimiento contextual, así como datos del autor, sus discursos previos y el significado de la lectura, en este caso, depende de cosas concretas como experiencias personales del lector.

Ahora bien, para poder leer críticamente un discurso es importante verlo desde afuera hacia adentro, es decir, tener en cuenta una serie de parámetros socio culturales e históricos que influyeron en el autor a la hora de emitir su texto. En cuanto a la organización del texto, el autor inicia definiendo tres enfoques en la educación lectora.

El primero de ellos es el modernista, en el que al leer el texto es independiente del contexto, se aprende a leer mediante la instrucción formal y su evaluación es objetiva al realizar lecturas en voz alta en la que se denota decodificaciones fonéticas por parte del estudiante haciendo énfasis en su oralidad y comprensión literal.

El segundo enfoque es el transaccional, en el que al leer se tiene en cuenta el contexto e incluye aportes del lector respecto a su conocimiento logrando conectar la lectura con el mundo mediante discusiones y debates en los que el docente actúa como un dinamizador haciendo énfasis en el desarrollo de los procesos cognitivos de los estudiantes.

El tercer enfoque es la lectura crítica, en la que la lectura se sitúa en un contexto socio cultural e histórico, por lo que se ve al lector como un miembro activo de la comunidad, capaz de tomar conciencia sobre cómo se posiciona el autor (y el mismo) mediante la búsqueda de significados ocultos en el texto, por lo que enfatiza en las acciones sociales.

En cuanto a la diferencia entre la lectura crítica y la literacidad crítica, Cassany establece que la primera es aquella en la que el conocimiento se obtiene, literalmente, mediante el mundo al distinguir hechos y opiniones, propósitos del autor y desarrolla habilidades de comprensión e interpretación. En la segunda el conocimiento es de carácter ideológico, es decir, el conocimiento es elaborado mediante la comunidad dándole a la lectura un significado cultural, implicando en el lector una serie de conocimientos previos, lo que permite desarrollar conciencia crítica.

Para realizar una literacidad crítica, es importante tener en cuenta sus cuatro dimensiones siendo estas el código (reconocimiento de palabras y del sistema escrito), el significado (activación del conocimiento previo del aprendiz activando

su competencia semántica), la pragmática (la comprensión del propósito del texto y el porqué del uso del género) y la crítica (el análisis de textos, identificación de valores, influencia del texto en el lector).

El lector crítico construye su interpretación a partir de otras interpretaciones, es decir, que este lector logra adaptarse al contexto mediante otros puntos de vista bien sea de otros autores, otros lectores y otros textos, pero también es importante que el autor sea crítico y atienda al perfil del lector que busca por ejemplo en el uso de vocabulario técnico, expresiones o temáticas entre otros para que de este modo el lector pueda hacer un mejor análisis del texto.

De igual modo el autor destaca los procesos de lectura crítica en la red cuando se lee en un segundo idioma. Al respecto y basado en un estudio realizado por Murillo (2009) con hablantes nativos de francés al leer en español en cuyo resultado se destacó la carencia de competencias socioculturales como impedimento de una lectura crítica, se reprodujo el perfil del lector crítico ideal en segunda lengua en el que se destaca la capacidad de identificar el tipo de género, autor, destinatarios, situar el discurso en su contexto sociocultural, es consciente de su proceso lector mediante la claridad de objetivo de la lectura y de igual modo, es capaz de construir su opinión persona a partir de sus conocimientos, su proceso lector y los aportes de otros autores.

Para contribuir a la lectura crítica, el autor destaca algunos procesos implicados en la comprensión como lo son la diferenciación entre los hechos y la interpretación del lector que a menudo está influenciada por su punto de vista de las cosas, su cultura y sus intereses, los recursos lingüísticos con los que esté formulado el discurso y el respeto por las opiniones que son diferentes a las del lector.

2.3.3. Algunas teorías de adquisición de una segunda lengua³⁷. Al hablar de habilidades de lectura en inglés, es importante hacer mención a las teorías de adquisición de segunda lengua con el fin de clarificar las bases teóricas que fundamentan este trabajo, así como su importancia dentro de las clases de la licenciatura en idiomas. Estas teorías serán expuestas brevemente a continuación.

2.3.3.1. Teoría del dispositivo de adquisición del lenguaje: Esta teoría propuesta por Noham Chomsky en 1965 indica que los seres humanos poseen un “dispositivo de adquisición del lenguaje” (Language Acquisition Device: LAD en inglés) que recibe el input lingüístico y a partir de éste deriva las reglas gramaticales universales. Si bien Chomsky plantea que este input es imperfecto, también plantea que el niño es capaz de generar oraciones estructuradas y así determinar la forma en la que las debe usar y comprender. De aquí parte la idea de que el hombre puede aprender cualquier idioma de forma innata.

2.3.3.2. Teoría de la solución de problemas: Esta teoría propuesta por Jerome Bruner indica que tanto las cogniciones como los contextos son importantes para el desarrollo del lenguaje. Bruner plantea que los niños adquieren el lenguaje para plantear soluciones a problemas dentro de su comunidad; aquí prima más el aspecto comunicativo que las estructuras gramaticales o de vocabulario. De igual modo, Bruner plantea el uso de dos fuerzas al aprender una lengua, la primera es una fuerza equivalente al LAD de Chomsky anteriormente descrito y la otra es el ambiente, que debe estar previsto para facilitar el proceso de aprendizaje de una lengua.

2.3.3.3. Teoría de modelo monitor: Esta teoría propuesta por Stephen Krashen en 1962 propone una serie de características para aprender una segunda lengua entre las que se destacan la distinción entre la adquisición del lenguaje (dada de

³⁷ HUEBNER, Tom; FERGUSON, Charles. Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories. Amsterdam; John Benjamins Publications, 1991.

forma implícita y natural) y el aprendizaje del lenguaje (aprendido de forma consciente e institucional); la adquisición de una lengua extranjera es semejante a la de la lengua materna, el hecho de que el conocer las reglas gramaticales lleva a que el hablante de segunda lengua se tienda a autocorregir y por ende crear vacilaciones en cuanto a fluidez a la hora de producir, el énfasis sobre la comprensión más que en la producción; y las inferencias que desde la lengua materna se hacen sobre la lengua extranjera, la influencia del filtro afectivo dentro de la adquisición de segundas lenguas (escala axiológica, gustos, ideologías, etc.)

2.3.3.4. Teoría de modelo integrador: Esta teoría propuesta por Stern en 1983 plantea que el proceso de adquisición de segunda lengua posee una serie de variables tales como el contexto social, las características afectivas y cognitivas del aprendiz, las condiciones del aprendizaje, el proceso de aprendizaje y el resultado alcanzado por el aprendiz.

2.3.3.5. Teoría del procesamiento cognitivo: Esta teoría propuesta por Carroll en 1989 destaca la importancia del contexto dentro del aprendizaje de una segunda lengua y a su vez propone una serie de características de aprendizaje tales como:

1. La importancia del contexto dentro de la incorporación de fonética, fonología, gramática y vocabularios nuevos y su uso a la hora de comunicarse en una lengua extranjera.
2. La incorporación a la memoria de los elementos previamente mencionados en el numeral 1.
3. La internalización del input dentro de los procesos de interferencia del conocimiento de la lengua extranjera (intralingüísticas), el conocimiento de otras lenguas (interlingüísticas) y el conocimiento del mundo (extralingüísticas).

2.3.4. Estrategias de lectura en idioma extranjero inglés. Douglas Brown en su libro *Teaching by principles* describe algunas estrategias didácticas que buscan favorecer el desarrollo de habilidades de lectura en inglés, la primera es la lectura silenciosa con el fin de adquirir fluidez. A su vez, esta regla incluye tres condiciones entre las que están que el estudiante no tiene que pronunciar “mentalmente” las palabras al leerlas debido al que el sistema fonético del inglés es diferente al del español, lo que implica que éste deba leer mentalmente de tal forma que entienda lo leído.

Segundo, se debe incentivar a los estudiantes a que no busquen significados de palabras aisladas, sino que traten de inferir su significado de acuerdo a la frase que la contiene. Tercero, no dar prioridad a palabras que no sean relevantes para el sentido de la oración sino más bien tratar de contextualizarla de acuerdo al tipo de escrito que se esté leyendo.

La segunda estrategia descrita por el autor anteriormente mencionado es la de que el estudiante busque las ideas principales del texto mediante una estrategia denominada “skimming” que pretende dar un “barrido inicial” al texto antes de proceder a su análisis crítico. Lo anterior le dará la ventaja al estudiante de poder predecir elementos de la lectura como su propósito, idea principal o mensaje.

La tercera estrategia incluye la realización de ejercicios que incluyan la búsqueda de ideas exactas en un texto mediante un “escaneo” del mismo con el fin de encontrar información específica requerida por el docente y que contribuya al análisis crítico del texto como por ejemplo las fechas, los nombres o los sitios y de esta forma poder extraer información sin tener que leer todo el texto.

La cuarta estrategia sugiere el uso de mapas conceptuales con el fin de ayudar al estudiante a que pueda entender mejor el texto. Este tipo de actividades se puede desarrollar de manera grupal en la que ellos agrupen sus ideas en un orden lógico

y fácil de entender para ellos o bien de forma individual para visualizar el grado de comprensión que cada estudiante tuvo del texto.

La quinta estrategia implica el análisis del vocabulario presente en la lectura con el fin de inferir su significado. En este caso, los prefijos y los sufijos en las palabras pueden ofrecer pistas sobre los significados (por ejemplo, en la palabra *untouchable* el prefijo *un* significa “no” y el sufijo *able* significa “capaz de”, estos dos elementos dentro de la palabra raíz *touch* (tocar) confiere el significado de “intocable”

Finalmente, Douglas Brown, es enfático en que las lecturas en un idioma extranjero sean incorporadas a la vida cotidiana del estudiante para que el proceso de leer en inglés sea realmente útil, interesante y aplicable en un contexto real. En el caso de este proyecto de investigación, el hecho de que los cuentos cortos puedan ser relacionados con una asignatura de un nivel elevado de la carrera contribuye notablemente a que los estudiantes se sientan animados a seguir esta estrategia.

3. METODOLOGÍA

Este proyecto de investigación se trabajó mediante el enfoque cualitativo, puesto que pretendió comprender el estado real de las habilidades de lectura crítica en estudiantes que cursan una licenciatura en idiomas en una institución de educación superior dentro de su contexto educativo, así como el diseño de una propuesta que, a través de cuentos cortos en inglés, mejoraría la lectura crítica no sólo en el grupo a trabajar en este proyecto sino también a futuros estudiantes de idiomas.

Taylor y Bogdan³⁸ definen el enfoque cualitativo como *la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas, y la conducta observable*. Estos autores diferencian el método cuantitativo del cualitativo en que esta última *consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico*.

La metodología cualitativa es inductiva, puesto que los investigadores desarrollan sus conceptos, intelecciones y comprensiones de hechos y no de datos previamente recogidos; las personas y los entornos son vistos como algo más que datos o variables y estudia tanto el pasado del problema como su presente para dar soluciones a futuro que beneficien no sólo al grupo de estudio inicial sino también a otros grupos; los investigadores se identifican con las personas que estudian para poder entender mejor la situación problema; el investigador cualitativo no da por entendido el problema sino que profundiza en él tomando en cuenta todas las perspectivas posibles para así lograr una comprensión profunda y humanística del mismo; y alienta al investigador cualitativo a crear su propio

³⁸ TAYLOR, S.J. BOGDAN, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Editorial Paidós. Barcelona, España. 1992. p. 20.

metodología es decir, que el investigador no se ciñe a la metodología sino que este último se adapta al investigador.

3.1 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y LA POBLACIÓN

Esta propuesta se realizó con una población de 25 estudiantes cursan una licenciatura en idiomas dentro de una institución de educación superior de la ciudad de Bucaramanga. Dichos estudiantes se encuentran ubicados dentro de los estratos 2 y 4. La mayoría de ellos viven dentro de la ciudad siendo una minoría habitantes de municipios aledaños como Girón, Piedecuesta y Floridablanca. De acuerdo al examen KET que se les aplicó al inicio del semestre, se encuentran ubicados dentro de los niveles A1 y A2 de inglés de acuerdo al Marco Común Europeo.³⁹

3.2 DISEÑO METODOLÓGICO

Esta propuesta se llevó a cabo mediante *la investigación acción* debido a que busca ampliar la comprensión sobre las dificultades en lectura crítica en inglés en un grupo de estudiantes de una licenciatura en idiomas y su posterior mejora una vez que dichas dificultades sean comprendidas y analizadas de manera objetiva sin dejar de lado el factor humanístico.

³⁹ Registros de matrícula de los estudiantes.

La investigación acción describe una forma de investigar que va de la mano con los programas de acción social y por lo tanto, responde a problemas sociales bien sea de un grupo específico o de una comunidad. John Elliot⁴⁰ en su libro *La investigación-acción en la educación* define la investigación-acción como *un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma*. Es decir, que este tipo de diseño metodológico busca reflexionar sobre los actos del ser humano y las situaciones que éste vive cotidianamente con el fin de ampliar su comprensión y modificar la situación mediante el entendimiento de las dificultades.

De acuerdo a Lewin⁴¹, la investigación-acción es una consecución de tres ciclos denominados planificación e identificación de los hechos, ejecución y reflexión. En el ciclo de planificación e identificación de los hechos se identifica el problema de investigación que a su vez debe ser de interés por parte del investigador e implicar un cambio dentro de la enseñanza y el aprendizaje, en otras palabras, *un problema difícil que requiera solución*⁴². La planificación incluye el diagnóstico del problema, situación que se desea mejorar y revisión documental al respecto.

La identificación de los hechos implica un reconocimiento más *global* del problema mediante el análisis de los datos obtenidos en el ciclo de planificación, es decir, analiza si los datos recogidos arrojaron un resultado conforme al plan inicial y esto servirá como apoyo a las evidencias de los cambios puesto que proporcionará descripciones claras sobre la situación problema.

En el ciclo de ejecución se pone en marcha la aplicación de la propuesta y se observan los resultados dentro del contexto en el que se está actuando. El plan de acción en este caso debe ser flexible y abierto al cambio puesto que debe

⁴⁰ ELLIOT, John. *La investigación-acción en la educación*. Cuarta edición. Ediciones Morata S.L. Madrid. 2000.

⁴¹ MCKERNAN, J. *Investigación-acción y currículum*. Ediciones Morata, S.L. Madrid. 1999. p. 37.

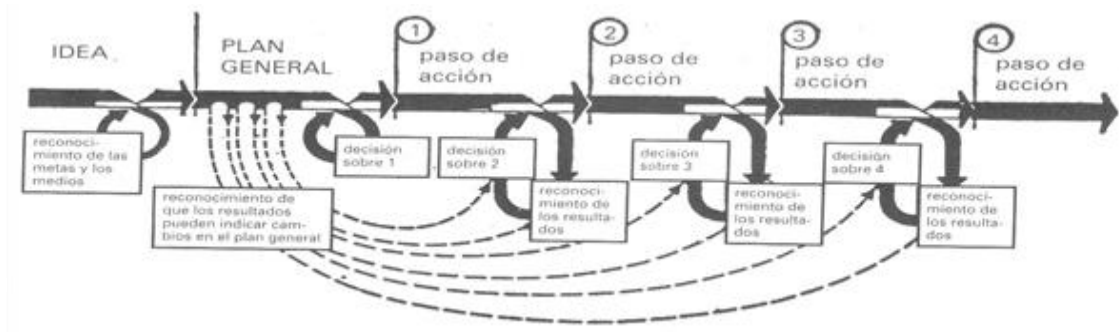
⁴² *Ibid.* p. 38.

responder a necesidades reales encontradas durante la aplicación de la propuesta en tiempo real. En este ciclo es importante la sistematización con la que los datos se recojan puesto que estos son la principal evidencia sobre la práctica y por lo tanto contribuyen a explicar los cambios que han tenido lugar.

Finalmente, la reflexión implica interpretar y validar los datos obtenidos de los tres ciclos anteriores con el fin de indagar en el significado de la realidad sobre la cual se trabajó y de este modo permitir que los investigadores aprendan de la investigación. Lo anterior permite un análisis crítico sobre los procesos, problemas y restricciones que se han manifestado y sus efectos a largo plazo, lo que y de ese modo seguir el plan o sugerir un plan nuevo.

De acuerdo a Lewin, los anteriores ciclos se integran en uno solo denominado *espiral de ciclos reflexivos de acción*. En la siguiente gráfica se muestran los ciclos más detalladamente:

Figura 1. Modelo de investigación-Acción de Lewin: planificación, identificación de hechos, ejecución y reflexión.



3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

3.3.1 Ciclo de planificación e identificación de los hechos. Este ciclo tuvo como técnica el análisis documental y su instrumento la matriz de doble entrada con el fin de indagar sobre el tipo de actividades de lectura están presentes en el texto guía de los estudiantes de primer nivel de una licenciatura en idiomas de una universidad privada de Bucaramanga.

De igual modo, se realizó una prueba de lectura (anexo B) y como instrumento se tuvo en cuenta una guía de lectura, como medio para identificar qué dificultades tienen dichos estudiantes para la realización de lectura crítica de cuentos cortos en inglés. Hook⁴³ menciona que *el uso de documentos ha sido una fuente olvidada de información sobre las escuelas y las aulas*. En el caso de este proyecto de investigación el análisis documental cobra gran importancia debido a que se requiere fundamentar con hechos históricos, tales como resultados de pruebas tanto internas (evaluaciones) como nacionales (pruebas saber pro) e incluso internacionales (examen KET), el problema de investigación. En otras palabras, esta técnica permite poner al descubierto la situación problemática mediante el análisis de las fuentes primarias de datos sin que el investigador influya directa o personalmente en él.

De acuerdo a McKernan⁴⁴, el análisis de documentos posee ventajas tales como:

- *Los datos recogidos establecen los hechos retrospectivamente.*
- *La información puede ser más fiable y creíble que la obtenida en cuestionarios, revistas, etc.*
- *Los documentos son condensados y fáciles de usar.*
- *A menudo, los documentos se pueden obtener fácilmente.*
- *A menudo, los documentos son baratos.*

⁴³ MCKERNAN, J. Investigación-acción y currículum. Ediciones Morata, S.L. Madrid. 1999. p. 169.

⁴⁴ *Ibíd.*, p. 170.

Sin embargo, el autor plantea que los documentos deben ser analizados cuidadosamente con el fin de evitar sesgos, imprecisiones en la información y categorías inapropiadas.

Como se dijo anteriormente, en este caso el instrumento fue la matriz de doble entrada, también llamada *cuadro de doble entrada*. Esta matriz consiste en una tabla con dos variables organizadas en los ejes verticales y horizontales de una tabla. Esta matriz permite visualizar información de dos situaciones relacionadas entre sí para contrastar los valores obtenidos. De esta manera, al poder organizar la información obtenida del análisis documental en columnas horizontales y verticales se podrá tener una visión amplia sobre el problema, sus causas y sus posibles soluciones.

Ahora bien, la prueba de lectura se realizó con el fin de identificar qué dificultades tienen dichos estudiantes para la realización de lectura crítica de cuentos cortos en Inglés de acuerdo a los parámetros establecidos por las pruebas saber pro, que tiene en cuenta la capacidad de entender, interpretar y evaluar textos que se propios tanto de la vida cotidiana como del ámbito académico y de este modo establecer si el estudiante posee la capacidad de aprender y tomar posturas críticas del texto aunque no se posea conocimiento previo del mismo. La guía de lectura (el instrumento) será elaboró bajo estos mismos parámetros. La lectura crítica de acuerdo a las pruebas saber pro evalúa las siguientes competencias⁴⁵:

- *“Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto*
- *Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global*
- *Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.”*

⁴⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía de orientación. Módulo de lectura crítica. Pruebas saber pro 2015-2. p. 3.

De igual modo, las pruebas saber plantean tres niveles de desempeño en lectura crítica así:

Tabla 5. Planteamiento de los tres niveles de desempeño en lectura crítica

Nivel de desempeño	Descripción
<p style="text-align: center;">Nivel 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce información implícita en el texto. • Identifica y caracteriza información abstracta (por ejemplo, supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor, etcétera) contenida en un texto. • Evalúa la estructura y el contenido argumentativo de un texto (por ejemplo, identifica los argumentos que respaldan una tesis o establece relaciones lógicas entre premisas y argumentos). • Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto. • Relaciona información del texto con información que no está en el texto (y que forma parte del bagaje cultural que se espera de estudiantes de este nivel). • Contextualiza el estilo y el contenido de un texto. • Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos. • Caracteriza las voces presentes en el texto.
<p style="text-align: center;">Nivel 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Localiza información explícita o concreta (por ejemplo, lugares, nombres y fechas) en un texto. • Entiende el significado de las palabras según el contexto. • Reconoce la idea general de un texto. • Identifica las partes del texto y reconoce la función de estas. • Reconoce las voces presentes en un texto. • Reconoce la función de los conectores lógicos que estructuran un texto. • Reconoce las estrategias discursivas de un texto (usadas por el autor para convencer, refutar, informar, etcétera). • Reconoce ideas o afirmaciones explícitas o sugeridas por el autor. • Reconoce el propósito de enunciados específicos en el texto.
<p style="text-align: center;">Nivel 1</p>	<p>El estudiante no alcanza lo definido en el nivel II.</p>

Fuente: Adaptado de Guía de orientación. Módulo de lectura crítica. Pruebas saber pro 2015-2. Ministerio de Educación Nacional

3.3.2 Ciclo de ejecución. En este ciclo se emplearon como técnicas la observación participante y los talleres investigativos con el fin de proponer unas características que deben contener los cuentos cortos para desarrollar la lectura crítica en Inglés. Taylor y Bogdan definen la observación participativa como *la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo*⁴⁶. Debido a que este proyecto de investigación se realizará en una institución de educación superior privada de Bucaramanga, se contará con los permisos requeridos para tal fin.

Ahora bien, dentro de la observación participante se deben considerar tres aspectos: la interacción social no ofensiva, en la que el investigador debe lograr la aceptación de los informantes mediante la información previa de las actividades que se realizarán durante dicha observación; la forma de recolectar los datos, las estrategias y tácticas de campo; y el registro de los datos obtenidos mediante el instrumento denominado diario de campo y de igual forma, se tendrán en cuenta videograbaciones realizadas durante la aplicación de la propuesta.

El diario de campo como instrumento de recolección de datos según McKernan, es *un documento personal, una técnica narrativa y registro de acontecimientos, pensamientos y sentimientos que tienen importancia para el autor*⁴⁷. Este diario de campo permite identificar el estado real de la acción, es decir, da cuenta del problema mediante notas tomadas durante el proceso de observación participativa. Los tres tipos de diarios dentro de la investigación-acción se relacionan en la siguiente tabla:

⁴⁶ TAYLOR, S.J. BOGDAN, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Editorial Paidós. Barcelona, España. 1992. p. 31.

⁴⁷ MCKERNAN, J. Investigación-acción y currículum. Ediciones Morata, S.L. Madrid. 1999. p. 105.

Tabla 6. Tres tipos de diarios dentro de la investigación-acción

NOMBRE	DEFINICIÓN
Diario íntimo	Notas personales, registro de los acontecimientos realizados normalmente en intervalos regulares en los que se tienen en cuenta las ideas personales e incluso confesiones.
Memoria	Es impersonal y suele ser escrito en menos sesiones que en el diario íntimo. Un ejemplo de esto son las crónicas de guerra o el famoso <i>Diario de Ana Frank</i> .
Registro cronológico	Es más que una simple anotación de datos, tiene en cuenta fechas, horas, lugares y acontecimientos más precisos que en el diario íntimo.

Fuente: Adaptado de MCKERNAN, J. Investigación-acción y currículum. Ediciones Morata, S.L. Madrid. 1999. p. 106

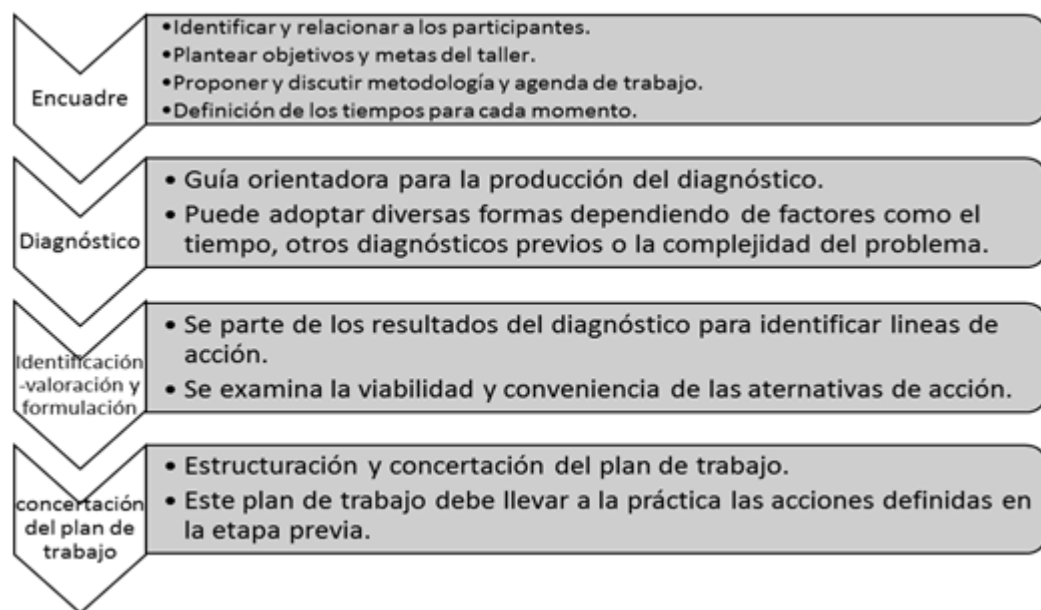
En este proyecto de investigación se realizó el diario de campo a forma de registro cronológico puesto que es importante registrar todas las etapas del proceso de aplicación y sus respectivos cambios en cuanto a la mejora de lectura crítica en inglés.

En este caso el instrumento elegido fue el taller de investigación debido a que, como dice Sandoval Casilimas, *su fortaleza principal estriba en la posibilidad que brinda el abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo*⁴⁸. Ese aspecto es importante para este proyecto de investigación puesto que los estudiantes de la licenciatura en idiomas deben cambiar la idea de lectura en inglés como medio para responder a preguntas literales al de lectura crítica en inglés como herramienta para cambiar sus prácticas pedagógicas. De igual modo este instrumento permitió desarrollar y aplicar una propuesta didáctica para la lectura de cuentos cortos que contribuya al desarrollo de la lectura crítica en Inglés

⁴⁸ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos Arturo. Investigación cualitativa. Bogotá: ICFES. 1996. p. 146.

El taller de investigación busca identificar las situaciones que pueden transformar el problema de análisis de manera activa y analítica con miras a establecer un plan de trabajo mediante el cual se puedan establecer acciones que involucren directamente a los actores que participan en el proyecto y por lo tanto, a la sociedad que están representando. Este proceso consta de cuatro etapas así:

Figura 2. Etapas del desarrollo



Fuente: Adaptado de SANDOVAL CASILIMAS, Carlos Arturo. Investigación cualitativa. Bogotá: ICES. 1996. p. 147.

3.3.3 Ciclo de reflexión. Para la realización de este ciclo se implementó la técnica de grupo focal y como instrumento se realizó una guía que permita desarrollar y aplicar una propuesta didáctica para la lectura de cuentos cortos que contribuya al desarrollo de la lectura crítica en inglés en el grupo focal se reúnen el investigador y los participantes de la investigación con el fin de discutir el tema principal de ésta.

De acuerdo a Mack⁴⁹ en el grupo focal hay *un moderador que dirige la discusión sobre un número reducido de temas a los que los participantes dan respuestas a profundidad.*

En este proyecto de investigación el grupo focal (anexo0....) se realizó por la investigadora, quien hará las veces de moderadora, y los participantes del proyecto, de quienes se espera su evaluación objetiva en cuanto a sus vivencias y expectativas a futuro después de haber realizado la experiencia. Estas sesiones fueron grabadas y documentadas de forma escrita.

La reflexión mediante grupo focal, de acuerdo a Carlos Arturo Sandoval Casilimas⁵⁰, se realiza bajo los siguientes criterios:

- Profundidad del tema: se refiere a la calidad de la información que se puede llegar a obtener.
- Configuración del grupo: se refiere a organizar el grupo en un número determinado de participantes, preferiblemente de seis a diez personas, con el fin de que la reflexión sea profunda y válida.
- Características de los participantes: se sugiere que los participantes sean homogéneos en cuanto a los objetivos de la investigación y por lo tanto de la información obtenida para evitar dispersiones y amplitud de experiencias y opiniones.
- Grado de involucramiento del investigador: en este caso, el investigador puede limitar sus intervenciones al plantear el tema y enfocar la discusión o puede, además de lo anterior, guiar la discusión mediante preguntas abiertas pensadas con anterioridad.

⁴⁹ Citado en: MARTÍNEZ REYES, Nelson David. Reseña metodológica sobre los grupos focales. ISSN 1996-1642, Editorial Universidad Don Bosco, año 6, No.9, Enero-Mayo de 2012. p. 48.

⁵⁰ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos Arturo. Investigación cualitativa. Bogotá: ICFES. 1996. p. 145.

En cuanto a la guía de grupo focal, se tuvo en cuenta preguntas que incentiven a los participantes a hablar sobre su experiencia durante la aplicación de la propuesta, las fortalezas que adquirieron después de haber participado en la prueba y el nivel de conciencia sobre la importancia de la lectura crítica dentro de su labor como futuros docentes.

Las fases anteriormente mencionadas, junto con sus técnicas e instrumentos se encuentran resumidas en el siguiente cuadro:

Tabla 7. Fases con sus técnicas e instrumentos

Fase	Objetivo	Técnica	Instrumento
Planificación e identificación de los hechos	Identificar qué tipo de actividades de lectura están presentes en el texto guía de los estudiantes de primer semestre de una licenciatura en idiomas de una universidad privada de Bucaramanga.	Análisis documental	Matriz de doble entrada
	Identificar qué dificultades tienen dichos estudiantes para la realización de lectura crítica de cuentos cortos en inglés.	Prueba de lectura	Cuestionarios
Ejecución	Proponer unas características que deben contener los cuentos cortos para desarrollar la lectura crítica en Inglés.	Taller de investigación	Diario de campo / Observación participativa
Reflexión	Determinar las características de una propuesta didáctica para la lectura de cuentos cortos que contribuya al desarrollo de la lectura crítica en Inglés.	Grupo focal	Guía de grupo focal

4. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Este proyecto investigativo se acogió a los parámetros establecidos en la ley 1581 del 2012 y en el decreto 1377 del 2012 en cuanto al manejo de los datos obtenidos. Estos serán custodiados por la docente investigadora y serán guardados tanto en medio físico como digital de acuerdo a lo establecido en la forma FIN-50 del comité de ética de la Universidad Industrial de Santander.

De lo anteriormente mencionado se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- Todos los afectados por este estudio tendrán derecho a ser informados, consultados y aconsejados acerca de la investigación.
- La investigación contará con los permisos correspondientes de todos los implicados.
- Ningún participante individual tiene derecho a vetar el contenido del informe del proyecto.
- Los documentos, archivos o correspondencia no se deben examinar sin antes contar con el permiso oficial.
- Se tendrán en cuenta los parámetros de propiedad intelectual.
- La docente investigadora será responsable por mantener la confidencialidad de los datos.
- La investigadora está obligada a llevar registros del proyecto y a ponerlos a disposición de los participantes y autoridades en caso de que los soliciten.
- La investigadora será responsable ante la comunidad académica que hizo parte del proyecto.
- La investigadora deberá comunicar el progreso del proyecto en intervalos periódicos con el fin de satisfacer la necesidad informativa de los participantes en el mismo.

- No se llevará a cabo una investigación que pueda causar daño físico o emocional a los participantes sin su consentimiento.
- La investigadora tiene derecho a comunicar su proyecto.
- La investigadora dará a conocer los criterios éticos contractuales a todos los involucrados.
- La investigadora tiene derecho a que su nombre figure en cualquier publicación que derive de su proyecto.

5. PROCESO DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

5.1 ANÁLISIS DOCUMENTAL

En la primera fase (Planificación e identificación de los hechos) la organización de los datos recolectados se realizó con el fin de identificar qué tipo de preguntas de lectura están presentes en el texto guía de los estudiantes de primer semestre de una licenciatura en idiomas de una universidad privada de Bucaramanga.

Para tal propósito se trabajó con una matriz de doble entrada. Para su diseño se tuvieron en cuenta los desempeños de lectura crítica propuestos por el Ministerio de Educación Nacional en las pruebas Saber Pro puesto que los estudiantes se van a ver enfrentados a las mismas de manera oficial al final de su carrera y de igual modo en el primer, tercer y séptimo semestre a manera de simulacro interno como parte de una propuesta de la universidad para mejorar los resultados en ellas.

En la primera columna se encuentran los criterios anteriormente mencionados siendo el tercer nivel de desempeño el de lectura crítica, el segundo el de nivel inferencial y el primero el de nivel literal. Estas son relacionadas a continuación:

Tabla 8. Desempeños lectura crítica pruebas saber pro

Nivel de desempeño	Descripción
Nivel Crítico	<ul style="list-style-type: none">• Reconoce información implícita en el texto.• Identifica y caracteriza información abstracta (por ejemplo, supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor, etcétera) contenida en

Nivel de desempeño	Descripción
	<p>un texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evalúa la estructura y el contenido argumentativo de un texto (por ejemplo, identifica los argumentos que respaldan una tesis o establece relaciones lógicas entre premisas y argumentos). • Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto. • Relaciona información del texto con información que no está en el texto (y que forma parte del bagaje cultural que se espera de estudiantes de este nivel). • Contextualiza el estilo y el contenido de un texto. • Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos. • Caracteriza las voces presentes en el texto.
Nivel Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> • Localiza información explícita o concreta (por ejemplo, lugares, nombres y fechas) en un texto. • Entiende el significado de las palabras según el contexto. • Reconoce la idea general de un texto. • Identifica las partes del texto y reconoce la función de estas. • Reconoce las voces presentes en un texto. • Reconoce la función de los conectores lógicos que estructuran un texto. • Reconoce las estrategias discursivas de un texto (usadas por el autor para convencer, refutar, informar, etcétera). • Reconoce ideas o afirmaciones explícitas o sugeridas por el autor. • Reconoce el propósito de enunciados específicos en el texto.
Nivel literal	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduce la información que el texto nos suministra, de manera explícita y directa • Capta la gramática y vocabulario sin llegar a lograr más inferencias. • Recupera información literal fácilmente del texto. • Capta lo que el texto dice en sus estructuras de manifestación.

6. ANÁLISIS Y HALLAZGOS DE LA PRUEBA DE LECTURA

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, a continuación, se analizará qué tipo de actividades de lectura están presentes en el texto guía de los estudiantes de primer semestre de una licenciatura en idiomas de una universidad privada de Bucaramanga (primer objetivo). En la matriz de doble entrada se visualizó que los textos didácticos presentes en el texto guía y sus respectivas preguntas, si bien contribuyen a adquirir y mejorar la gramática y vocabulario trabajado en clase, no son útiles para desarrollar las habilidades de lectura crítica que requiere un profesor para su buen desempeño profesional. Como se mencionó anteriormente, este tipo de textos didácticos no permiten llegar a una inferencia mayor puesto que no cumplen con los requisitos mencionados en los desempeños de lectura. Por ejemplo, se desconoce su autor, no hay una idea profunda que permita llegar a juicios valorativos o no permite localizar información explícita entre otros.

Para realizar el análisis, se tuvieron en cuenta tres lecturas del texto guía. Dichas lecturas fueron escogidas al azar como modelo de los ejercicios. Una característica en común entre ellos es que todos son textos didácticos. De acuerdo con María Teresa Serafini⁵¹, este tipo de textos tiene como finalidad demostrar y reforzar estructuras gramaticales y vocabulario trabajados en la clase mediante una explicación clara y concisa.

Los textos didácticos se caracterizan por su desarrollo gradual, es decir, se va exponiendo la idea paso a paso desde lo más sencillo hasta llegar a lo más complejo; el lenguaje que usan es claro y adaptado de acuerdo a las necesidades educativas del profesor, es decir, que éste se relaciona también con el nivel en el que se encuentran los estudiantes; y los contenidos tienen una secuencia lógica.

⁵¹ SERAFINI, María Teresa. *Cómo se escribe*. Barcelona. Paidós. 1994.

Estos textos didácticos suelen venir acompañados de imágenes, tablas y otros elementos visuales que ayuden a su comprensión.

En cuanto a lo anterior, cabe aclarar que, si bien es importante reforzar dichas estructuras y vocabulario de manera contextualizada, estos textos no contribuyen a crear hábitos o a desarrollar habilidades de lectura crítica en los estudiantes.

A continuación, se describirán las tres lecturas tomadas del texto guía. La primera lectura titulada *Family connections* (Ver anexo H) busca reforzar el vocabulario sobre miembros de la familia y la estructura gramatical *have / has got*. Es una corta descripción de la familia de una actriz llamada Emilia Fox en la que hace referencia a que tanto sus abuelos como sus hermanos son actores y muy probablemente sus hijos también lo sean en un futuro. Esta lectura no posee ejercicios de pre-lectura.

En el ejercicio 1A se le pide al estudiante que ubique los nombres de los familiares de Emilia Fox en un árbol genealógico ubicado en la parte derecha del ejercicio. En el ejercicio 1B se le pide al estudiante que lea el texto de nuevo y mencione cuantas personas en la familia son actores. En el ejercicio 2 se debe ubicar el vocabulario de familias dentro de un cuadro en el que se diferencia qué palabras son del género masculino, del género femenino y cuales pueden servir para ambos casos (algunas palabras ya están puestas a modo de ejemplo). En el ejercicio 3 el estudiante debe responder preguntas de manera literal tales como *How many brothers has she got?* (¿Cuántos hermanos tiene ella?) o *Who is her niece?* (¿Quién es su sobrina?) sin que estas preguntas lleguen a más inferencias por parte del estudiante. Finalmente en el ejercicio 4 se deben responder preguntas sobre la familia de cada uno, similares a las descritas anteriormente (ver anexo B).

La segunda lectura titulada *Do a transport survey* (ver anexo I) ofrece información sobre el sistema de préstamo de ciclas en Londres e incluye un ejercicio de pre-lectura en el numeral 1A que pide mirar las fotos y decir cuál de ellas muestra un sistema de préstamo de ciclas y en qué ciudad ocurre esto. Después en el

numeral 1B se pide leer y contestar preguntas tales como *How many bicycles does London's cycle-sharing scheme have?* (¿Cuántas bicicletas tiene el esquema de compartir bicicletas en Londres?) *Why do people call it that?* (¿Por qué la gente lo llama así?) que de nuevo son preguntas que piden información literal. Al final en el numeral 2 se le pide al estudiante que trabaje en grupos y hablen sobre si les gustaría usar dicho esquema y qué ventajas y desventajas ven en él. Si bien esta última parte motiva a la lectura inferencial, aún no llega a motivar la lectura crítica.

La tercera lectura es titulada *Analyse your personality* (ver anexo J) y hace una descripción de qué características tienen las personas de acuerdo a su color favorito. Este ejercicio, al igual que el anterior, tiene un ejercicio de pre-lectura en el que los estudiantes deben hacer un listado de los colores que se sepan en inglés y luego compararlo con el listado de sus compañeros de clase. Después deben decir qué color es el que más le gusta y el que menos le gusta. A partir de ahí los estudiantes empiezan a hacer la lectura y esta vez las preguntas que deben responder son de opción múltiple pero aún a modo literal. Por ejemplo *Your personality color is: a. the color you're wearing now. b. your favorite color.* (El color de tu personalidad es: a. el color que estás vistiendo ahora. b. tu color favorito) En este ejercicio llama la atención que la actividad de post-lectura incluye escuchar a dos personas hablando sobre la lectura y responder de acuerdo a lo que ellas dijeron.

Teniendo en cuenta lo anterior, se procedió a revisar los textos con la matriz de doble entrada, en la que el signo x representan el no cumplimiento del nivel de desempeño, y el signo ✓ representa el cumplimiento del mismo. Esta matriz fue elaborada siguiendo los niveles de lectura anteriormente mencionados.

Tabla 9. Matriz

Nivel de desempeño	Descripción	Lectura 1	Lectura 2	Lectura 3
Nivel 3	Reconoce información implícita en el texto.	X	X	X
	Identifica y caracteriza información abstracta (por ejemplo, supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor, etcétera) contenida en un texto.	X	X	X
	Evalúa la estructura y el contenido argumentativo de un texto (por ejemplo, identifica los argumentos que respaldan una tesis o establece relaciones lógicas entre premisas y argumentos).	X	X	X
	Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.	X	X	X
	Relaciona información del texto con información que no está en el texto (y que forma parte del bagaje cultural que se espera de estudiantes de este nivel).	X	X	X
	Contextualiza el estilo y el contenido de un texto.	X	X	X
	Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos.	X	X	X
	Caracteriza las voces presentes en el texto.	X	X	X
	Localiza información explícita o concreta (por ejemplo, lugares, nombres y fechas) en un texto.	X	X	X
Nivel 2	Entiende el significado de las palabras según el contexto.	X	X	X
	Reconoce la idea general de un texto.	X	X	X
	Identifica las partes del texto y reconoce la función de estas.	X	X	X
	Reconoce las voces presentes en un texto.	X	X	X
	Reconoce la función de los conectores lógicos que estructuran un texto.	X	X	X

Nivel de desempeño	Descripción	Lectura 1	Lectura 2	Lectura 3
	Reconoce las estrategias discursivas de un texto (usadas por el autor para convencer, refutar, informar, etcétera).	X	X	X
	Reconoce ideas o afirmaciones explícitas o sugeridas por el autor.	X	X	X
	Reconoce el propósito de enunciados específicos en el texto.	X	X	X
Nivel 1	Capta lo que el texto dice en sus estructuras de manifestación.	✓	✓	✓
	Reproduce la información que el texto nos suministra, de manera explícita y directa	✓	✓	✓
	Capta la gramática y vocabulario sin llegar a lograr más inferencias.	✓	✓	✓
	Recupera información literal fácilmente del texto.	✓	✓	✓

Fuente: Adaptado de Criterios de desempeño pruebas Saber Pro.

Como se puede apreciar, tanto en el tercer nivel de lectura (lectura crítica) como en el nivel dos de lectura (lectura inferencial) hay ocho desempeños, en ningún caso las lecturas propuestas por el texto guía cumplen con ellos. Sin embargo, se observa una inclinación hacia las actividades del primer nivel de lectura (nivel literal). Las motivaciones para exista dicha propensión serán nombradas en las siguientes secciones de este proyecto.

6.1 PRUEBA DE LECTURA

Igualmente, con el fin de dar cumplimiento al segundo objetivo (Identificar qué dificultades tienen dichos estudiantes para la realización de lectura crítica de cuentos cortos en inglés) en la primera fase, se aplicó una prueba de lectura a

modo de cuestionario. Dicha prueba se realizó mediante un cuento corto escrito por Isaac Azimov llamado “True love” (amor verdadero) en el que una máquina narra cómo su creador le pide que, teniendo en cuenta una serie de variantes y de información previamente introducida por él, le encuentre el amor verdadero.

Para dicha prueba se tuvieron en cuenta una serie de preguntas relacionadas con cada nivel de comprensión lectora y basadas en las encontradas en el libro *Road to Reading*, que es un material de lectura propuesto por la división de educación del Ministerio de Educación y Cultura de los Estados Unidos.

En las primeras cinco preguntas se les pide a los estudiantes que digan qué oraciones son falsas o verdaderas de acuerdo a la lectura y que además digan, en el caso de las oraciones falsas, por qué lo son. El ejercicio de verdadero y falso pretendía mostrar el segundo nivel de lectura de acuerdo las pruebas saber pro (nivel inferencial) al posibilitar que el estudiante localice información concreta, identifique partes del texto o ideas y afirmaciones presentes en el mismo. Así mismo, al pedirles a los estudiantes que justificaran por qué las respuestas eran falsas se pretendía que los estudiantes evaluaran los argumentos que respaldaban su tesis de acuerdo con el tercer nivel de lectura

Las siguientes cinco preguntas fueron de opción múltiple y tuvieron como fin mirar el conocimiento que los estudiantes tenían en cuanto a vocabulario. Al igual que en las cinco preguntas anteriores, se les pidió a los estudiantes que mencionaran las pistas o las razones por las cuales eligieron las respuestas y esta vez, ningún estudiante dio los motivos de su elección.

Las preguntas anteriormente mencionadas guardaron relación con los dos primeros niveles de desempeño: el literal y el inferencial (aunque ningún estudiante respondió el porqué de sus elecciones, lo que hubiera llevado a este último nivel mencionado)

Tabla 10. Preguntas del nivel literal

Pregunta	Desempeño de lectura crítica	Nivel
<p>Some of these statements are true, some are false. Can you tell which are true, and why the others are not?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Joe's programmer's name is Davidson Milton. b. Joe has been programmed to talk by matching sounds to their symbols in the computer. c. Joe's task is to search for the ideal woman for himself. d. Joe has not idea about Milton's mind or how it works. e. Milton is finally successful in finding the perfect woman to love. 	<p>Reproduce la información que el texto nos suministra, de manera explícita y directa.</p> <p>Recupera información literal fácilmente del texto.</p> <p>Capta lo que el texto dice en sus estructuras de manifestación.</p>	<p>Literal</p>
<p>Select the meaning that you think is closest to the meaning in the context for each of these words or expressions. What clues in the story helped you to make the correct guess?</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Data bank <ul style="list-style-type: none"> a. A back for storing money. b. A place for checking dates. c. A collection of facts and information in a computer system. 2. Holographs <ul style="list-style-type: none"> a. Samples of handwriting to analyze the writer's personality. b. Charts showing holes in the machine. c. Complete charts of pictures. 3. I.Q. <ul style="list-style-type: none"> a. Interesting quotations from a newspaper or magazine. b. Inquiries about a person. c. Intelligence quotient to measure human intelligence. 4. Programmer 	<p>Capta la gramática y vocabulario sin llegar a lograr más inferencias.</p>	<p>Literal</p>

Pregunta	Desempeño de lectura crítica	Nivel
a. A person who measures things in grams b. A person who prepares a work schedule for a computer machine. c. A person who likes programs and schedules. 5. Resonance a. Agreement in size. b. Unusual sound or melody, as played on primitive instruments. c. Similarity of vibrations, resulting in computer harmony.		

Las siguientes diez preguntas eran de respuesta corta y fueron divididas de la siguiente manera: en las primeras cuatro preguntas se le pide al estudiante que responda de acuerdo a la información dada en el cuento, en las siguientes seis preguntas se les pidió a los estudiantes que establecieran relaciones entre el texto y el contexto en el que ellos viven como en el caso de la pregunta diez (*Do you find this story similar or different from how people establish relationships nowadays? Why? – ¿Encuentras esta historia similar o diferente de cómo las personas establecen relaciones hoy en día?*) y otros elementos de la lectura crítica relacionados en la siguiente tabla de acuerdo con las preguntas:

Tabla 11.

	Pregunta	Desempeño de lectura crítica	Nivel
1	Why did the author choose this as a Valentine story?	Reconoce las estrategias discursivas de un texto (usadas por el autor para convencer, refutar, informar, etcétera).	Inferencial
2	In what ways would you say this story is humorous? In what ways would you say it is ironic?	Reconoce ideas o afirmaciones explícitas o sugeridas por el autor.	

	Pregunta	Desempeño de lectura crítica	Nivel
3	Who exactly is Joe and what is his work assignment?	Localiza información explícita o concreta (por ejemplo, lugares, nombres y fechas) en un texto.	Inferencial
4	How does Joe go about his assignment?	Localiza información explícita o concreta (por ejemplo, lugares, nombres y fechas) en un texto.	Inferencial
5	What happened to Milton? Why?		
6	Does this story resemble any other tale of metamorphosis or change that you know?	Relaciona información del texto con información que no está en el texto (y que forma parte del bagaje cultural que se espera de estudiantes de este nivel).	Crítico
7	What do you think will be Charity's reaction to Joe?	Identifica y caracteriza información abstracta (por ejemplo, supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor, etcétera) contenida en un texto.	Crítico
8	Do you think there is special significance in the name of the Evaluator at the Library of History in Whichita, Kansas (Charity)? If so, how is it meaningful?	Relaciona información del texto con información que no está en el texto (y que forma parte del bagaje cultural que se espera de estudiantes de este nivel).	Crítico
9	Also, is the location of Wichita (in the center of the United States) meaningful to the story?	Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos.	Crítico
10	Do you find this story similar or different from how people establish relationships nowadays? Why?	Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos.	Crítico

6.2 RESULTADOS

A continuación, se describirán los resultados producto del análisis de los datos recolectados en la prueba de lectura inicial. De igual forma, se describirá el proceso que dio lugar a la elaboración de la segunda prueba de lectura y los datos que ésta arrojó.

Luego de haber considerado diversos programas computacionales para la tabulación y análisis de datos, la autora de este proyecto decidió utilizar el paquete de herramientas disponibles en Excel, incluido en el paquete Microsoft Office 2016 debido a la simplicidad de su interfaz y a la fácil accesibilidad de sus herramientas. De igual modo, este programa aporta todas las herramientas necesarias para el análisis tanto cuantitativo como cualitativo de la información obtenida en la prueba de lectura y lo que es más, guarda la información en formatos accesibles en otros programas como lo son Access y Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) entre otros. Al respecto Lewis⁵² afirma que Excel es una herramienta útil para:

- a. Organizar datos (ordenar, categorizar, generalizar, comparar y resaltar los elementos claves)
- b. Realizar diferentes tipos de gráficas que agreguen significado a la información ayudando en la interpretación y análisis.
- c. Utilizar gráficas para reforzar el concepto de porcentaje.
- d. Identificar e interpretar para un conjunto de datos, el máximo y mínimo, media, mediana y moda.
- e. Utilizar elementos visuales concretos con el fin de explorar conceptos matemáticos abstractos (inteligencia visual y espacial)
- f. Descubrir patrones.
- g. Comprender conceptos matemáticas básicos como conteo, adición y sustracción.
- h. Estimular las capacidades mentales de orden superior mediante el uso de fórmulas para responder a preguntas condicionales del tipo “si... entonces”; solucionar problemas.

⁵² PÉREZ TORNERO, José Manuel. TEJEDOR, Santiago. Guía de tecnología, comunicación y educación para profesores: Preguntas y respuestas. Editorial UOC. Universidad Autónoma de Barcelona. 2013. p. 50. Disponible en <http://ezproxy.uis.edu.co:2051/lib/bibliouissp/reader.action?docID=10903155&ppg=160>

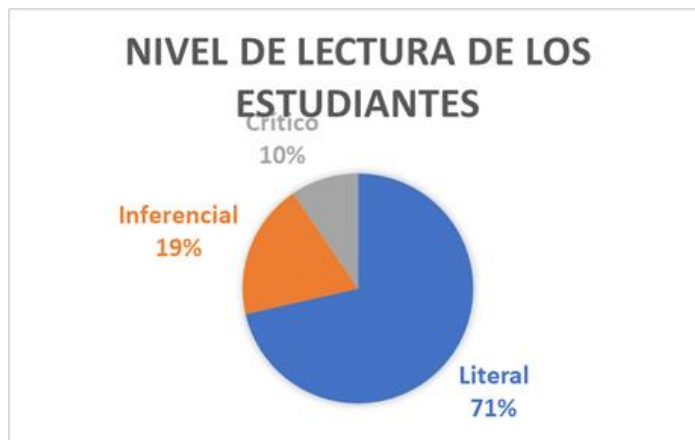
- i. Usar fórmulas para manipular números, explorar cómo y qué formulas se pueden utilizar en un problema determinado y cómo cambiar las variables que afectan el resultado.

Así mismo, se utilizaron códigos relacionados con cantantes de rock para salvaguardar la identidad de los estudiantes que participaron en este proyecto y colores para diferenciar los descriptores que más adelante generaron las categorías y subcategorías. La tabulación, decodificación y análisis se protegieron con contraseña para evitar cambios accidentales en los datos y, por lo tanto, su alteración.

Entonces, luego de haber tabulado y analizado los resultados obtenidos en la prueba de lectura anteriormente descrita (anexo B), se mostró un equilibrio entre los estudiantes con niveles literal e inferencial. Sin embargo, se visualizó un porcentaje más bajo de estudiantes en el nivel crítico: de 21 estudiantes analizados, hay 15 estudiantes en el nivel literal, 4 en el nivel inferencial y sólo dos estudiantes en el nivel crítico.

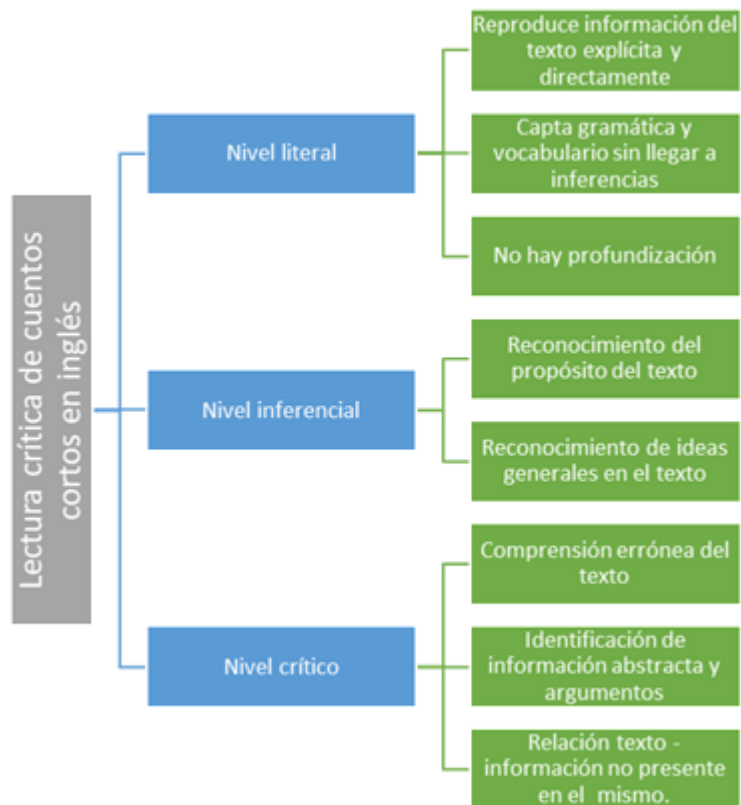
Al indagar en sus fichas de matrícula y datos personales, se pudo constatar que la mayoría de ellos habían realizado cursos de inglés o habían estado en países angloparlantes antes de ingresar a cursar la licenciatura, lo que probablemente ayudó a subir sus niveles de lectura, aunque en la gran mayoría no llegó al nivel crítico. Los estudiantes que se encuentran en el nivel literal manifestaron no haber hecho cursos de inglés con anterioridad y en otros casos, habían hecho pausas largas en sus estudios por motivos personales.

Figura 3. Niveles de lectura de los estudiantes.



De lo anterior derivaron las siguientes categorías y subcategorías:

Figura 4. Categorías de análisis



CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Como se mencionó anteriormente, el Ministerio de Educación Nacional plantea tres niveles de lectura: el literal (nivel 1), el inferencial (nivel 2) y el crítico (nivel 3). Las mismas sirvieron como referente para establecer las categorías de análisis a continuación:

6.2.1 Nivel literal. Donna Kabalen⁵³ explica el nivel literal como aquel que se basa en los seis procesos básicos del pensamiento: *observación, comparación, relajación, clasificación, ordenamiento y clasificación jerárquica*⁵⁴. En este caso, el lector simplemente reconoce lo que dice el texto sin llegar a una interpretación profunda, realizando actividades tales como identificación de vocabulario y estructuras gramaticales en el texto, así como la reproducción literal de la información presente en el mismo.

Gracias a las dos primeras preguntas del taller *Some of these statements are true, some are false. Can you tell which are true, and why the others are not? Y Select the meaning that you think is closest to the meaning in the context for each of these words or expressions. What clues in the story helped you to make the correct guess?* Fue posible establecer que la mayoría de los estudiantes respondieron correctamente a lo que se les pidió, sin embargo, no pudieron dar razón sobre el porqué de sus respuestas.

Al respecto se identificaron las siguientes subcategorías:

6.2.1.1 Reproduce información del texto explícita y directamente: En las preguntas anteriormente mencionadas, los estudiantes respondieron sin dar explicaciones sobre la razón de su elección, lo que muestra que, si bien pudieron

⁵³ GARZA, Rosa María. LEVENTHAL, Susana. Aprender cómo aprender. Tercera edición. México, Trillas. 2000. p. 97 – 103.

⁵⁴ PINEDA RAMIREZ, María Ignacia. LEMUS HERNÁNDEZ, Francisco Javier. Lenguaje y expresión 1. Lectura comunicativa. México, Pearson. 2004. p. 4.

observar y comparar, no pudieron sacar conclusiones a partir de lo que dedujeron al leer.

Las opciones para la primera pregunta fueron:

- a. Joe's programmer's name is Davidson Milton.
- b. Joe has been programmed to talk by matching sounds to their symbols in the computer.
- c. Joe's task is to search for the ideal woman for himself.
- d. Joe has not idea about Milton's mind or how it works.
- e. Milton is finally successful in finding the perfect woman to love.

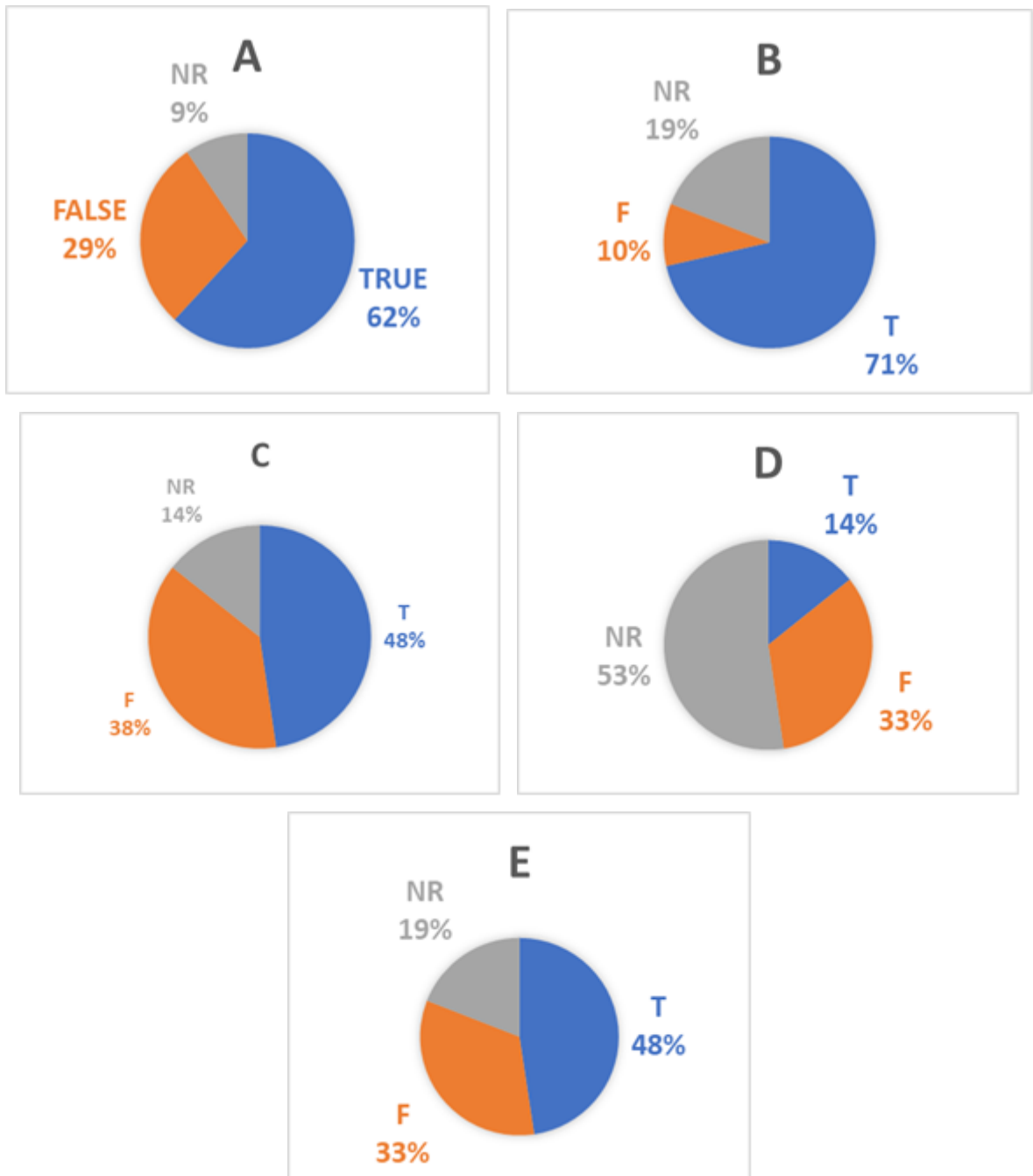
La siguiente tabla es una muestra de lo que se encontró respecto a esta primera pregunta.

Tabla 12. Muestra de lo que se encontró respecto a esta primera pregunta

Participante	Respuesta
James	T / T / T / F / F
Kirk	T / T / T / F / F
Lars	T / T / T / F / F
Robert	No respondió
Cliff	F / T / F / F / T

En este caso, las respuestas correctas eran F - T- F - F – F. Las siguientes gráficas circulares muestran el desempeño de los estudiantes en estas preguntas:

Figura 5. Reproduce información del texto explícita y directamente



6.2.1.2. Capta gramática y vocabulario sin llegar a inferencias: En la pregunta *Select the meaning that you think is closest to the meaning in the context for each of these words or expressions. What clues in the story helped you to make the correct guess?* (Seleccione el significado que considere es más cercano al significado en el contexto para cada una de estas palabras y expresiones. ¿Qué pistas en la historia le ayudaron a hacer la selección correcta?) Los estudiantes en su mayoría respondieron correctamente a la parte de selección múltiple, sin embargo, tampoco dieron las razones por las cuales respondieron de esa manera. Las opciones para esta pregunta fueron mencionadas con anterioridad en la sección *Prueba de lectura*.

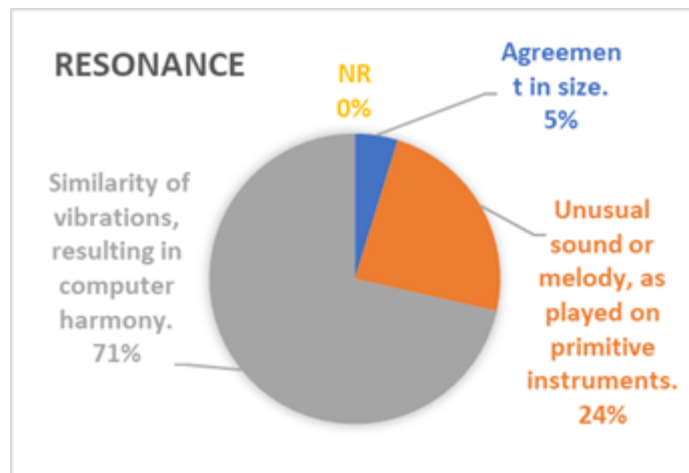
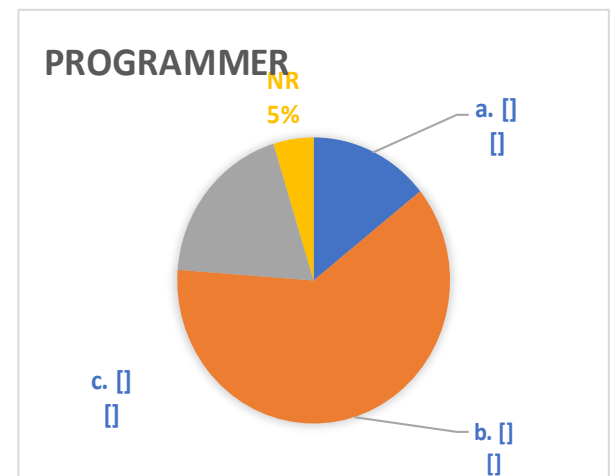
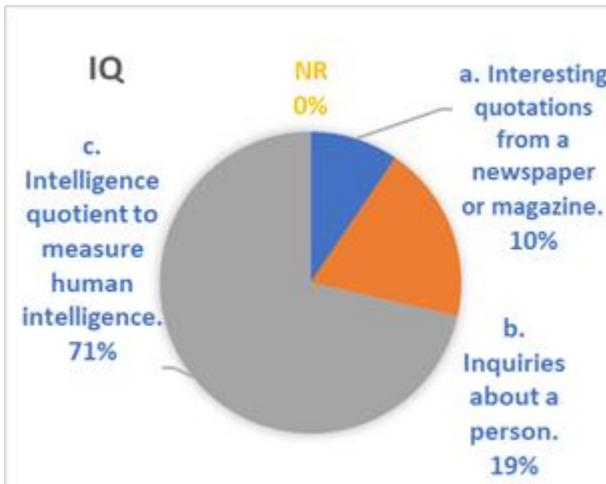
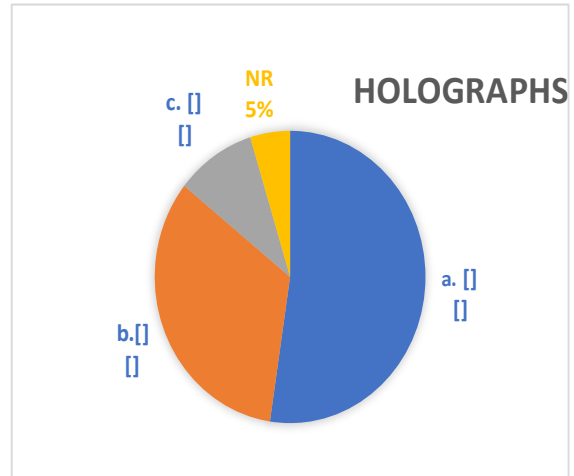
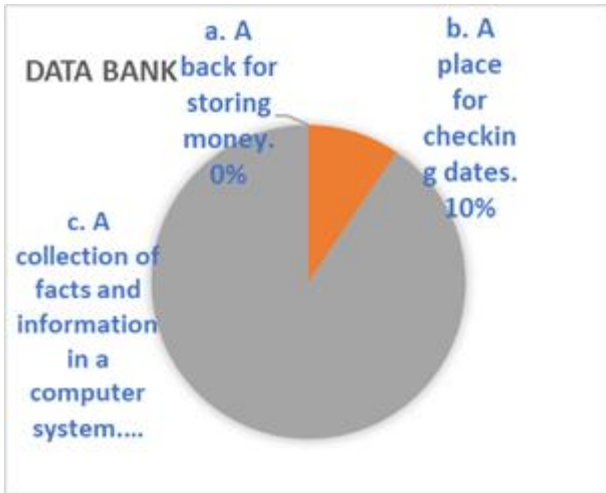
La siguiente tabla es una muestra de lo que se encontró en esta pregunta:

Tabla 13. Muestra de lo que se encontró en esta pregunta

	RESPUESTA	RESPUESTA	RESPUESTA	RESPUESTA	RESPUESTA
	1	2	3	4	5
DAVE	C	B	C	A	C
SIMONE	C	A	A	C	B
TONY	C	A	C	B	B
ELÍAS	B	B	B	C	B
HENRYK	C	A	C	B	C

En este caso, las respuestas correctas son C – A - C – B – C. Las siguientes gráficas circulares muestran el desempeño de los estudiantes en esta pregunta:

Figura 6. Capta gramática y vocabulario sin llegar a inferencias



6.2.1.3. No hay profundización: Como se dijo anteriormente, ningún estudiante profundizó sobre el porqué de sus elecciones en las respuestas anteriores, debido no sólo a situaciones personales de cada individuo en cuanto a bases en inglés sino también a que el texto guía no ofrece lecturas y ejercicios reales en los que estudiantes puedan tener un referente respecto a de qué manera realizar una lectura crítica.

Douglas Brown⁵⁵ asegura que textos reales tales como recetas, anuncios, encuestas, o cuentos cortos pueden lograr que el estudiante vaya poco a mejorar sus habilidades de lectura teniendo en cuenta que su mayor referente en cuanto a lectura lo tienen en su lengua materna. Aquí vale la pena mencionar que el placer o displacer hacia la lectura influyen en gran medida el desarrollo de las habilidades de lectura crítica y este gusto, de acuerdo con un estudio realizado por Dole, Brown y Trathen en 1996⁵⁶ se adquiere cuando el estudiante encuentra útiles dichas habilidades en su vida cotidiana bien sea al leer artículos académicos o textos literarios.

6.2.2 Nivel inferencial. Como se mencionó anteriormente, este nivel se midió con las cinco primeras preguntas de respuesta corta. Como criterio de medición la autora de este proyecto propuso que quien obtuviera tres respuestas correctas de cinco llegaría al nivel inferencial.

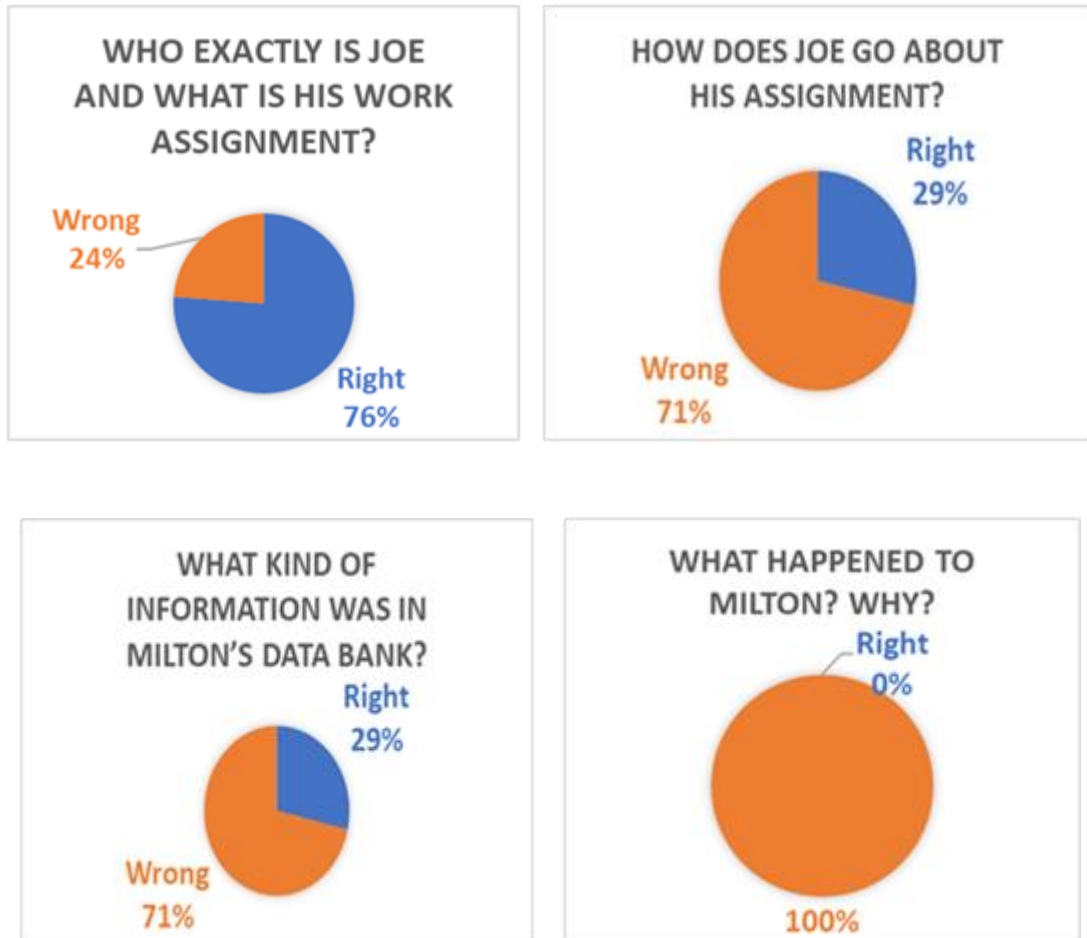
Para esto se tuvo en cuenta lo propuesto por Kabalen en cuanto al nivel inferencial de lectura quien menciona que, sumado a lo mencionado en el nivel literal, el nivel inferencial permite al lector obtener datos a partir de la lectura realizada y sacar sus propias conclusiones; y de igual manera se tuvieron en cuenta los niveles de

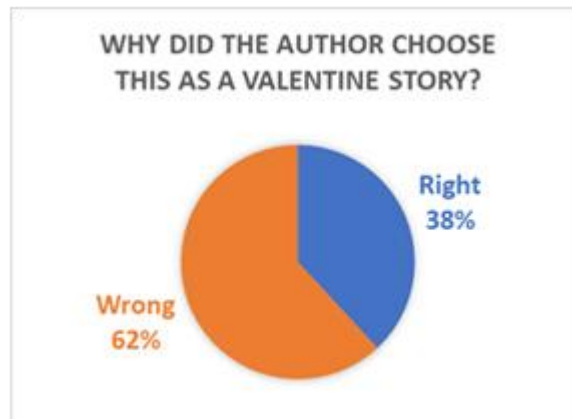
⁵⁵ BROWN, Douglas. Teaching by principles. Third edition. Longman. White Plains, New York. 2007. pg 124.

⁵⁶ DOLE, J. BROWN, K. TRATHEN, K. The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students. Reading Research Quarterly. 1996. pg 62-88. Disponible en https://www.jstor.org/stable/748240?seq=1#page_scan_tab_contents

desempeño del nivel inferencial propuestos por el Ministerio de Educación en las pruebas Saber Pro. Las siguientes gráficas circulares muestran el desempeño de los estudiantes en las preguntas de este nivel:

Figura 7. Nivel inferencial





Al respecto se encontraron las siguientes subcategorías:

6.2.2.1 Reconocimiento del propósito del texto: El 19% de los estudiantes que están en el nivel inferencial lograron reconocer las ideas generales en el cuento corto. Por ejemplo en la pregunta *Why did the author choose this as a Valentine story?* (¿Por qué el autor escogió esta como una historia de San Valentín?) el estudiante identificado como Tarja respondió *Because it is a love story and in this date people celebrate with their couples.* (Porque esta es una historia de amor y en esta fecha las personas celebran con sus parejas)

Otra respuesta que ejemplifica este nivel de lectura en esta pregunta es la ofrecida por el estudiante identificado como Elías: *Because is a special day for all people* (Porque es una fecha especial para todas las personas). De este tipo de respuestas es posible concluir que los estudiantes en nivel inferencial poseen conocimiento previo respecto al día de San Valentín, fecha considerada importante para las personas enamoradas o en algún tipo de relación más cercana que la amistad en los países anglosajones, aunque actualmente algunos países de Latinoamérica también lo celebran.

Sin embargo, dentro de los estudiantes que respondieron erróneamente, llama la atención que, si bien tuvieron en mente la idea de una historia de amor, ellos no llegaron a realizar una inferencia más allá al relacionar San Valentín como una fecha importante para el amor o para las personas que desean encontrarlo. Un ejemplo de estas respuestas es el ofrecido por el estudiante identificado como Robert, quien respondió *Tell one story of love* (cuenta una historia de amor) o la del estudiante identificado como Marco: *Because is a form for say that the love always is close* (Porque es una forma de decir que el amor siempre está cerca).

Otro aspecto que llama la atención en cuanto a las personas que respondieron erróneamente, son las respuestas que no tienen nada que ver con la pregunta propuesta. Por ejemplo, el estudiante identificado como Fabio, respondió *Charity will arrive then with her cool hands and her sweet voice*. (Charity llegará entonces con sus frescas manos y su dulce voz) en este caso se evidencia que el estudiante aún se encuentra en el nivel literal de lectura. Otra respuesta es la del estudiante identificado como Passi, quien respondió *He dare to woman for computer*. En este caso no sólo la respuesta es incorrecta, sino que también carece de sentido gramatical y semántico en el inglés.

6.2.2.2 Reconocimiento de ideas generales en el texto: Como se pudo ver en el gráfico anteriormente descrito, en la pregunta *What happened to Milton? Why?* (¿Qué pasó con Milton? ¿Por qué?) todos los estudiantes respondieron erróneamente. Esta pregunta pretendía que el estudiante reconociera la idea general del texto al responder no sólo qué sucedía con uno de sus protagonistas sino también por qué le había pasado esto.

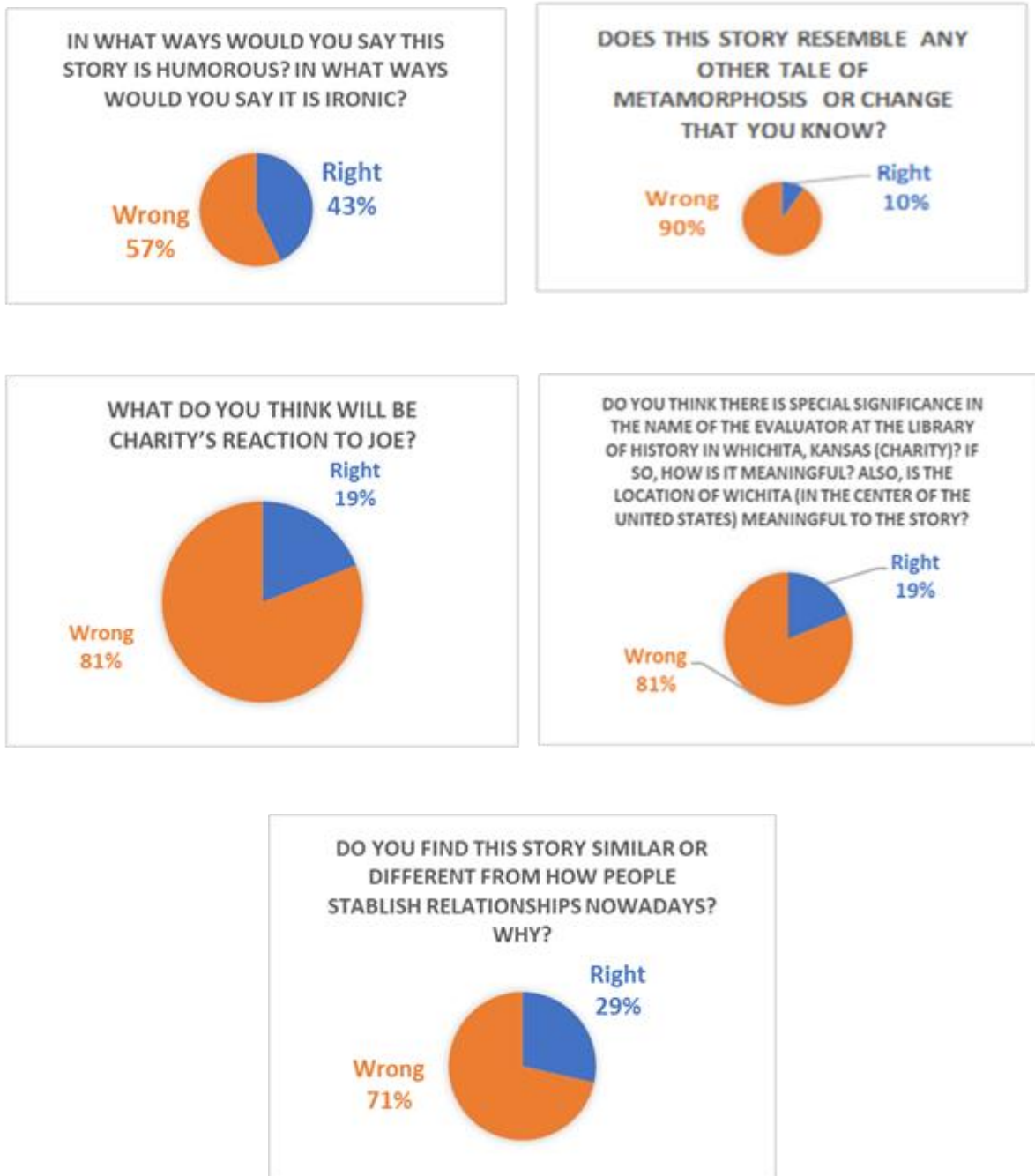
Un ejemplo de respuesta errónea la ofrece el estudiante identificado como Kirk, quien responde: *Milton is in love of Joe, because he thought than he was the true love of Joe*. (Milton está enamora de Joe porque el pensaba que el era el amor verdadero de Joe). En realidad, lo que sucede es que Milton terminó en la cárcel

porque Joe, la computadora, llamó a la policía y lo acusó de robo de datos personales.

Otro ejemplo de respuesta errónea lo ofrece el estudiante identificado como Marco, quien respondió *Milton become in machine* (Milton se convirtió en una máquina) En este caso no sólo no se reconoció la idea general del texto, sino que también la oración está mal formulada. De igual modo, el estudiante identificado como Simone también cometió errores tanto en la respuesta como en la forma en la que la formuló. respondió: *He was tired of improving you in order to the problems of the world.* (Él estaba cansado de mejorarte para los problemas del mundo)

6.2.3 Nivel crítico. Adicional a lo mencionado en los tres niveles anteriores, el lector en este caso tiene la habilidad de yuxtaponer la información obtenida del texto y es capaz de vincularla a otros textos o a situaciones cotidianas. Al igual que con las preguntas de nivel inferencial, la autora de este proyecto propuso que quien obtuviera tres respuestas correctas de cinco llegaría al nivel crítico de lectura. Los siguientes diagramas circulares dan cuenta del bajo desempeño en lectura crítica en el grupo de estudiantes al que se le aplicó la prueba:

Figura 8. Nivel crítico



Al respecto se encontraron las siguientes subcategorías:

6.2.3.1 Comprensión errónea del texto: Para esta subcategoría se tomó en cuenta lo que pregunta pretendía y se contrastó con la respuesta del estudiante y, lo que, es más, algunos de ellos no respondieron a las preguntas a pesar de haberles dado dos horas para contestar la prueba, es decir, tuvieron tiempo suficiente para responderlas. Un ejemplo de esto se refleja en la pregunta *In what ways would you say this story is humorous? In what ways would you say it is ironic?* (¿En qué formas diría que esta historia es humorística? ¿En qué formas diría que es irónica?) en la que el estudiante identificado como Lars, respondió *The couldn't find your true love.* (El no pudo encontrar el amor verdadero de usted)

En esta respuesta se refleja no sólo la falta de comprensión crítica del estudiante, sino también dificultades a la hora de utilizar la gramática y el vocabulario correctos puesto que utilizó el artículo definido *the* para decir *el* en vez de usar el pronombre *He* y de igual modo usó el pronombre posesivo *your* (*su* en segunda persona) en vez de usar *his* (*su* en tercera persona)

Otro ejemplo de esta categoría se refleja en la respuesta ofrecida por el estudiante identificado como Tuomas, quien respondió: *This story is humorous and ironic, have a few of the two.* (Esta historia es humorística e irónica, tiene un poco de las dos) En esta respuesta no sólo hay un error gramatical en cuanto al uso del verbo tener *have* en tercera persona en inglés y en la falta de pronombre en esta oración, sino que también permite ver en su respuesta que no hubo comprensión de la pregunta.

Un ejemplo de respuesta correcta es la ofrecida por el estudiante identificado como Marco, quien respecto a la pregunta afirma: *For me, this story is ironic because he wants a perfect woman but he is not perfect.* (Para mí, esta historia es irónica porque él quiere a una mujer perfecta pero el no es perfecto) Esta respuesta está bien formulada tanto en gramática como en vocabulario y si bien el

estudiante no menciona en qué formas la historia es humorística, si responde a la segunda parte de la pregunta.

6.2.3.2 Identificación de información abstracta y argumentos: Esta subcategoría se refiere al hecho de que un lector crítico tiene la capacidad de desglosar información, ideas, opiniones y argumentos que no están implícitos en el texto y a los que sin embargo el lector se encuentra expuesto mientras lee. La pregunta *Does this story resemble any other tale of metamorphosis or change that you know?* (¿Esta historia recuerda algún otro cuento de metamorfosis o cambio que conozcas?) pretendía que el estudiante recordara alguna historia o cuento corto que él conociera previamente y lo relacionara con el cuento de la prueba puesto que Joe al principio era una buena computadora y al final se convirtió en un mal elemento que incluso llegó a provocar que su creador fuera puesto en prisión.

Algo que llamó la atención es que el estudiante identificado como Robert comparó esta historia con la película *Titanic*, probablemente relacionando la historia de amor presente en ambas partes. Otro estudiante (Marco) la relacionó con una película animada llamada *Code geass* en la que se ve cómo una sociedad aplacada por un mal gobierno resurge en contra de él. En este estudiante se puede observar la abstracción de la información al relacionar las dos historias con el cambio que se puede dar en una entidad o en el caso de la película, en un grupo de personas.

Otro ejemplo de esta subcategoría se da en la pregunta *Do you think there is special significance in the name of the Evaluator at the Library of History in Wichita, Kansas (Charity)? If so, how is it meaningful? Also, is the location of Wichita (in the center of the United States) meaningful to the story?* (¿Cree que hay significado especial en el nombre de la evaluadora de la Biblioteca de Historia en Wichita, Kansas (Charity – Caridad)? Si lo hay, ¿De qué manera es significativo? Además, ¿Es la ubicación de Wichita (en el centro de los Estados

Unidos) significativa para la historia?) En este caso vale la pena mencionar que muy pocos estudiantes tenían conocimiento previo respecto a la situación geográfica de Wichita y muchos otros no conocían el significado de *Charity* hasta que uno de ellos preguntó a la profesora a pesar de que esta palabra es muy parecida a como se escribe en español. Sin embargo, el estudiante identificado como Cliff si relacionó la biblioteca con un sitio importante de consulta para un programador (profesión de Milton, el protagonista de la historia)

Sin embargo, la mayoría de estudiantes (el 81%, como se visualiza en el diagrama circular al principio de la sección *lectura crítica*) no lograron identificar la información abstracta ni los argumentos en el cuento corto propuesto en la prueba y algunas de sus respuestas continúan presentando errores tanto en uso de gramática como de vocabulario. En una charla informal con ellos, manifestaron no haber escuchado sobre Wichita y menos sobre la biblioteca de esta ciudad. Algunas de sus respuestas se relacionan en el siguiente cuadro:

Tabla 14. Respuestas de los estudiantes.

TONY	True love exists.
ELIAS	I think the meaning in the story is to find the true love.
HENRYK	I think the meaning is find the true love.
TOMMY	Yes, I think that there is special significance in the name of the evaluator at the library of history in <i>Wichita</i>
PASSI	She have a especial characteristics in personality, emotional and temperamental.
FABIO	NA (no answer- no respondió)
LUCA	Her extended data bank fit ours perfectly

6.2.3.3 Relación texto – información no presente en el mismo: En esta categoría se tuvieron en cuenta las preguntas que pretendían que el estudiante realizara inferencias más allá de lo que estaba presente en el cuento y las relacionaran con información producto de sus presaberes, ideales o escala de valores. Aquí se evidenciaron dificultades por parte de los estudiantes para realizar juicios valorativos, contextualizar o evaluar información contenida en el texto.

Se tomará como ejemplo para esta categoría la pregunta *Do you find this story similar or different from how people establish relationships nowadays? Why?* (¿Encuentra esta historia similar o diferente de cómo las personas establecen relaciones hoy en día? ¿Por qué?) El estudiante identificado como Luca demostró el uso de este tipo de relaciones al responder que en estos momentos los noviazgos son cada vez más virtuales y que se puede escoger incluso el físico de la otra persona. Tarja respondió que es muy similar porque las personas usan programas virtuales para encontrar su amor perfecto. Esta estudiante pudo relacionar el hecho de que en la historia fuera una máquina la que estuviera buscando el amor verdadero para su creador, con las aplicaciones virtuales actuales creadas con este fin como por ejemplo *Tinder* o *Adopta un man*.

En los estudiantes que no alcanzaron el nivel de lectura crítico, más exactamente en esta subcategoría, se encontró que muchos estudiantes ni siquiera respondieron a la pregunta anteriormente mencionada. Otros estudiantes continuaron respondiendo con errores tanto gramaticales como de uso de vocabulario y a nivel semántico. Un ejemplo de esto es la estudiante identificada como Anette quien respondió *No, because I don't like story regarding with contest is different in the other storys* (No, porque no creo que esta historia pertenezca al contexto es diferente a otras historias) En este caso se observa un mal uso del verbo *like* (gustar) y debilidades a la hora de formular una idea de inglés. Respecto a esto, surge la idea de plantear una propuesta de lectura que le permita a los

estudiantes tanto reforzar su parte gramatical como su vocabulario en inglés y que a su vez les permita alcanzar el nivel de lectura crítica.

7. HALLAZGOS

En esta sección se describirán las dificultades que se encontraron en los estudiantes de primer nivel de una licenciatura de una universidad privada de Bucaramanga para la realización de lectura crítica de cuentos cortos en inglés, lo que a su vez dará respuesta a la segunda pregunta de este proyecto. Algo que vale la pena destacar fue la participación de los estudiantes y la curiosidad que tuvieron por conocer más a fondo el cuento en el que se trabajó. Esto se vio reflejado en las preguntas sobre vocabulario y comentarios aislados que ellos realizaban mientras leían el texto. De igual manera, los estudiantes comprendieron el texto en cuanto a su estructura, contenido y tema que se abordó. Sin embargo, durante el proceso se evidenciaron las siguientes dificultades que obstaculizan el desarrollo de las habilidades de lectura crítica en los anteriormente mencionados estudiantes:

7.1 DIFICULTADES PARA TOMAR POSICIÓN ANTE LO QUE EL AUTOR DEL TEXTO EXPRESA.

En la prueba de lectura se evidenciaron dificultades por parte de los estudiantes para hacer proyecciones sobre lo que podría implicar o suceder en el cuento de acuerdo con lo que el autor plantea. Si bien los estudiantes habían escuchado hablar de Isaac Azimov (autor del texto usado en la prueba) estos no lograron ponerse en la posición del protagonista del texto para expresar una posibilidad acerca de algo que podría pasar incluso en la vida real. Por lo tanto, los estudiantes se limitaron a hacer el ejercicio de lectura de manera literal, sin llegar a inferencias más profundas respecto a, por mencionar una, el posible impacto de la inteligencia artificial en la vida de las personas.

Esta dificultad se encuentra ejemplificada en las respuestas a la pregunta *What do you think will be Charity's reaction to Joe?* (¿Cuál piensas que será la reacción de Charity ante Joe?) Vale la pena recordar que Joe es la máquina que se supone iba a encontrar el amor verdadero a su creador Milton pero que al final decide quedarse con Charity, la pareja que había encontrado para él. Algunas de las respuestas son presentadas a continuación:

Tabla 15. Respuestas de los estudiantes

CLIFF	The reaction is your programmer for expression of a love.
DAVE	I think that is person is correct form.
SIMONE	NR (No respondió)
TONY	Which she had it's point of view and what he was doing at the time.
ELIAS	I think that is person is correct for Joe.

7.2 DIFICULTADES AL FORMULAR LAS RESPUESTAS CON ESTRUCTURAS GRAMATICALES CORRECTAS.

En esta sección vale la pena aclarar que, de acuerdo con la entrevista presentada al ingresar a la carrera, a la información encontrada en la ficha de matrícula y a la prueba de inglés KET presentada por los estudiantes al inicio del semestre, muchos de ellos se encuentran en el nivel A1 de inglés y se encuentran en el proceso de adquisición de estructuras gramaticales que les permitan desenvolverse de forma clara y precisa en inglés. Sin embargo, llama la atención que dichos estudiantes aun no usan las estructuras gramaticales más básicas como lo son la del presente simple, el uso de la tercera persona en singular y el uso de pronombres. A continuación, se relacionan con ejemplos las dificultades gramaticales más recurrentes:

Tabla 16. Ejemplos las dificultades gramaticales más recurrentes

Estudiante	Respuesta	Error
KIRK	Is special significance because Joe can find a word.	-Omisión del pronombre al principio de la oración. -Uso equivocado de la palabra <i>word</i> .
ROBERT	Is special by the story.	-Omisión del pronombre al principio de la oración. -Semánticamente no tiene sentido.
CLIFF	The reaction is your programmer for expresion of a love.	-Uso incorrecto de <i>your</i> . (pronombre posesivo)
TOMMY	Which she had it's point of view and what he was doing at the time.	-Uso incorrecto de <i>it's</i> . -Uso incorrecto del interrogativo <i>which</i> .
PASSI	She have a especial charactristics in personality, emotional and temperamental.	-Uso incorrecto del verbo <i>have</i> en tercera persona en presente simple. -Uson incorrecto del singular y plural: artículo indefinido <i>a</i> .
SERJ	Joe think will be Charity's is very beautiful, and friendly.	-Combinación del verbo modal <i>will</i> y el verbo <i>is</i> . -Uso incorrecto del apóstrofe en <i>Charity's</i> .

7.3 DIFICULTAD PARA RELACIONAR INFORMACIÓN DEL TEXTO CON INFORMACIÓN QUE NO ESTÁ EN EL TEXTO (Y QUE FORMA PARTE DEL BAGAJE CULTURAL QUE SE ESPERA DE ESTUDIANTES DE ESTE NIVEL).

Al aprender un segundo idioma no sólo se aprende su gramática, vocabulario y demás expresiones idiomáticas, sino que también se aprende una cultura nueva. Por lo tanto, se hace necesario que los profesores de inglés en formación posean ciertos conocimientos en cuanto a geografía y cotidianidad en los países anglosajones, y por ende (y por la cercanía) de Estados Unidos. Lo que es más, esta información que no se encuentra en el texto es importante a la hora de leer críticamente, en este caso, un cuento corto.

Si bien los estudiantes lograron identificar este cuento de amor como una historia de día de San Valentín y lograron relacionarla con el mismo, ellos demostraron desconocimiento sobre ciudades intermedias en Estados Unidos como por ejemplo la mencionada en la prueba (Wichita) o la importancia de la biblioteca de Wichita, una de las más importantes de la región. De igual modo algunos estudiantes tuvieron dificultades para relacionar la forma en la que Milton pretendía encontrar el amor verdadero con la forma en la que las personas pretenden encontrarlo actualmente mediante aplicaciones o redes sociales. Se evidencia la falta de un ejercicio de pre lectura que logra activar estos pre saberes.

7.4 DIFICULTAD PARA IDENTIFICAR INFORMACIÓN ABSTRACTA CONTENIDA EN UN TEXTO.

Esta dificultad se ejemplificara con la pregunta *In what ways would you say this story is humorous? In what ways would you say it is ironic?* En la que los estudiantes deberían haber indagado en el texto sobre el humor o la ironía presentes en él. Las abstracciones se hacen importantes a la hora de leer críticamente puesto que éstas permiten llegar a una comprensión más profunda del texto y por lo tanto permiten que el lector cree un juicio de acuerdo a sus pre saberes y escala de valor propias, lo cual podría incluso contribuir al subsanar la primera dificultad expresada en esta sección. Respuestas como *When Milton doesn't find his ideal woman* o *The cound't find your true love* entre otras, demuestran que los estudiantes no realizaron dicha abstracción, quedándose en el nivel literal de lectura.

8. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA PARA LA LECTURA CRÍTICA DE CUENTOS CORTOS

Luego de haber analizado lo que dicen los teóricos respecto a la adquisición de la segunda lengua, algunas teorías de aprendizaje del idioma inglés y los resultados de la prueba de lectura anteriormente mencionados, se hace necesario crear una propuesta plausible tanto en planeación, ejecución y evaluación para la lectura crítica de cuentos cortos en inglés que contribuya a reforzar las estructuras gramaticales, adquirir nuevo vocabulario y además que desarrolle las habilidades de lectura crítica en profesores en formación.

Las siguientes características que deben contener los cuentos cortos para desarrollar la lectura crítica en inglés se encuentran basadas en las concepciones de Douglas Brown⁵⁷ plasmadas en su libro *Teaching by principles*, en el que establece un modelo de habilidades comprensivas basadas en ejercicios y momentos de pre-lectura, lectura y pos-lectura aplicable a diversos tipos de textos escritos. Debido a que los estudiantes verán en cuarto semestre la asignatura *Literatura inglesa* se trabajará con cuento cortos y de esta manera no sólo lograrán adquirir bases gramaticales y vocabulario, sino que también tendrán un referente para cuando lleguen a dicha asignatura, además del bagaje cultural que ellos tendrán en cuanto al conocimiento de diversos autores de cuentos cortos angloparlantes.

De igual modo, Daniel Cassany en su libro *Tras las líneas*⁵⁸ plantea 22 técnicas para fomentar la comprensión crítica las cuales están divididas entre comprender el mundo del autor, el género discursivo y las interpretaciones, cada una de las cuales se relaciona con un momento en la lectura y busca que el lector responda

⁵⁷ BROWN, Douglas. *Teaching by principles*. Third ed. White Plains, NY: Pearson Longman Education, 2007

⁵⁸ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas*. Sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama. Barcelona. 2006. p. 115 – 138.

preguntas para que éste mejore su comprensión crítica. Estas son relacionadas a continuación:

Tabla 17. Diseño e implementación de la propuesta para la lectura crítica de cuentos cortos

	Técnica	Pregunta a resolver	Momento
El mundo del autor	Identificar el propósito	¿Qué se propone el autor? ¿Qué espera del lector? ¿Qué quiere cambiar? ¿Qué pretende el autor?	Pre - lectura
	Descubrir las conexiones	¿Dónde se sitúa el texto? ¿Cuándo? ¿A quién se refiere? ¿Qué menciona? ¿Qué referencias hay en el texto a la realidad?	
	Retratar al autor	¿Qué sabes del autor? ¿Cómo se le valora en tu comunidad? ¿Por qué describe? ¿Cómo?	
	Describir su idiolecto	¿Cómo utiliza la escritura el autor? ¿Detectas variedades geográficas, sociales o generacionales? ¿Hay muletillas? ¿Qué características particulares hay?	Lectura (Durante la lectura)
	Rastrear la subjetividad	¿Qué puedes inferir del discurso? ¿Qué nos dice de sí mismo el autor? ¿Cómo puede ser el autor? ¿Qué imagen tienes del autor?	
	Detectar posicionamientos	¿Es el autor sexista, xenófobo, respetuoso, ecologista, controversial, pro-vida, líder? ¿Pertenece a alguna ideología política?	Post - lectura
	Descubrir lo oculto	¿Qué ideas están implícitas en el texto? ¿Qué no nos dice el autor de forma explícita?	
Dibujar el mapa socio-cultural	¿Qué expone el texto y qué calla?		
El género discursivo	Identificar el género y describirlo	¿Qué tipo de texto estamos leyendo? ¿Es una noticia, un blog, un cuento corto, una reseña, etc.? ¿Utiliza los recursos convencionales?	Pre - lectura
	Enumerar a los	¿Contra quién escribe el autor? ¿Qué personas se	Lectura

	Técnica	Pregunta a resolver	Momento
	contrincantes	oponen a sus deseos? ¿Qué propósitos tienen? ¿Por qué?	(Durante la lectura)
	Enlistar las voces	¿Qué citas literales, encubiertas o indirectas hay en el texto?	
	Analizar las voces incorporadas	¿Qué palabras se refieren a lo dicho por otras personas y a lo dicho por el autor?	
	Leer los nombres propios	¿Cómo se denominan los protagonistas? ¿Qué lugares se mencionan? ¿Qué épocas históricas?	
	Verificar la solidez y la fuerza	¿Cuáles son sus argumentos? ¿Son estos argumentos lógicos? ¿Son los datos claros y concisos? ¿Son los ejemplos pertinentes?	
	Hallar las palabras disfrazadas	¿De qué manera usa el autor el vocabulario? ¿Hay algo particular en él? ¿Adquieren las palabras un significado diferente? ¿Hay ironía o humor, sarcasmo o parodia?	
	Analizar la jerarquía informativa	¿Cuáles son los datos destacados? ¿Cuáles son los datos marginales?	Post - lectura
Las interpretaciones	Definir los propósitos	¿Qué se busca en el texto? ¿Por qué se lee? ¿Qué se espera encontrar en el texto? ¿Por qué?	Pre - lectura
	Analizar la sombra del lector	¿A quién se dirige el texto? ¿Qué presupone que el lector sabe o no sabe? ¿Qué datos expone? ¿Qué perfil del destinatario se esboza? ¿Por qué se dirige a ese lector y no a otro?	Lectura (Durante la lectura)
	Encontrar acuerdos y desacuerdos	¿Estás de acuerdo con el autor? ¿Por qué?	
	Imaginar	¿Cómo tomarían este texto las persona que conoces? ¿En qué puntos estarían de acuerdo o en desacuerdo? ¿De qué manera lo interpretarían?	Post - lectura
	Resumir	¿Cuáles fueron los fragmentos más controvertidos del texto? ¿Qué impresiones tienes del texto? ¿Cuál es la idea general del texto?	
	Meditar las reacciones	¿Qué harás con el texto, ahora que lo has leído? ¿Responderías al autor? ¿Lo recomendarías a otra persona?	

Fuente: Adaptado de CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama. Barcelona. 2006. p.115 – 138.

8.1 PRE-LECTURA

En esta etapa se introduce el tema de la lectura que se va a trabajar, esto con el fin de dar al estudiante el contexto necesario para que él tenga un referente desde el cuál trabajar. En el texto guía pocas lecturas poseían este tipo de ejercicios. De acuerdo a Vicky A. Jacobs⁵⁹, algunas actividades de pre-lectura que se pueden realizar con los estudiantes se relacionan en el siguiente cuadro:

Tabla 18. Pre-lectura

Pre-lectura dirigida por el profesor	En esta actividad el profesor explica directamente algunas ideas clave y vocabulario presentes en el texto y que él considera el estudiante va a necesitar tener claro durante la lectura. También se explica el contexto de la lectura.
Aprendizaje interactivo	En este método, el profesor conduce una discusión en la que extrae la información que los estudiantes ya tienen e interpone la información adicional que se considera necesaria para entender el texto a leer. Además, el profesor puede hacer vínculos explícitos entre el conocimiento previo y la información importante en el texto.
Indagar por el propósito de la lectura	Esta indagación busca que el estudiante responda a preguntas como <i>¿Por qué estoy leyendo este texto? O ¿Qué quiero saber o hacer después de leer?</i> se puede realizar mediante: Skimming: Lectura rápida de los puntos principales Escaneo – Exploración: Lectura rápida para encontrar una información específica. Lectura extensiva: Lectura de un texto más largo con énfasis en el significado general. Lectura intensiva: Lectura de un breve texto para información detallada
Vista previa del texto	Mediante una serie de preguntas, el profesor busca que el estudiante realice predicciones acerca del texto. También se realiza para contextualizar mediante el conocimiento previo del estudiante.
Predicción de vocabulario	En la predicción del vocabulario, los estudiantes adivinan los significados de las palabras antes de realizar la lectura. Después, ellos verifican si sus predicciones son correctas. Esta estrategia busca activar el conocimiento previo y comprometer a los estudiantes en la predicción.

⁵⁹ JACOBS, Vicky A. Pre-, during-, and post-learning purposes and strategies. Harvard University. Disponible en <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic730689.files/STRATEGIES%20FOR%20PRE-GUIDED-POST%20LEARNING.pdf>

De acuerdo a Daniel Cassany leer no es otra cosa que comprender, y para esto es necesario desarrollar varios procesos cognitivos tales como *anticipar lo que dirá un escrito, aportar conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere y construir un significado* entre otros. Esto quiere decir que nadie lee sin conocimientos previos ni esquemas mentales adquiridos con anterioridad.

Como ejercicio de pre lectura, el conocer con anterioridad algo sobre la cultura en la que fue escrita un texto cobra mucha importancia al leer en inglés ya que desde la expansión de los medios masivos de comunicación y la producción intelectual en esta lengua se ha logrado que cada día más jóvenes estén interesados en adquirir habilidades comunicativas en inglés, por lo cual leer críticamente en un segundo idioma, de acuerdo a Casasny, se convierte en una necesidad. Este autor define lo anterior como *globalización lectora*, en la que el lector no debe solamente decodificar la gramática y el vocabulario, sino que también se debe tener en cuenta que se está leyendo un texto proveniente de una cultura diferente a la nuestra. Entonces, de acuerdo al autor anteriormente mencionado *si no conocemos bien una cultura y queremos leer sus escritos, corremos el riesgo de malinterpretarlos o de entenderlos sólo a un nivel superficial.*⁶⁰

8.2 LECTURA (DURANTE LA LECTURA)

La lectura en silencio y la lectura en voz alta no son las únicas alternativas de ejercicios *durante*. Es importante que el lector crítico resuma, reaccione, cuestione, argumente, evalúe y compare el texto de acuerdo con su propia experiencia. En el aula de clase de inglés estos procesos pueden llegar a ser complejos puesto que los estudiantes suelen prestar más atención a los diccionarios y al profesor que al

⁶⁰ CASSANY, Op. Cit. p. 146.

significado del texto mismo. Sin embargo, es importante que el profesor anime a los estudiantes a ir más allá. De acuerdo con Fitzgerald⁶¹, algunas estrategias que se pueden seguir durante la lectura son las siguientes:

Tabla 19. Algunas estrategias que se pueden seguir durante la lectura

Romper palabras en sus partes componentes	Para mantener el proceso de comprensión en curso, los lectores eficientes rompen palabras en sus afijos o bases. Esto puede ayudar a los lectores a adivinar el significado de una palabra.
Hacer uso del contexto	No se debe animar a los lectores a definir y comprender cada palabra desconocida en un texto. En cambio, deben aprender a hacer uso del contexto para adivinar el significado de palabras desconocidas.
Relectura	Leer más de una vez el texto contribuye a clarificar ideas y adaptarlas mejor a los pre saberes del lector.
Saltar partes insignificantes	Un buen lector se concentrará en información importante mientras se salta piezas poco relevantes para entender el texto.
Integración del conocimiento previo	Los esquemas que se han activado en la sección de prelectura deben ser llamados para facilitar la comprensión del texto.
Hacer selecciones	Los lectores que son más proficientes leen selectivamente, continuamente toman decisiones sobre su lectura.
Hacer predicciones	Se debe enseñar a los lectores a estar alerta para predecir lo que va a suceder a continuación en el texto para poder integrar y combinar lo que ha venido con lo que está por venir.
Pausar	Los buenos lectores se detendrán en ciertos lugares mientras leen un texto para absorber e interiorizar el material que se está leyendo y clasificar la información.
Parfrasear	Al leer textos puede ser necesario parafrasear e interpretar los textos sub vocalmente para verificar lo que fue comprendido.
Monitorear	Los buenos lectores supervisan su comprensión para evaluar si el texto, o la lectura de él, está cumpliendo sus metas.

⁶¹ FITZGERALD, J. English-as-a-second-language learners' cognitive reading processes: a review of research in the United States. *Review of Educational Research* 65. 1995. Disponible en <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/10862969509547875>

Al respecto Cassany propone tres concepciones de lectura⁶². La primera es la concepción lingüística, en la que leer consiste simplemente en aprender a descifrar la gramática y el vocabulario de un idioma recuperando su valor semántico, por lo que diferentes lectores deberían adquirir el mismo significado del texto. Esta concepción equivaldría al nivel literal de lectura de los desempeños en las pruebas saber pro.

La segunda concepción es la psicolingüística, en la que se entienden cosas que no fueron dichas explícitamente en el texto, luego el valor del mismo no proviene de las unidades semánticas, sino que realizan inferencias para encontrar coherencia y sentido (por lo que diferentes lectores adquieren diferentes significados en el texto). Esta concepción correspondería a la del nivel inferencial en los niveles de desempeño de las pruebas saber pro.

La tercera concepción es la sociocultural, en la que el lector tiene en cuenta no sólo sus propias inferencias sino también la influencia de la sociedad y el medio ambiente tanto en sus pre saberes como en su punto de vista y en su visión del mundo. Esta concepción correspondería al nivel crítico, que es en el que se centra este proyecto de investigación.

8.3 POST-LECTURA

En cuanto a las actividades posteriores a la lectura, vale la pena mencionar que, éstas casi siempre dependen del propósito de la lectura y del tipo de información extraída del texto. Barnett⁶³ propone que los ejercicios de pos-lectura deben

⁶² CASSANY, Op. Cit. p. 24

⁶³ BARNETT. Marva. A. Teaching reading in a foreign language. Clearinghouse on Languages and Linguistics. Washington DC. 1988. Disponible en <https://www.ericdigests.org/pre-9211/reading.htm>

comprobar, primero, la comprensión de los estudiantes y segundo, deben llevarlos a un análisis más profundo del texto.

En el mundo real, el propósito de la lectura no es memorizar el punto de vista de un autor o resumir el contenido del texto, sino más bien ver en otra mente o reforzar información nueva respecto a lo que ya se conoce, por lo que la atención en esta etapa se centrará en los procesos que conducen a la comprensión o incomprensión del texto. En términos generales, la pos-lectura puede tomar la forma de varias actividades como se presentan a continuación:

Tabla 20. Varias actividades

Creación de organizadores gráficos	Se le pide a los estudiantes realizar mapas mentales, mapas conceptuales o cuadros sinópticos entre otros con el fin de verificar su comprensión del texto.
Ejercicios de escritura	Los estudiantes escriben sobre lo que han aprendido y cómo lo aprendieron. En otras palabras, ellos analizan por qué el texto contribuyó a su aprendizaje.
Preguntas	Los estudiantes responden a una serie de preguntas para verificar su comprensión.
Círculos de lectura / Debates	Estos enfoques grupales de la lectura pueden mejorar y extender la comprensión de los estudiantes sobre la lectura en general o sobre un tema en específico tratado en ella. Aquí el profesor determina las ideas clave para la discusión, y luego a cada estudiante se le asigna un trabajo dentro del círculo o centro, es decir, "líder", "resumen", "conector", etc.
Diarios de lectura	Los estudiantes realizan diarios en los que escriben sus ideas, opiniones o alternativas respecto a de qué manera la lectura debe continuar o terminar.

Respecto a todo lo anterior, Patricia Carrell y Joan Eisterhold⁶⁴ en su libro *Interactive approaches to second language Reading*, sugieren que al leer los estudiantes activan su conocimiento en segunda lengua (en este caso inglés) a partir de un esquema previo afianzado en su lengua nativa (en este caso español),

⁶⁴ CARREL, Patricia; DEVINE, Joann y ESKEY, David. *Interactive approaches to second language Reading*. United Kingdom: Cambridge University Press,.2004. p. 12.

tal como lo propone la teoría del esquema mencionada en el marco teórico de este proyecto.

Entonces, Cassany define la lectura intercultural como *en la que el escritor y los lectores poseen culturas distintas. Proviene de diferentes comunidades humanas y no comparten los referentes culturales, el marco geográfico o histórico o los valores y las actitudes ante la vida y el mundo*⁶⁵. De acuerdo a Cassany, muy pocas veces el autor de un texto supone que sus lectores pertenezcan a culturas diferentes a la suya y que por lo tanto su interpretación presente dificultades, puesto que ellos escriben desde sus propias experiencias, describiendo lugares conocidos por ellos y usando un vocabulario propio de la región.

Al respecto, este mismo autor plantea que para lograr una comprensión crítica de la lectura en inglés desde la interculturalidad es necesario tomar en cuenta la exposición de los estudiantes a este idioma que provee los medios de comunicación masiva, en palabras del propio Cassany *es relevante el día a día, los valores, los hábitos y las actitudes de los hablantes de dicho idioma*⁶⁶.

Ahora bien, en el caso de este proyecto se le añade a la anterior lista el hecho de que los estudiantes deban además entender todo un conjunto de reglas gramaticales, vocabulario y normas sintácticas puesto que *cuando leemos en un idioma extranjero, no tenemos tanta familiaridad con la sintaxis y el léxico y ocupamos parte de la memoria en estas tareas*⁶⁷. De ahí que esta propuesta sirva no sólo para desarrollar la lectura crítica en inglés sino también para practicar en un contexto real la sintaxis y en léxico anteriormente mencionado.

⁶⁵ CASSANY, Op. Cit. p. 142

⁶⁶ Ibid. p. 147

⁶⁷ Ibid. p. 147



Entonces, la siguiente propuesta de material de lectura crítica de cuento corto en inglés se encuentra diseñada para ser realizada en cinco semanas de clase, cada una de dos horas, ya que como se mencionó en el planteamiento del problema, la intensidad horaria impide que pueda extender el tiempo de realización de esta actividad (siete horas semanales) De igual modo, cada sesión se encuentra conectada con una o dos técnicas de lectura crítica de Daniel Cassany así como con los desempeños de lectura crítica mencionados anteriormente.

En esta propuesta se trabajó el cuento *The Tell-Tale Heart* (El corazón delator) de Edgar Allan Poe, un escritor norteamericano de la década de los 1800. Este autor es ampliamente conocido por sus cuentos y poesías de carácter gótico altamente influenciados por la crisis económica en USA de esa época lo que llevó a diversos cambios económicos políticos, así como por su vida personal que encierra entre otras cosas, la muerte de su esposa a temprana edad, la soledad, la duda y sus problemas de adicción al alcohol que provocaron principios de esquizofrenia. (Ver anexo D)

A continuación, se describen los talleres investigativos que se formularon y desarrollaron:

Tabla 21. Talleres investigativos que se formularon y desarrollaron

Semana 1: Edgar Allan... who?	Técnicas de Cassany: Descubrir el mundo del autor – Descubrir las conexiones	Tiempo: 2 horas
<p>Desempeños de lectura crítica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextualiza el estilo y el contenido de un texto. • Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos. 		
<p>Recursos:</p> <p>Afiches, medios audiovisuales, papeles, lápices.</p>		
<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se iniciará la actividad diciendo a los estudiantes se va a realizar un ejercicio de lectura de un cuento corto, pero 		

Semana 1: Edgar Allan... who?	Técnicas de Cassany: Descubrir el mundo del autor – Descubrir las conexiones	Tiempo: 2 horas
<p>que antes de eso, se explorará el mundo de su autor y algunos elementos propios del género discursivo. Acto seguido se pegará en el tablero una foto de Edgar Allan Poe y los estudiantes, a manera de lluvia de ideas, responderán a preguntas tales como: ¿Qué sabes del autor? ¿Qué opinión tienen las personas de tu comunidad de este autor? ¿Cuál es su estilo de escritura? ¿Qué escribe? ¿Qué tipos de cuentos escribe él?</p>		
		
<ul style="list-style-type: none"> • Después, se le mostrará a los estudiantes un video que retoma los aspectos más relevantes en la vida de Edgar Allan Poe como persona que influyeron en su escritura (disponible en https://www.youtube.com/watch?v=J-zt2WgEu-M y https://www.youtube.com/watch?v=kQ0DEFEBKH8) y se les pedirá que tomen nota de lo que ven y escuchan en el video. Acto seguido los estudiantes compararán sus nuevas ideas con las propuestas por ellos mismos en la actividad anterior y de este modo complementarán la lluvia de ideas. • A continuación, se le dirá a los estudiantes que verán una parte de un capítulo de los Simpsons titulado <i>Simpsons Tell Tale Heart</i> disponible en https://www.youtube.com/watch?v=wXikAOhjY1E y se les pedirán que tomen notas de los elementos que vieron en él. Después se pegará en el tablero una imagen alusiva al video y de nuevo, a manera de lluvia de ideas, ellos responderán preguntas como ¿Dónde se sitúa el video? ¿Cuándo? ¿A quién se refiere? ¿Qué menciona? ¿Qué referencias hay en el video en la realidad? 		
		
<ul style="list-style-type: none"> • Se proyectarán las siguientes ideas en la pantalla y los estudiantes dirán si están o no de acuerdo con ellas y por qué. <ul style="list-style-type: none"> i) <i>People who are insane always know that they are insane.</i> ii) <i>Sane people sometimes imagine that they hear things.</i> iii) <i>If you commit a major crime, eventually, you will be caught.</i> iv) <i>When you've done something wrong, it's agony to wonder if you'll be caught.</i> v) <i>All people share the same fears (i.e., the same things frighten all people)</i> 		

Semana 1: Edgar Allan... who?	Técnicas de Cassany: Descubrir el mundo del autor – Descubrir las conexiones	Tiempo: 2 horas
A continuación, se les pedirá a los estudiantes que escriban cinco cosas que, según ellos, deberían estar presentes en toda historia de terror y las comparen con los elementos que vieron en el video anterior.		

Semana 2: Why would you read it?	Técnicas de Cassany: Definir los propósitos – Analizar la sombra del lector	Tiempo: 2 horas
Desempeño de lectura crítica:		
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y caracteriza información abstracta (por ejemplo, supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor, etcétera) • Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos. 		
Recursos:		
Artículo, medios audiovisuales, papeles, lápices.		
Actividades:		
<ul style="list-style-type: none"> • Se les pedirá a los estudiantes que realicen un breve resumen sobre lo que vieron en la sesión anterior. • A continuación, se les pedirá a los estudiantes leer un artículo en el que se describen algunas razones por las cuales las personas son seguidoras de historias de terror y ellos tomarán notas al respecto. Al final los estudiantes dirán en voz alta algunas de las ideas más relevantes del artículo. • Luego se les mostrará a los estudiantes un video que expondrá el perfil de un seguidor de historias de terror. Los estudiantes tomarán notas y realizarán en el tablero el perfil de un <i>horror fan</i> en el que darán respuesta a preguntas tales como ¿A quién se dirige este tipo de textos? ¿Qué presuponen los autores de textos de horror que el lector sabe o no sabe? ¿Qué datos expone? ¿Qué perfil del destinatario se esboza? ¿Por qué se dirige a ese lector y no a otro? ¿Qué se buscan los lectores en el texto? ¿Por qué se lee? ¿Qué esperan los lectores encontrar en el texto? ¿Por qué? • Después, se realizará a los estudiantes una aproximación al género narrativo: horror, en el que se explicará su estructura, características, elementos, etc. • Al finalizar, los estudiantes realizarán un taller que busca identificar si los estudiantes comprendieron tanto el perfil del lector de horror como los elementos presentes en la historia de horror. 		

Semana 3: The tell-tale heart	Técnicas de Cassany: Descubrir su ideolecto – Rastrear la subjetividad – Técnicas de lectura del género discursivo.	Tiempo: 2 horas
<p>Desempeño de lectura crítica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localiza información explícita o concreta (por ejemplo, lugares, nombres y fechas) en un texto. • Contextualiza el estilo y el contenido de un texto. • Evalúa la estructura y el contenido argumentativo de un texto (por ejemplo, identifica los argumentos que respaldan una tesis o establece relaciones lógicas entre premisas y argumentos). 		
<p>Recursos:</p> <p>Copias del cuento <i>The Tell-Tale Heart</i>, guías de trabajo</p>		
<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se les pedirá a los estudiantes que realicen un breve resumen sobre lo que vieron en la sesión anterior. • Se les entregará a los estudiantes una copia del cuento <i>The tell-tale heart</i> escrito por Edgar Allan Poe. Los estudiantes leerán mentalmente el cuento usando estrategias de <i>skimming and scanning</i> que serán descritas previamente. Con esto se busca que los estudiantes respondan preguntas como ¿Cómo utiliza la escritura el autor? ¿Detectas variedades geográficas, sociales o generacionales? ¿Hay muletillas? ¿Qué características particulares hay? ¿Qué nos dice de sí mismo el autor? • Al terminar cada párrafo del cuento, la profesora pedirá a los estudiantes que realicen predicciones sobre situaciones que se podrían presentar en el párrafo siguiente. • A continuación los estudiantes realizarán una guía de trabajo (Anexo...taller) en la que se verificará la comprensión de ellos sobre el texto. • Antes de finalizar la clase, se le mostrarán a los estudiantes una serie de gráficos y frases relacionados con la simbología presente en el cuento (el ojo de buitre, la linterna a media luz, un asesinato en la madrugada, <i>la enfermedad ha agudizado mis sentidos</i>, a quién se dirige el narrador, el narrador al principio, en la mitad, al final del cuento, la cordura como objeto de valor, el deber y querer hacer. Los estudiantes por grupos tomarán una simbología y la explicarán en la próxima clase con ayuda de la profesora. 		

Semana 4: Making connections	Técnicas de Cassany: Encontrar acuerdos y desacuerdos	Tiempo: 2 horas
<p>Desempeño de lectura crítica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto. • Relaciona información del texto con información que no está en el texto (y que forma parte del bagaje cultural que se espera de estudiantes de este nivel). 		

Semana 4: Making connections	Técnicas de Cassany: Encontrar acuerdos y desacuerdos	Tiempo: 2 horas
<ul style="list-style-type: none"> Localiza información explícita o concreta (por ejemplo, lugares, nombres y fechas) en un texto. 		
Recursos: Afiches, cuento <i>the tell-tale heart</i> .		
Actividades: <ul style="list-style-type: none"> Se les pedirá a los estudiantes que realicen un breve resumen sobre lo que vieron en la sesión anterior. A continuación, los estudiantes explicarán la simbología presente en el cuento que eligieron en la sesión anterior. Finalmente se propondrá un debate cuyo tema central será la culpabilidad o inocencia del narrador. Los estudiantes deberán conocer previamente la simbología anteriormente mencionada y en base a ella tomar posición y preparar argumentos. 		

Semana 5:	Técnicas de Cassany: Explorar el mundo del autor – Las interpretaciones	Tiempo: 2 horas
Desempeño de lectura crítica: <ul style="list-style-type: none"> Evalúa la estructura y el contenido argumentativo de un texto (por ejemplo, identifica los argumentos que respaldan una tesis o establece relaciones lógicas entre premisas y argumentos). Identifica y caracteriza información abstracta (por ejemplo, supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor, etcétera) contenida en un texto. Contextualiza el estilo y el contenido de un texto. 		
Recursos: Papeles, lápices, tablas de contenidos hechas por los estudiantes en casa.		
Actividades: <ul style="list-style-type: none"> Se les pedirá a los estudiantes que realicen un breve resumen sobre lo que vieron en la sesión anterior. Se le dirá a los estudiantes que a continuación realizarán un escrito del cuento, por lo que la profesora procederá a explicar cómo hacer dicha reseña, sus partes, pasos a seguir y de tarea deberán traer una <i>tabla de contenido</i> para elaborarla en la próxima sesión. Los estudiantes escogerán el tema del escrito entre los siguientes: <ol style="list-style-type: none"> Which were the most controversial issues in the tale? (¿Cuáles fueron los fragmentos más controvertidos del cuento?) What are your impressions of the tale? (¿Qué impresiones tienes del cuento?) What was the general idea of the tale? (¿Cuál es la idea general del cuento?) How would you answer to the narrator? (¿De qué manera responderías al narrador?) Would you recommend this tale to another person? (¿Recomendarías este cuento a otra persona?) How would people that you know take this tale? ¿Cómo tomarían este cuento las persona que conoces? What exposes and what hides the tale? ¿Qué expone el cuento y qué calla? 		

Semana 5:	Técnicas de Cassany: Explorar el mundo del autor – Las interpretaciones	Tiempo: 2 horas
<ul style="list-style-type: none"> • A continuación, los estudiantes empezarán a realizar sus reseñas críticas teniendo en cuenta lo visto en la clase anterior. • Finalmente, los estudiantes se reunirán por grupos y escogerán una reseña para leer en clase. Los demás estudiantes tomarán posición a favor o en contra. 		

9. HALLAZGOS DE LOS RESULTADOS DE LA PROPUESTA

En esta sección se busca proponer las características que deben contener los cuentos cortos para desarrollar la lectura crítica en inglés y determinar las características de una propuesta didáctica para la lectura de cuentos cortos que contribuyan al desarrollo de la lectura crítica en inglés.

Antes de describir lo anteriormente mencionado, vale la pena mencionar que la evaluación de esta propuesta de lectura crítica de cuentos cortos en inglés contó con retroalimentación constante tanto verbalmente por parte de la profesora como de manera escrita mediante los talleres y las asignaciones propuestas (ver anexos B, C y D), además de que la entrevista de grupo focal como medio de evaluación fue importante para conocer las vivencias de los estudiantes durante las sesiones de trabajo. Durante el desarrollo de cada sesión se realizaron diversas grabaciones entre videos, audios, fotos y se contó con un estudiante auxiliar quien tomó notas como soporte en caso de que los archivos digitales anteriormente mencionados fallaran. De cada sesión se realizaron diarios de campo con su respectiva reflexión (ver anexo E) y posteriormente se procedió a categorizar los datos obtenidos de dichos diarios (presente en una sección posterior) lo cual permitió conocer aspectos positivos y negativos durante las sesiones. De igual modo y como se mencionó anteriormente, a manera de evaluación se realizó la entrevista de grupo focal (ver anexo F) así como su posterior análisis (Ver anexo G) con el fin de determinar las características de una propuesta didáctica para la lectura de cuentos cortos que contribuya al desarrollo de la lectura crítica en inglés y verificar la viabilidad de este tipo de sesiones en clases futuras. Dicho análisis se encuentra dividido en categorías y subcategorías como se presentan a continuación:

Tabla 22. Categorías

CATEGORÍA: Descubrir el mundo del autor	
Subcategoría: Retratar al autor	
DESCRIPTORES	ANÁLISIS
<p>James: <i>He was an orphan. He got married with the cousin, who had like fourteen years (El fue un huérfano “Él se casó con la prima que tenía como 14 años)</i></p> <p>Dave: <i>He had an irregular life, He joined the army. He was alcoholic. (Tuvo una vida irregular. Se unió al ejército. Era alcohólico)</i></p> <p>Simone: <i>He suffered alcoholism, drugs and esquizophrenia (El sufría de alcoholismo, drogas y esquizofrenia)</i></p> <p>Kirk: <i>“Esas son señales de que el tipo estaba perturbadito” (Dicho en español)</i></p> <p>Profesora: <i>“What do you think about Edgar Allan Poe?”</i></p> <p>James: <i>Profesora él era como raro.</i></p> <p>Tony: <i>“yo he leído el cuervo, el gato negro”</i></p>	<p>Las ayudas visuales (videos y fotos) fueron muy importantes para que los estudiantes pudieran realizar un retrato del autor y por ende del tipo de cuento que iban a leer. Esto contribuye a la lectura crítica puesto que la vida del autor influyó notablemente en su estilo de escritura y lo que es más, en la literatura moderna e incluso en series de televisión como por ejemplo Los Simpsons, cuyo material fue usado como parte del retrato que se le hizo al autor. De igual modo, el hecho de que los estudiantes pudieran revelar datos del autor como la enfermedad y sus causas hizo que de alguna manera reflexionaran sobre la influencia de su vida en su obra.</p> <p>Por otro lado, Para la autora de este proyecto fue una sorpresa enterarse de que sólo tres de los estudiantes conocían previamente algo sobre Edgar Allan Poe puesto que se pensaría que ellos, por ser estudiantes de licenciatura, tendrían cierto conocimiento previo sobre él. En este aspecto las ayudas visuales usadas dentro de las sesiones tales como las fotos y los videos biográficos sobre este autor fueron claves para que los estudiantes pudieran realizar un retrato acertado del autor, así como para que se hicieran una idea sobre lo que leerían en las sesiones de lectura crítica.</p> <p>Así mismo, el hecho de que los estudiantes hubieran estado en el laboratorio de idiomas significó una sesión menos monótona puesto que no fue sólo la profesora quien les mencionó a los estudiantes algunos datos sobre el autor, sino que también ellos pudieron realizar sus consultas en internet. Esto debido a que la vida del autor influyó notablemente en sus escritos y los estudiantes pudieron dar cuenta de ello al analizar cómo su estilo de vida acarrió una enfermedad mental producida por los excesos de alcohol y drogas, lo que finalmente desencadenó su muerte prematura.</p> <p>Como se mencionó anteriormente, si bien la mayoría de los estudiantes no poseían mayores pre saberes sobre el autor más</p>

CATEGORÍA: Descubrir el mundo del autor	
Subcategoría: Retratar al autor	
DESCRIPTORES	ANÁLISIS
	<p>allá de algunos datos sobre la vida de él como por ejemplo su matrimonio o su “locura”, algunos estudiantes mencionaron nombres de sus obras. Lo anterior muy probablemente a que la mayoría de ellos vienen de colegios públicos (según su ficha de matrícula) o a que hace mucho tiempo no estudiaban y algunos datos hubieran podido ser olvidados.</p> <p>Sin embargo, aún se notó una propensión de los estudiantes a realizar búsquedas en español por lo que se tuvo que controlar que los estudiantes las realizaran en inglés ya que el fin de estas sesiones, si bien era crear hábitos de lectura crítica, también era que los estudiantes enriquecieran su gramática y vocabulario mientras realizaban las sesiones. Otro factor que llamó la atención es que los estudiantes se limitaron a leer de manera literal, sin analizar a fondo las repercusiones de la vida del autor en su obra. Al respecto ellos mismos afirmaron en la entrevista de grupo focal que nunca habían leído un texto de este tipo y que si alguna vez lo hicieron simplemente se limitaron a realizar un taller sin explorar a fondo los detalles respecto al autor.</p>
Subcategoría: Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos.	
DESCRIPTORES	ANÁLISIS
<p>Elias: “Porque una persona que tiene una enfermedad muchas veces no lo reconoce, el piensa que son los demás los que están enfermos” (Dicho en español)</p> <p>Tony: “...uno a veces piensa que lo llamaron, pero no lo llamaron” (Dicho en español)</p> <p>Marco: “Cuando haces algo malo, la agonía te persigue hasta que te atrapan” (Dicho en español)</p>	<p>De acuerdo con Lotman⁶⁸, en el caso de los contextos, <i>el texto no interviene como un agente del acto comunicativo, sino en calidad de un participante en éste con plenos derechos, como una fuente o un receptor de información.</i> Es decir, que un texto puede interactuar con el contexto socio cultural en tanto que éste lo influencia directamente al narrar estilos de vida, situaciones económicas, sociales o problemas políticos de la época en la que fue escrito.</p> <p>Al respecto, los estudiantes relacionaron la ficción en el cuento con</p>

⁶⁸ LOTMAN, Iuri. La semiótica de la cultura y el concepto de texto. Revista Entretexos 2, Noviembre de 2003, Granada España. p. 3. Disponible en <http://portuguesunne.webs.com/documents/Lotman%20la%20semi%C3%83%C2%B3tica%20de%20la%20cultura%20y%20el%20concepto%20de%20texto.pdf>

CATEGORÍA: Descubrir el mundo del autor	
Subcategoría: Retratar al autor	
DESCRIPTORES	ANÁLISIS
<p>James: <i>“Si, eso se llama consciencia” (Dicho en español)</i></p> <p>Tarja: <i>This story teaches us to know the world of horror stories through from the writer Edgar Allan Poe, his imagination is was so terrifying that we can imagine that he is psychiatric patient, his work of literature is very thrillingly because it open reader’s imagination whit its sequenced fear. (Esta historia nos enseña a conocer el mundo de las historias de horror a través del escritor Edgar Allan Poe, su imaginación era tan terrorífica que podemos imaginar que él es un paciente psiquiátrico, su trabajo de literatura es muy miedoso porque abre la imaginación del lector con su miedo paso a paso)</i></p> <p>Luca: <i>It is amazing how a small story can reflect great truths of life. (Es impresionante como una historia pequeña puede reflejar grandes verdades de la vida)</i></p>	<p>ciertos aspectos de la realidad como lo son enfermedades mentales o hecho cotidianos como cuando las personas creen haber sido llamadas por alguien más cuando no fue así. De igual modo, al conectar la reacción del narrador al final de la historia con la consciencia los estudiantes demostraron no sólo la comprensión del cuento, sino también el hecho de que la historia en sí es un reflejo de la mente “negativa” de su autor al calificar su imaginación como “perturbadora”, aunque reconocen al autor como un escritor que logra transmitir emociones a los lectores.</p> <p>Otro factor que llamó la atención en este punto fue el hecho de que algunos estudiantes, a pesar de entender las preguntas que la profesora les hacía en inglés, respondían en español. La profesora, al notar esto se limitó a llamarles la atención y pedirles que hablaran en inglés, por lo que se evidenció falta del rol mediador de la profesora. Al respecto, Díaz y Hernández⁶⁹ mencionan que <i>el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento, puesto que el propósito es integrar conocimientos y partir de su adquisición y estructuración.</i></p>
CATEGORÍA: Definir los propósitos del autor	
SUBCATEGORÍA: Identifica y caracteriza información abstracta (por ejemplo, supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor, etcétera)	
DESCRIPTORES	ANÁLISIS
<p>Profesora: <i>At the beginning of the story, the narrator says he is not mad. Do you think he is mad? Why or why not?</i></p>	<p>Argudin y Luna⁷⁰ mencionan que <i>todo autor tiene como propósito informar, pero algunos autores además de informar tienen otras intenciones. Si</i></p>

⁶⁹ PARRA F, Keila N. El docente de aula y el uso de mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Revista investigación y postgrado. Volumen 25. Número 1. Caracas, Venezuela. 2010. Disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000100007

⁷⁰ ARGUDIN, & LUNA. M. Aprendiendo a pensar leyendo bien. En habilidades de lectura a nivel superior. (3^a ed.). México, Plaza y Valdés Editores. 1995. p. 43. Disponible en: https://www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06/LR01_LecturaCritica.pdf

CATEGORÍA: Descubrir el mundo del autor	
Subcategoría: Retratar al autor	
DESCRIPTORES	ANÁLISIS
<p>James: <i>Although the narrator says he is not crazy, but nervous. Definitely all his acts are crazy.</i></p> <p>Marco: <i>If he is crazy, first because he tells the story, with an inner voice, which is his heart, that tells him that he must kill the old man; and on the other hand, all the planning he did to kill him, without him doing something, on the other hand he said it was good, but that bothered his vulture eye.</i></p> <p>Simone: <i>He has an eye veiled by a film and bluish, as if they were the eyes of vultures. This causes great anxiety to the narrator who gets to the point of wanting to kill him. He insists on the care he puts and the precision of those he will do for example by watching the old man sleep through the door.</i></p> <p>Profesora: <i>How does Poe use images and phrases to create an atmosphere of horror?</i></p> <p>Serj: <i>Uses strong words, of terror to describe the eye of the old man and every scene in which the facts happen</i></p> <p>Floor: <i>The components of a history of terror present in history are: the fear of death that is present in all of history, also transgresses the citified since it has an event that breaks the harmony of the room of the person who killed.</i></p>	<p><i>el propósito del autor es simplemente informar, basará los razonamientos en que apoya su argumentación principalmente con hechos, y su lenguaje será objetivo. Sin embargo, si el propósito del autor es el de persuadir o convencerte de su propio punto de vista, probablemente utilice menos hechos, más inferencias y opiniones, y un lenguaje más subjetivo.</i></p> <p>Al respecto, los estudiantes lograron identificar y caracterizar información presente en el cuento de manera implícita como lo son los juicios de valor, por ejemplo, al mencionar que el narrador está loco, aunque el mencione reiterativamente que no lo está; y los prejuicios, por ejemplo, al mencionar que la apariencia del anciano influyó para que el narrador cometiera el crimen.</p> <p>Por otro lado, Lotman⁷¹ sugiere que <i>El texto se presenta ante nosotros no como la realización de un mensaje en un solo lenguaje cualquiera, sino como un complejo dispositivo que guarda variados códigos, capaz de transformar los mensajes recibidos y de generar nuevos mensajes, un generador informacional que posee rasgos de una persona con un intelecto altamente desarrollado.</i></p> <p>Aquí los estudiantes lograron identificar las características de los cuentos de terror diferenciándolos de otros géneros literarios usando adjetivos de connotación negativa como miedo, angustia o llanto. También mencionaron la forma en la que los factores anteriormente mencionados manipulan de alguna manera la mente del lector de historias de terror para que sienta miedo a la hora de leerlas y cómo las imágenes o las ayudas visuales juegan un papel importante a la hora de hacerse una idea general de una historia.</p>

⁷¹ LOTMAN, Iuri. La semiótica de la cultura y el concepto de texto. Revista Entretextos 2, Noviembre de 2003, Granada España. Disponible en <http://portuguesunne.webs.com/documents/Lotman%20la%20semi%C3%83%C2%B3tica%20de%20la%20cultura%20y%20el%20concepto%20de%20texto.pdf>

CATEGORÍA: Descubrir el mundo del autor	
Subcategoría: Retratar al autor	
DESCRIPTORES	ANÁLISIS
	Sin embargo, los estudiantes continúan sin llegar a ver mas allá de lo escrito, que es uno de los factores que determinan la lectura crítica. Esto se nota en cuanto a que ellos, por citar un ejemplo, siguen viendo al ojo como un órgano del cuerpo humano y no como lo que podría llegar a representar tanto para el autor de la obra como para el lector si llegaran a un análisis crítico del cuento. De nuevo, un rol mediador más acertado por parte de la profesora hubiera podido subsanar esta dificultad.
SUBCATEGORÍA: Modelo de lector	
DESCRIPTORES	ANÁLISIS
<p>James: <i>Sometimes I feel quiet, reading these stories. Because they are terrifying stories that give suspense and much fear.</i></p> <p>Floor: <i>I am absorbed in waiting for that next detail that I know will not be pleasant. I finally reach that point in the story that makes me anxious. And he found my emotional response.</i></p> <p>Lars: <i>I feel some degree of fear, sadness or even disgust. If it affects me more than normal, I may re-read it and think about it. Then I look for the next one. I am entertaining or looking for the movie that I am reading in video to see it.</i></p> <p>Robert: <i>We like to feel scared that at the moment of watching horror movies sends us to the place where the events are occurring.</i></p>	<p>En este caso, los estudiantes definieron las razones por las cuales las personas leen cuentos de terror. Entre ellas mencionan que les gusta el suspenso y el miedo que ellas generan y que incluso llegan a ser adictivas, al punto de que no pueden parar de leerlas y que incluso cuando las terminan, buscan otra para iniciar una nueva lectura. Al respecto, Cassany menciona que <i>cada texto busca a sus lectores. Para ello adopta un estilo, una forma y una selección de datos particulares.</i> En este caso, los datos particulares son, entre otros, las palabras que el autor usa, la constancia al mencionar una y otra vez su supuesta cordura y la sevicia con la que narra el asesinato.</p> <p>Así mismo, Cassany afirma que el autor tiene conocimiento del tipo de lector que busca, y basado en ello lo perfila y a partir de ahí empieza a escribir su obra. En este caso, si al leer críticamente se es consciente de esta <i>sombra</i> el lector puede comprender con más profundidad el texto. Para los estudiantes el haber perfilado tanto al autor como al lector fue clave para poder comprender tanto el contexto en el que se desarrolló el autor como el por qué las personas, a pesar de saber que es un texto que les va a generar emociones negativas, lo siguen prefiriendo y leyendo.</p> <p>A diferencia de lo que sucedió en las ocasiones en las que la profesora les preguntaba en inglés cuestiones referentes al autor o</p>

CATEGORÍA: Descubrir el mundo del autor	
Subcategoría: Retratar al autor	
DESCRIPTORES	ANÁLISIS
	a la obra y los estudiantes le respondían en español, en esta ocasión los estudiantes respondieron en inglés a preguntas que pedían indagar sobre lo que ellos pensaban o sentían respecto a la historia. Si bien tomar posición respecto a lo que se lee es una de las características de la lectura crítica, valdría la pena, para futuras investigaciones, indagar el porqué de este asunto.
SUBCATEGORÍA: Reconoce información implícita en el texto.	
DESCRIPTORES	ANÁLISIS
<p>Profesora: <i>Find out about psychological horror stories. What makes them creepy?</i></p> <p>Floor: <i>It works mainly with the factors that mentally affect the audience, obviating the visualization of graphic images truculentas, so typical, today. The fundamental element of this type of horror stories is the shadow that produces a sense of threat and fear of the unknown.</i></p> <p>James: <i>It's awful when you suddenly feel that someone is watching you like the stories we are here, it's awful when you know that you're alone and someone touches you and you do not know what to do, when I have problems or I'm sad and I leave in an unexpected way, It takes away everything, hahaha.</i></p>	<p>Los estudiantes tuvieron la oportunidad de escuchar la narración del cuento mientras lo leían. El hecho de haber leído el cuento no de una manera plana sino con la entonación del narrador hace que las personas empiecen a prestar atención no tanto al significado de las palabras sino al sentido de éstas y que por consiguiente facilite al lector el reconocimiento de la información implícita contenida en el texto. Al respecto, el Ministerio de Cultura de Colombia⁷², entre otros, los beneficios de la lectura en voz alta son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Aumenta la atención.</i> • <i>Fortalece las aptitudes de escritura, habla y escucha.</i> • <i>Incrementa el vocabulario.</i> • <i>Estimula la memoria y la curiosidad.</i> • <i>Agudiza la observación y la imaginación.</i> • <i>Mejora el pensamiento crítico y creativo.</i> • <i>Mejora la comprensión.</i> • <i>Expande el conocimiento.</i> • <i>Crea vínculos emocionales.</i> • <i>Desarrolla una actitud positiva hacia los libros como fuente de placer.</i> <p>En cuanto al género literario y el perfil de quien lo lee, los estudiantes lograron identificar las características de los cuentos de</p>

⁷² MINISTERIO DE CULTURA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Beneficios de la lectura en voz alta. Disponible en: <http://www.mincultura.gov.co/leer-es-mi-cuento/por-que-leer/Paginas/beneficios-de-la-lectura-en-voz-alta.aspx>

CATEGORÍA: Descubrir el mundo del autor	
Subcategoría: Retratar al autor	
DESCRIPTORES	ANÁLISIS
	<p>terror diferenciándolos de otros géneros literarios teniendo en cuenta no sólo las características de los cuentos de terror socializadas por la profesora durante las sesiones, sino también mediante el uso de adjetivos de connotación negativa que según ellos no encontrarían en cuentos que no fueran de terror tales como miedo, angustia o llanto.</p> <p>De igual modo mencionaron la forma en la que los factores anteriormente mencionados manipulan de alguna manera la mente del lector de historias de terror para que sienta miedo a la hora de leerlas y cómo las imágenes o las ayudas visuales juegan un papel importante a la hora de hacerse una idea general de una historia puesto que les ofrece un referente sobre el cuál contextualizar mejor lo plasmado en letras.</p> <p>Finalmente, los estudiantes lograron retratarlos como personas a las cuales les gusta sentir la adrenalina que provoca el miedo y mencionaron que es por esta razón que la gente lee este tipo de historias.</p>
CATEGORÍA: Describir el idiolecto en el cuento	
SUBCATEGORÍA: Identificar y describir el género	
DESCRIPTORES	ANÁLISIS
<p>Profesora: <i>"What kind of stories did he write?"</i></p> <p>James: <i>"Como lúgubres, profesora"</i></p> <p>Lars: <i>"Escribía historias de horror, góticas, de ficción"</i></p> <p>Profesora: <i>At the beginning of the story, the narrator says he is not mad. Do you think he is mad? Why or why not?</i></p> <p>James: <i>Yes, he is crazy because he says he acted with caution and premeditation, that what people called crazy was simply a sharpness of the senses.</i></p> <p>Robert: <i>He is crazy because he says he</i></p>	<p>Los estudiantes lograron identificar no sólo el estilo de escritura del autor mediante la relación de sus cuentos con algunas características como la oscuridad, el misterio, el crimen y la muerte siendo estas de connotaciones negativas, sino que también expresaron cómo todas estas características contribuyen a crear tensión en el lector de cuentos de terror, característica que como se vio en la categoría anterior, hacen parte del retrato del lector de terror.</p> <p>Sin embargo, los estudiantes tuvieron algunas dificultades al describir de manera técnica el género y describirlo, sin embargo si lograron identificar el estilo de escritura gótico del autor mediante la relación de sus cuentos con algunas características de este tipo de</p>

CATEGORÍA: Descubrir el mundo del autor	
Subcategoría: Retratar al autor	
DESCRIPTORES	ANÁLISIS
<p><i>listened to the heart even after he had killed him and even dismembered his body.</i></p> <p>Kirt: <i>He is not crazy, tapeworm an obsession for the eye, more not to appear to the elder, and he ends up confessing the crime not for madness if not for charges of conscience.</i></p>	<p>cuentos explicadas previamente en clase como lo son la oscuridad, el misterio, el crimen y la muerte y a su vez, expresaron cómo todas estas características contribuyen a crear tensión en el lector que como se vio en la categoría anterior, se relaciona con el retrato del lector de terror.</p> <p>Por otro lado, los estudiantes mencionaron al narrador del cuento como una extensión de la mente del mismo autor, en la que insistentemente mencionaba su cordura y daba algunos argumentos para sustentarlo. En este caso fue interesante encontrar un salón dividido entre los que afirmaban que el autor estaba loco y los que afirmaban que él no lo estaba y que simplemente estaba obsesionado con el ojo de la víctima. Si bien se pretendía realizar un debate al respecto, los estudiantes se limitaron a discutir de una manera menos profunda pero siempre teniendo en como referente el cuento sus ideas sobre los límites de la locura, lo que llevó a los estudiantes a validar o rechazar el argumento del autor respecto a su enfermedad motivándolos a tomar posición y hacer valer sus puntos de vista, dicho de paso, de una manera respetuosa.</p>
SUBCATEGORÍA: Detectar características particulares	
DESCRIPTORES	ANÁLISIS
<p>Profesora: <i>What components of a scary story were present in this story?</i></p> <p>Passi: <i>Darkness. Main topic: Death. Unconsciousness</i></p> <p>Cliff: <i>The suspension, the mystery, the fear, the drama that has each of the paragraphs of history, the murder of a person</i></p> <p>Tarja: <i>Idea in the mind of the killer, which makes it a reality, death, the murderer, the loss of psychic integrity</i></p>	<p>Cada género literario posee características particulares que los distingue y el saber identificarlas permite no sólo que el estudiante sepa a qué tipo de texto se está enfrentando, sino que también permite que éste active sus conocimientos previos acerca de los temas a tratar. Al respecto y como se mencionó anteriormente, los textos reales juegan un papel importante puesto que al estar en contacto con una cultura y por una ideología influenciada por la misma, el lector activa sus conocimientos previos y en caso de no tenerlos realiza una acomodación del conocimiento nuevo a su esquema anterior.</p> <p>En este caso los estudiantes, basados en el taller que se hizo en la</p>

CATEGORÍA: Descubrir el mundo del autor	
Subcategoría: Retratar al autor	
DESCRIPTORES	ANÁLISIS
	<p>segunda sesión, debían identificar qué diferencia una historia de terror de otras historias y por qué este cuento se consideraba de terror. Esto fue muy importante para la lectura crítica puesto que, como afirma Cassany, <i>los parámetros de género son las convenciones discursivas que utiliza el autor para comunicar sus intenciones y sus ideas... comprender críticamente requiere tomar consciencia de estas elecciones.</i></p> <p>Los estudiantes respondieron a la pregunta ¿Qué componentes de una historia de terror se presentan en esta historia? Con adjetivos como miedo, drama y misterio. De igual manera mencionaron <i>la pérdida de la integridad física</i>, lo que hace suponer que los estudiantes ven los anti valores como un medio para generar miedo en las demás personas.</p> <p>El hecho de que los estudiantes puedan detectar características particulares que diferencien un texto de otro supone un desarrollo en cuanto a la competencia lectora, tal como lo afirman Serrano y Madrid⁷³ en su artículo <i>Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica</i> en el que resaltan la importancia de <i>identificar el tema, reconocer el contenido del discurso, de acuerdo con la información disponible.</i></p>
CATEGORÍA: Rastrear subjetividades	
SUBCATEGORÍA: Relaciona información del texto con información que no está en el texto (y que forma parte del bagaje cultural que se espera de estudiantes de este nivel).	
<p>James: "The lantern acts as an extension of the narrator's beliefs"</p> <p>Kirk: "Perhaps he fears the eye because it represents sanity, and the eyes of the world or society watching him"</p>	<p>David Cooper se refiere a la lectura crítica como <i>el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto.</i>⁷⁴</p>

⁷³ SERRANO DE MORENO, Stella. MADRID DE FORERO, Alix. Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. Revista acción pedagógica, N° 16 / Enero - Diciembre, 2007. p. 64.

⁷⁴ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora, Madrid, Visor, 1998, p. 19.

CATEGORÍA: Descubrir el mundo del autor	
Subcategoría: Retratar al autor	
DESCRIPTORES	ANÁLISIS
<p>Passi: “The eye could be covered by a cataract, this could be a medical condition such as corneal ulcer”</p> <p>Floor: “The heart beat indicates conscience of her sins for committing the crime”</p> <p>Serj: “every beat is a reminder that he did something wrong”</p> <p>Marco: “The paranoia that had the narrator has is the most common form of schizophrenia”</p> <p>Tarja: “Tinnitus is the disorder that makes the ear sense increase and the patient thinks he hear things”</p>	<p>Para que se un proceso de lectura crítica adecuado, es importante que el lector esté dispuesto a construir significados mientras lee. Es decir, es preciso que el lector lea las diferentes partes de un texto y aporte sus interpretaciones personales mientras lee. Este concepto es esencial ya que sirve de base a las demás características de la comprensión lectora descritas con anterioridad. Leer relacionando información del texto con información que no está el él implica, por un lado, que el lector es activo frente al texto, y por otro lado, que la lectura se lleva a cabo pensando y reflexionando sobre lo que se lee.</p> <p>En este caso los estudiantes se mostraron interesados en participar en el debate e hicieron algunas investigaciones interesantes sobre la simbología del texto, relacionándolo con enfermedades reales y con situaciones de tensión en la que la consciencia de las personas sale a relucir.</p> <p>Igualmente, los estudiantes se mostraron interesados no sólo en explorar más a fondo la simbología presente en el texto, sino también en participar en la discusión, por lo que aparte de explorar en sus pre saberes creencias para perfilar dichos símbolos, ellos realizaron consultas basadas en lo que ellos creían los símbolos en el cuento representaban. Si bien esto hizo que los estudiantes se sintieran motivados para saber más sobre la historia y su autor, no alcanzaron el nivel de comprensión crítica que se esperaba en esta etapa de las sesiones de trabajo. De nuevo se limitaron a realizar una lectura literal y a relacionar dichos símbolos con enfermedades o con situaciones tangibles más que con lo que a nivel emocional hubieran podido representar para el autor estos aspectos.</p>

CATEGORÍA: Descubrir el mundo del autor	
Subcategoría: Retratar al autor	
DESCRIPTORES	ANÁLISIS
SUBCATEGORÍA: Inferencias en el discurso	
DESCRIPTORES	ANÁLISIS
<p>James: "Since the narrator himself refuses to admit any wrongdoing for killing the man, Poe had to show that he did feel bad at some level, and chose to do it through the heart beat"</p> <p>Tuomas: "The narrator, a man disturbed by some psychiatric illness, live with a man whose eye, apparently, had glaucoma."</p>	<p>De acuerdo a Jouini⁷⁵, <i>la generación de inferencias, considerada como la esencia misma del proceso de comprensión lectora, debería fomentarse en nuestras prácticas dentro del aula, no sólo a través de la realización de preguntas, sino de la enseñanza y uso de estrategias inferenciales que faciliten la tarea de responderlas.</i></p> <p>Muchas de las preguntas que se plantean en el libro guía, y que se encuentran muy a menudo en otros libros de enseñanza de inglés y que pretende que el estudiante adquiera habilidades de comprensión lectora son literales, es decir, apegadas totalmente al texto, haciendo que el estudiante se limite a copiar el fragmento adecuado en la pregunta que así lo requiera sin pensar o reflexionar en lo leído o contesta a preguntas que se refieren a su conocimiento previo sin referirse al texto.</p> <p>En este caso, inferir implica ir más allá de la información superficial del texto y requiere que el estudiante reflexione sobre lo leído luego de detectar y relacionar la información que no está presente en el texto con el fin de lograr una mejor comprensión del mismo.</p> <p>Al respecto, León⁷⁶ afirma que <i>actualmente existe un consenso sobre el papel imprescindible que las inferencias ejercen en la comprensión e interpretación de cualquier discurso escrito, la cual las ubica en el centro de discusión en el campo pedagógico, ayudando a mejorar la comprensión lectora de cualquier grupo de estudiantes.</i></p> <p>Los estudiantes, a partir de las inferencias, logran reconstruir la información que ya leyeron junto con sus pre saberes y así generar nuevo conocimiento y comprensión sobre el texto que leyeron. Si bien en el texto no se encontraban explícitas situaciones tales como la enfermedad en el ojo del anciano (glaucoma) o la conciencia</p>

⁷⁵ JOUINI, Kemais. Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. Revista Glosas Didácticas. Número 13 Invierno del 2005. Disponible en: www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf

⁷⁶ LEÓN, J.A. Conocimiento y Discurso. Claves para inferir y comprender. Madrid: Pirámide. 2003. p. 139.

CATEGORÍA: Descubrir el mundo del autor	
Subcategoría: Retratar al autor	
DESCRIPTORES	ANÁLISIS
	como castigador (el latido del corazón), los estudiantes si lograron inferir dichas situaciones a partir de frases como <i>el ojo blanco de buitre o ese latido del corazón</i> . Pues como afirma María Cristina Ramírez ⁷⁷ : <i>Si durante el proceso de lectura de un texto escrito (...) no se logra hacer una buena inferencia entonces no se puede comprender bien y en consecuencia, las dificultades para aprender a partir del texto son mayores.</i>
CATEGORÍA: Validar los argumentos del autor	
SUBCATEGORÍA: Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.	
DESCRIPTORES	ANÁLISIS
<p>James: At the beginning of the story, the narrator says he is not mad. Do you think he is mad? Why or why not?</p> <p>Marco: Yes, he is crazy because he says he acted with caution and premeditation, that what people called crazy was simply a sharpness of the senses.</p> <p>Robert: He is crazy because he says he listened to the heart even after he had killed him and even dismembered his body.</p> <p>Kirk: He is not crazy, tapeworm an obsession for the eye, more not to appear to the elder, and he ends up confessing the crime not for madness if not for charges of conscience</p>	<p>De acuerdo a Serrano y Madrid⁷⁸, estas relaciones semánticas o formales <i>son aquellas que favorecen la construcción de significados al elaborar representaciones sobre el contenido del texto. Para lo cual el individuo requiere poner en juego los conocimientos previos o esquemas y las estrategias como la construcción inferencial, la formulación de hipótesis e interrogantes, la comparación con otras informaciones o con otros discursos; la autoconfirmación y la autorregulación.</i></p> <p>El hecho de que los estudiantes hayan podido identificar la premisa o la tesis principal en el cuento (la cordura o la locura del narrador), reconocer el contenido del discurso relacionándolo con la información disponible en el texto y los esquemas de conocimiento previo activados en la memoria les permitió realizar interpretaciones al identificar opiniones y puntos de vista; detectar ironías, doble sentido, ambigüedad; formular inferencias, construir representaciones y valorarlas.</p>

⁷⁷ MARTÍNEZ, María Cristina: El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? *En Revista Lenguaje*, Escuela de Ciencias de Lenguaje, Cali, 2004, Disponible en: <http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/pdf/ProcMultinvTextEscrito.pdf>.

⁷⁸ SERRANO DE MORENO, Stella. MADRID DE FORERO, Alix. Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Revista acción pedagógica*, N ° 1 6 / Enero - Diciembre , 2 0 0 7. p. 64.

CATEGORÍA: Descubrir el mundo del autor	
Subcategoría: Retratar al autor	
DESCRIPTORES	ANÁLISIS
	<p>En este caso fue interesante encontrar un salón dividido entre los que afirmaban que el autor estaba loco y los que afirmaban que él no lo estaba y que simplemente estaba obsesionado con el ojo. Lo anterior supuso un debate entre los límites de la locura que llevó a los estudiantes a validar o rechazar el argumento del autor respecto a su enfermedad motivando a los estudiantes a tomar posición y hacer valer de forma respetuosa sus puntos de vista.</p> <p>Sin embargo, este desempeño de lectura crítica se hubiera podido ver más enriquecido si los estudiantes hubieran tenido más conocimiento previo y más información para poder presentar mejores argumentos. Sentar posición ante un texto tiene más peso si esta posición se encuentra sustentada con argumentos sólidos que contribuyan, además, a la mejor comprensión del texto.</p>
CATEGORÍA: Encontrar acuerdos y desacuerdos	
SUBCATEGORÍA: Evalúa la estructura y el contenido argumentativo de un texto (por ejemplo, identifica los argumentos que respaldan una tesis o establece relaciones lógicas entre premisas y argumentos).	
DESCRIPTORES	ANÁLISIS
<p>James: For the people I know, this tale is the story that don't like them to read, because the issues is ominous, terrible and the topic is the death of the ancient. For these reason, I think that the people I know, them wouldn't like to read this tale.</p> <p>Robert: The most controversial issues in the story the tell-tale heart, are the madness of the narrator. The second idea of the story is the death of the old man and the paranoia of the protagonist and conceal the heart under the floor.</p>	<p>Serrano y Madrid⁷⁹ relacionan este desempeño de lectura crítica con las competencias lingüísticas y discursivas. Al respecto, mencionan que <i>Se refieren a la capacidad del lector para identificar el género discursivo concreto que propone el texto: su estructura, registro y estilo, funciones y recursos lingüísticos, formas de cortesía utilizados en el discurso escrito.</i></p> <p>Lo anterior implica que el lector deba poseer conocimientos previos sobre las características gramaticales, discursivas y socioculturales del texto como lo son el ámbito temático, tipo de texto, estructura y funciones. También implica que el lector deba reconocer la forma de organización de los contenidos, según se trate de un chat, correo electrónico, informe de investigación, ensayo, cuento corto,</p>

⁷⁹ Ibid. p. 64.

CATEGORÍA: Descubrir el mundo del autor	
Subcategoría: Retratar al autor	
DESCRIPTORES	ANÁLISIS
	<p>entre otros y comparar y contrastar la estructura y formato de los textos y definir los factores que contribuyen a sus similitudes y diferencias con el fin de que, a partir de todo lo anterior, el lector pueda sentar posición ante el texto que leyó.</p> <p>Los estudiantes tomaron posición respecto al cuento que leyeron demostrando de esta manera su comprensión crítica. Llama la atención que muchos de los estudiantes que en clase expresaron que no les gustaban las historias de terror, en este punto de las sesiones dijeron que recomendarían el cuento a otra persona amante del género. Es decir, tomaron en cuenta lo aprendido mientras se retrataba al lector en una sesión anterior. De igual modo, los estudiantes se mostraron muy animados cuando la profesora les pidió leer algunos de sus escritos a la clase, lo cual indica que sentían sus opiniones valiosas para contribuir a una mejor comprensión de lo que pasó por sus mentes cuando leyeron el cuento.</p>
SUBCATEGORÍA: Opiniones de los estudiantes	
DESCRIPTORES	ANÁLISIS
<p>Floor: I have 2 impressions about the tale. The first is how a madman was so sure of planning such perfect crime and the second is how the heart can't endure the burden of guilt. The story describes important elements that are keys to understand the power of the conscience and how it can play against ourselves.</p> <p>Lars: I know that my dad does not like those stories, and it's precisely because of this feeling of fear, there are other better, different literary genres that also bring about well-being, such as romantic stories, comedies, which create an environment of tranquility, and Laughing.</p>	<p>Cassany menciona que <i>leer y escribir son una pareja de baile. Y el baile es una forma de conseguir cosas</i>. Al pedirle a los estudiantes la elaboración de un ensayo en el que reflejen sus opiniones respecto al cuento o a la lectura del mismo, se busca que ellos detecten y plasmen las ideas ocultas en el texto, incoherencias y que tomen posición respecto a ellas.</p> <p>En este caso los estudiantes lograron tomar posición no sólo respecto a sus impresiones, sino también respecto a cómo las demás personas tomarían la lectura del cuento, por lo que ellos lograron conectar la historia con su propia realidad social al indicar de qué manera personas que conocen tomarían este cuento.</p> <p>Al respecto, el mismo Cassany menciona que <i>conviene integrar las distintas interpretaciones posibles en todo. Sólo así podremos</i></p>

CATEGORÍA: Descubrir el mundo del autor	
Subcategoría: Retratar al autor	
DESCRIPTORES	ANÁLISIS
	<i>esbozar una mirada de conjunto sobre los efectos que pueda tener un discurso en el conjunto de la comunidad.</i>
CATEGORÍA: Conocimiento del inglés.	
Subcategoría: Habilidades comunicativas	
<p>James: “The narrator decidid to kill the old man”</p> <p>Tuomas: Me Impresses on how a person confesses a murder in a way so cold and cruel, yet still affirming that he is not crazy, he lets himself be seen in a manic.</p>	<p>En este caso se tuvo en cuenta el desempeño de los estudiantes en cuanto al manejo de las cuatro habilidades comunicativas (lectura, escritura, producción oral y comprensión auditiva) así como del uso de la gramática y el vocabulario del inglés. Aquí los estudiantes demostraron interés en mejorar su vocabulario al realizar preguntas sobre el mismo cada vez que lo consideraron necesario. Por otro lado, si bien se notó mejoría en su nivel de inglés respecto a la primera prueba de lectura, aún persisten algunos problemas de pronunciación y estructuras gramaticales y lo que es más, expresaban algunas ideas verbalmente en español y se tomaban un tiempo para expresarlas en inglés.</p> <p>En cuanto a la escritura, algunos estudiantes usaron el traductor para buscar palabras aisladas, es decir, lo usaron como un diccionario. Algo curioso fue el uso que los estudiantes le dieron al traductor de inglés a español, según los estudiantes, para ver si en su idioma materno tenía sentido lo que habían escrito en Inglés. Esto demuestra que los estudiantes aún tienen en su mente la traducción literal más que la interpretación que se realiza al pasar de un idioma a otro.</p> <p>En cuanto a la producción oral, más concretamente durante el análisis de la simbología, solo unos pocos estudiantes se atrevieron a “no leer” durante la discusión, es decir, la mayoría de ellos, si bien prepararon diapositivas y demás ayudas para sustentar sus argumentos, no se sintieron cómodos al tener que decirlos oralmente sin la ayuda de las fichas que tenían en sus manos con la información, lo que demuestra aún dificultades en su fluidez verbal.</p>

CATEGORÍA: Descubrir el mundo del autor	
Subcategoría: Retratar al autor	
DESCRIPTORES	ANÁLISIS
SUBCATEGORÍA: Gramática y vocabulario	
DESCRIPTORES	ANÁLISIS
<p>Cliff: <i>“Qué es share?”</i></p> <p>Profesora: <i>“¿Entendemos esta frase?”</i></p> <p>Floor: <i>What is this expression: look for</i></p> <p>James: <i>“What is themselves?”</i></p> <p>Profesora: <i>“Those are reflexives pronouns, self = mismo in Spanish.</i></p>	<p>Solo unos pocos estudiantes se atrevieron a “no leer” durante la actividad de debate, es decir, la mayoría de ellos, si bien prepararon diapositivas y demás ayudas para sustentar sus argumentos, no se sintieron cómodos al tener que decirlos oralmente sin la ayuda de las fichas que tenían en sus manos con la información, lo que demuestra aún dificultades en su fluidez verbal.</p> <p>Finalmente, algo que llamó la atención de este proceso de lectura crítica de cuento corto en inglés fue el hecho de que los estudiantes estuvieron dispuestos a participar activamente aun sabiendo que no iban a recibir el estímulo de las notas. De igual modo, fue satisfactorio escuchar a algunos estudiantes resaltar estas sesiones no sólo como un medio para aprender un idioma extranjero sino que también vieron la lectura crítica como una forma de generar confianza en el estudiante para poder desenvolverse de mejor forma en el inglés, como mencionó una estudiante durante la entrevista de grupo focal (anexo...)</p> <p><i>Una cosa es uno acá recochando en clase, pero ya cuando uno se para a hacer su clase... cuando yo me paré allá me temblaban las manos. Porque es un campo en el que uno no se desenvuelve todos los días y... y fue sentir de pronto un poquito más de confianza porque uno sabe el cuento, sabe de qué se trata, sabe de lo que se está hablando. La idea de saberse expresar mejor ante un público en inglés que es como el grado de dificultad. Entonces, el que el... la extensión del cuento pues considero que era la adecuada para este tipo de escenarios porque le permite a uno sentirse un poquito cómodo en medio de tanta incomodidad a la hora de hablar en inglés.</i></p>

Así mismo, los estudiantes demostraron interés en participar en el proyecto, puesto que consideraron que fue un espacio para aprender no sólo a leer críticamente sino también para reforzar su vocabulario en inglés, el cuál consideraron es escaso. Al ellos reconocer que el traductor no es la única fuente de información de significados, sino que también pueden contextualizar e inferirlos significó para ellos una el descubrimiento de una herramienta útil en sus exámenes, en sus clases y en general en su cotidianidad. Esto se puede visualizar en la entrevista a grupo focal en la que un estudiante dice que *con estas sesiones de lectura pues se pudo como adquirir más vocabulario porque yo igual siempre estaba acostumbrada a que le ponían un texto y una siempre se iba por la vieja y confiable que era el traductor. Por lo menos acá una se esforzaba de buscar palabras que no conocía.* Sin embargo, aún siguen cometiendo errores básicos como los presentados a continuación a modo de ejemplo:

Tabla 23. Errores básicos

Error	Descripción
his imagination is was so terrifying	Combinación de dos tiempos verbales diferentes.
... obviating the visualization of graphic images <i>truculentas</i>	Uso del español cuando no se conoce la expresión en inglés.
He includes us in the history because it seems that he was telling it only to one, because he narrates it in the first person	Uso de la palabra "one" para referirse a "uno mismo"

Sin embargo, expresaron su inconformismo en cuanto a la intensidad horaria de las clases, pues consideran que este tipo de actividades son más valiosas que otras que se realizan regularmente como, por ejemplo, la elaboración de plataformas de forma independiente.

De igual modo, los estudiantes expresaron que el hecho de haber puesto el audio del cuento mientras ellos lo leían significó una gran ayuda para su comprensión puesto que pudieron meterse más en la historia desde la perspectiva del narrador y no simplemente leerlo de una forma, según ellos, “plana”. El audio los ayudó incluso a conocer la pronunciación de las palabras sin que este hecho afectara el desarrollo y la comprensión de la lectura a nivel crítico.

En cuanto al análisis crítico que se realizó del cuento, fue interesante ver el interés en la parte psicológica tanto del protagonista como del autor del cuento y cómo, según ellos, este tipo de comportamientos están presentes en el ser humano. Los estudiantes se demostraron fascinados por la forma en la que el autor utilizó su propia vivencia de la enfermedad que padecía para reflejarla en sus escritos puesto que *El corazón delator* no es la única historia del autor que posee esa estructura argumentativa de crimen y castigo, tal como los mismos estudiantes lo expresaron. De igual modo definieron al protagonista de la historia como un *adulador que no soporta el hecho de haber cometido un crimen perfecto y no contarlo*.

Los estudiantes resaltaron la importancia de leer críticamente no sólo para un profesor de inglés sino también para todas las profesiones, puesto que, según ellos, leer implica profundizar e interpretar lo que la otra persona está diciendo de forma escrita e incluso oralmente y de esa forma poder valorar diversos puntos de vista y opiniones y consideraron un anti valor a nivel profesional leer de forma errónea. Sin embargo, expresaron que el hecho de haber tenido que leer en este nivel crítico en inglés fue un reto al cual al principio temían, pues debido a las múltiples realidades personales no consideraban que el nivel de inglés de ellos estuviera acorde a la exigencia de este proyecto pero consideraron que la secuencia que se siguió para leer el cuento, el analizar desde el autor hasta el lector y sus simbologías contribuyó para que la actividad fuera exitosa y significativa aun siendo esta en inglés.

Por otro lado, los estudiantes señalaron que para ellos leer críticamente en inglés tendrá un impacto positivo no sólo para las materias concernientes al lenguaje sino también para las demás, puesto que la gran mayoría de bases de datos que maneja la universidad son en inglés y si desean encontrar información veraz y actual deben adquirir dicha competencia.

Algo que llamó la atención fue el comentario de los estudiantes respecto al manejo que algunos profesores le dan a las clases de inglés. De hecho, una de las palabras que usaron fue *somero* y destacaron el hecho de que la profesora les hubiera explicado cosas específicas como por ejemplo el uso de los sufijos y los prefijos para averiguar el significado de las palabras y sobre cómo este tipo de cosas, que contribuyen a que ellos se puedan desempeñarse mejor en el manejo del idioma, no son enseñados por la gran mayoría de profesores que ellos han tenido.

...fue algo muy somero como con lo que uno pasó los anteriores cursos... lo que los otros profesores hicieron... y que me gustó de usted con respecto a la lectura? Que tuvo pues como esa delicadeza de explicarnos esas ciertas palabras que las terminadas en -ly, que las terminadas en -es que no se qué... entonces esas cositas que yo no tenía presente, que comúnmente, ese mente... que... si ese tipo de explicaciones pequeñitas que hacen que de pronto uno le pueda emm... aunque uno no sepa... de pronto o sea... aunque sepa que es soft por ejemplo esa, sabe uno que es delicado, o care que es cuidado, cuidadoso, entonces uno como que le da el sentido a lo demás del texto con esas pequeñas ayudas y aclaraciones que usted hizo que pues de pronto otro docente no tiene ese cuidado en hacer... como que se queda con la información... como que si... no la comparte. Entonces si me pareció como un punto a favor de su clase. Esos detallitos chiquitos que uno dice, como que le sirven. (Diario de campo)

En cuanto a la extensión del cuento, los estudiantes expresaron que éste fue perfecto teniendo en cuenta las sesiones que se tenían programadas y las horas de clase semanales y consideraron que las actividades que se realizaron para lograr la comprensión crítica del cuento fueron suficientes para la extensión del cuento y que gracias a que éste era corto, los estudiantes no se aburrían leyendo un gran número de hojas y de este modo se pudieron concentrar el lograr

una buena comprensión del mismo y de este modo, sentirse cómodos aplicando sus conocimientos del idioma inglés.

La lectura crítica es algo a lo que los estudiantes temen bien por desconocimiento o porque el término *crítico* les hace pensar en algo complicado de lograr. Sin embargo, se evidenció una buena actitud por parte de ellos queriendo participar en este proyecto hasta el final.

Como se ha mencionado en secciones anteriores, la lectura crítica busca causar y dejar en el lector un entendimiento más allá de las palabras. Esto implica que, al finalizar la lectura, los estudiantes debieron mencionar sus impresiones sobre el cuento. En cuanto a esto, llama la atención que muchos de los estudiantes que en clase expresaron que no les gustaban las historias de terror, en este punto de las sesiones dijeron que recomendarían el cuento a otra persona amante del género, así como mencionaron a quienes no lo recomendarían, es decir, tomaron la cuenta lo aprendido mientras se retrataba al lector de cuentos de terror en una sesión anterior.

I know that my dad does not like those stories, and it's precisely because of this feeling of fear, there are other better, different literary genres that also bring about well-being, such as romantic stories, comedies, which create an environment of tranquility, and Laughing.

For the people I know, this tale is the story that don't like them to read, because the issues is ominous, terrible and the topic is the death of the ancient. For these reason, I think that the people I know, them wouldn't like to read this tale.

De igual modo, los estudiantes se mostraron muy animados cuando la profesora les pidió leer algunos de sus escritos a la clase en los que se les pidió contar sus impresiones sobre el cuento, lo cual indica que sentían sus opiniones valiosas para contribuir a una mejor comprensión de lo que pasó por sus mentes cuando lo leyeron.

I have 2 impressions about the tale. The first is how a madman was so sure of planning such perfect crime and the second is how the heart can't endure the burden of guilt. The story describes important elements that are keys to understand the power of the conscience and how it can play against ourselves.

10. CARACTERÍSTICAS QUE DEBEN TENER LOS CUENTOS CORTOS PARA DESARROLLAR LA LECTURA CRÍTICA EN INGLÉS

Teniendo en cuenta lo mencionado en la sección anterior, se dará paso a proponer las siguientes características que deben contener los cuentos cortos para desarrollar la lectura crítica en inglés:

10.1 AUTOR CONOCIDO (EN LO POSIBLE)

De acuerdo con Foucault⁸⁰, el autor es una función presente en algunos discursos y este permite *reagrupar un determinado número de textos, delimitarlos, excluir a algunos y oponerlos a otros*. Por lo tanto, saber sobre el autor de un cuento corto permite que los estudiantes o los lectores se creen una imagen de lo que van a encontrar en el texto.

Así mismo, Daniel Cassany menciona que cuando se conoce el autor el texto, éste se le hace más familiar al lector puesto que actúa como un punto de partida de ensamble del conocimiento previo con el conocimiento nuevo que se va a adquirir durante la lectura. Entonces, disponer del retrato del autor ayuda a comprender la ideología con la que éste escribió. Al respecto Cassany propone los siguientes parámetros para conocer y retratar al autor:

⁸⁰ FOUCAULT, Michel. ¿Qué es un autor? Buenos Aires: Ediciones literales. 2010. p. 20.

Tabla 24. Retrato del autor

RETRATO DEL AUTOR	
Denominación	Anonimato del autor, nombre real, pseudónimo, nombre institucional, datos que aporta el nombre del autor (como por ejemplo el apellido y su relación con alguna cultura)
Tipo	Número de autores o autor solitario, empresa, asociación, presentación. Si es un colectivo de autores, revisar quienes lo conforman, el orden en el que escribieron sus nombres, etc.
Biografía	Lugar y fecha de nacimiento del autor, formación académica, idioma en el que escribe, situación sociocultural, influencias, profesión, ideología, filiación política, etc.
El texto	Lugar y fecha de publicación, circunstancias de su publicación, importancia de su publicación.
Bibliografía	Otros textos escritos por el autor, género narrativo, pretensiones al publicar.
Imagen social	Valoración social del autor, opiniones, nivel de fama o desconocimiento, razones por las cuales este autor se destaca.

Fuente: Adaptada de CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre lectura contemporánea*. España. Editorial Anagrama, 2006. p. 118.

Respecto a los cuentos cuyo autor es anónimo, Cassany menciona que siempre es posible rastrear algunos de los elementos anteriormente mencionados mediante sus palabras, su ideolecto y en general, por lo que muestre su estilo de escritura puesto que en palabras del mismo Cassany *nadie escribe del mismo modo*. Todo autor, sea o no conocido, posee un estilo propio de escritura que a su vez nace de una historia personal independientemente del lugar de nacimiento y su nivel de educación; de igual modo se pueden rastrear extranjerismos o vocablos modernos para lograr conocer al autor.

Tener referencias sobre el autor del texto a leer es importante no sólo como parte de una estrategia de pre lectura, sino que también esta podría ser una ventana para que los lectores desarrollen su propio proceso de lectura. El hecho de estudiar al autor requiere a su vez mucha lectura independiente, por lo que se hace necesario ofrecer al estudiante suficientes oportunidades para que forme su propia imagen del autor y mediante esta lograr realizar inferencias sobre el texto.

Por otro lado, al conocer sobre el autor del texto, los lectores o los estudiantes pueden aprender a comparar y a contrastar temas, analizar textos e ilustraciones y hacer conexiones entre la vida del autor, su trabajo y la propia vida del lector y lo que es más, realizar producciones tanto escritas como orales teniendo en cuenta lo encontrado en los procesos de contraste, análisis y de conexiones puesto que el autor del texto original se convierte en un *profesor de escritura* al ofrecer indirectamente parámetros de escritura, ortográficos, la manera de llevar a cabo una secuencia, entre otros.

Finalmente, y en el caso de no poseer conocimientos previos del autor, el hecho de que el profesor repase su vida y obra en una clase de lectura motiva a los estudiantes a realizar consultas sobre el mismo en medios tanto impresos como digitales, esto genera la oportunidad para los profesores de enseñar el uso correcto de herramientas web, bases de datos, y la forma correcta de encontrar información y analizar su credibilidad.

10.2 EL CUENTO DEBE ESTAR ACORDE CON ALGUNOS FACTORES EXTERNOS QUE PUEDEN INFLUENCIAR EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE DE INGLÉS.

Los cuentos hacen parte de la cultura en la que se crean y en el caso de Latinoamérica hacen parte de la tradición oral, por lo que éstos crean un espacio de interacción en el que tanto el autor, como el narrador y los espectadores son partícipes activos. Por lo que, primero, es importante que el profesor realice una selección previa del cuento que se va a trabajar para conocer de antemano qué y cómo se va a trabajar y de este modo poder desarrollar la actividad de lectura crítica en inglés de la mejor manera posible teniendo en cuenta que los factores externos como el tiempo de la clase y la intensidad horaria son elementos clave

para poder realizar el trabajo anteriormente realizado sin afectar el trabajo de conocimiento específico de la lengua.

En este caso, los cuentos cortos, además de desarrollar las habilidades de lectura crítica en inglés, actúan como un complemento para las clases de inglés cuyo énfasis se centre en dar a conocer y reforzar estructuras gramaticales y vocabulario, así como las habilidades comunicativas de lectura, escritura, escucha y producción oral. Sin embargo, es importante tener en cuenta el número de horas de clase por semana para que todo lo anteriormente mencionado se pueda llevar a cabo sin interferencias.

Por otro lado, para que los cuentos cortos sean un complemento adecuado en las clases de inglés estos deben contener las estructuras gramaticales y el vocabulario acordes al nivel de los estudiantes. Una alternativa para esto son las adaptaciones que algunas editoriales realizan de los cuentos tradicionales como por ejemplo *penguin house readers*, en los que se presenta el número de palabras, el nivel según el Marco Común de Referencia Europeo al que está dirigido el cuento y algunas actividades recomendadas, aunque lo ideal en el caso de las actividades es adaptarlas o crear unas nuevas según las necesidades de la clase, como se mencionará al dar respuesta al cuarto objetivo de este trabajo de investigación acción.

Finalmente, algo relacionado con la adaptación de los cuentos al nivel de inglés de los estudiantes es elección de los mismos de acuerdo con la edad y a la capacidad cognitiva del estudiante. Por ejemplo, en el caso de este proyecto se trabajó con el género terror y con un autor cuyo público objetivo no eran los niños, de hecho, sus primeras publicaciones se realizaron en periódicos destinados a adultos debido a que el público objetivo de este proyecto era una clase de inglés de jóvenes adultos estudiantes de licenciatura en idiomas. Sin embargo, es poco probable que este tipo de cuentos sea usado en grupos de niños de primaria en

países hispanoparlantes sin antes haber adaptado sus estructuras gramaticales y vocabulario de forma adecuada.

10.3 USO ADECUADO DE AUDIOS DURANTE LA LECTURA

El uso de audios durante el proceso de lectura de un cuento o de un texto real, sin bien es frecuente en las clases de inglés, en la gran mayoría de ocasiones es vista como un medio para que los estudiantes revisen la pronunciación correcta de las palabras sin llegar a mayores inferencias.

Al respecto, un estudio de Baskin y Harris⁸¹ titulado *Heard any good books lately? The case for audiobooks in the secondary classroom* (¿Has escuchado algún buen libro ultimamente? El caso de los audiolibros en la clase de secundaria) establece algunos beneficios de uso de audio en conjunto con las actividades de lectura:

- Inicia al estudiante en los textos independientemente de su nivel de lectura.
- La entonación usada para leer el cuento funciona como punto de partida para la lectura interpretativa.
- Resalta situaciones en el texto como lo son el humor, la ira, el amor, el odio, etc.
- Introduce los géneros literarios de una manera en la que los estudiantes no podrían hacerlo si leyeran el texto planamente.
- Enseña la pronunciación adecuada de palabras nuevas o de lugares.
- Fomenta una guía de cómo realizar una lectura en voz alta.
- Recupera la esencia y las delicias de historias muy bien contadas por narradores de extraordinario talento.

⁸¹ BASKIN, Barbara. HARRIS, Karen. Heard any good books lately? The case for audiobooks in the secondary classroom. *Journal of reading*. Vol 38. No. 5. Febrero 1995. p. 372. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/40033253>

Es común ver en las aulas de clase la apatía por la lectura en la lengua materna, y en un idioma extranjero esto no es la excepción. Aquí el reto implica no solo enamorar al estudiante de la lectura sino también ofrecerle una herramienta que le permita desenvolverse en esta habilidad comunicativa en inglés. Al respecto, es común ver que el estudiante lea sin comprender y que por ello no puedan ofrecer una respuesta clara cuando se les pregunta sobre lo que han leído, al punto de parecer completamente perdidos y demostrando con esto la poca o nula interacción texto – lector. Leer es mucho más que sumar un grupo de palabras, sino hay un significado construido en la mente del lector después de haber realizado el ejercicio de lectura, entonces no hay lectura verdadera. Muchos estudiantes leen sin visualizar lo que están leyendo, sin realizar conexiones, hacer predicciones o en general sino darle sentido personal al texto.

Al respecto, el escuchar el audio de la lectura mientras se lee en inglés se permite que el lector relacione los sonidos de dicho idioma con su forma de escritura y se esté más atento al sentido de las palabras que a su significado literal. Sin embargo, su importancia no radica solamente en la relación de sonidos, sino que también es posible, mediante el tono que usa el narrador, que el estudiante infiera sentimientos, emociones y demás aspectos que no se tendrían en cuenta si se leyera el texto de una forma plana, lo cual facilitaría la deducción y las inferencias al leer.

Finalmente, vale la pena mencionar que al permitir que los estudiantes lean mientras escuchan la narración del texto, ellos tienen la oportunidad de leer cuentos cortos de una forma divertida y relevante para ellos, permite desarrollar la imaginación de las escenas y los acontecimientos que se narran en él generando gusto por la lectura.

10.4 AYUDAS VISUALES ALUSIVAS AL CUENTO

La lectura de cuentos cortos en inglés contribuye a desarrollar la lectura crítica en inglés si, además de los elementos anteriormente mencionados, incluye imágenes alusivas a la narración. Lo que se busca con estas imágenes es facilitar al estudiante la inferencia sobre el texto en caso de que las pistas de vocabulario no sean suficientes y la estructura gramatical no esté del todo internalizada en su mente.

De igual modo, las imágenes pueden compensar debilidades en la comprensión lectora en inglés puesto que proveen representaciones visuales de las ideas principales a modo de resumen, el lector también puede, a través de imágenes, reconocer rasgos de los personajes, locaciones, culturas y contextos sociales en los que se desarrolla la idea.

Al respecto, vale la pena mencionar que muchos de los cuentos infantiles de la lengua materna tienen imágenes para apoyar su comprensión en la primera infancia, La combinación de colores, formas, tamaños y su realización son pieza clave para atrapar la atención de los lectores y los motivará a continuar con la lectura del texto. Algo similar sucede cuando se está leyendo en un idioma extranjero en el que las imágenes son un apoyo para responder a preguntas tanto de estructura del idioma como del sentido de las palabras.

A modo de cierre, Gary Woolley propone una serie de actividades de pre lectura, lectura y poslectura en las que se puede trabajar con imágenes a manera de complemento para la comprensión crítica de cuentos cortos en inglés:

Tabla 25. Estrategias de lectura con ayudas visuales.

Fase	Procesos	
	Visualizar escenas / eventos locales	Visualizar episodios en la historia
Pre lectura	Visualización de escenas y experiencias similares para reconocer la escena de apertura de la historia.	Usar un organizador gráfico para comprender la estructura del texto a leer. Hacer preguntas para ayudar a elaborar o comprender de qué manera se relacionan las imágenes con el texto.
Lectura	Detención en un lugar apropiado en la narrativa y relacionar la imagen con su contenido.	Hacer y responder preguntas relacionadas con la imagen y el texto que representan
Poslectura	Contribuir a realizar un resumen sobre lo acontecido en el cuento.	Utilizar organizadores gráficos como medio para resumir al poner dibujos en el espacio apropiado en el organizador y haciendo un resumen.

Fuente: Adaptado de WOOLEY, Gary. Developing reading comprehension: combining visual and verbal cognitive processes. Australian Journal of Language and Literacy, Vol. 33, No. 2, 2010, p. 108–125

Entonces, teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, el análisis de las sesiones de trabajo y la retroalimentación obtenida por parte de los estudiantes a través de la entrevista a grupo focal, se dará paso a determinar las características de una propuesta didáctica para la lectura de cuentos cortos que contribuyan al desarrollo de la lectura crítica en inglés.

11. CARACTERÍSTICAS DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA LECTURA DE CUENTOS CORTOS QUE CONTRIBUYAN AL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA EN INGLÉS

11.1 PRIMERA CARACTERÍSTICA: EJERCICIOS DE PRELECTURA, LECTURA Y POS-LECTURA

Las etapas de acompañamiento de lectura mencionadas en el título de esta sección son importantes para desarrollar habilidades de lectura crítica no sólo en la lengua materna, sino que también en las segundas lenguas, como lo es en este caso el inglés. La preparación que tengan los estudiantes de inglés antes, durante y después de leer el cuento es vital para que ellos desarrollen la lectura crítica mediante el reconocimiento no sólo el tipo de texto que se va a leer en cuanto a género, sino que también en cuanto a los motivos por los cuales una persona escribiría un texto corto de esta manera y logren tomar posición respecto a ello.

Al respecto, la posibilidad de acceder a la vida del autor es posible asumir un referente de las bases que éste tenía para escribir cuentos de terror de manera tan explícita para su época; al ver el video de una serie popular animada (como por ejemplo Los Simpsons) es posible reconocer la influencia del autor y sus escritos no sólo en su tiempo sino también en la actualidad. Por lo anterior, se dará paso a mencionar la importancia de las tres etapas de lectura:

La pre-lectura es el momento que permite que el lector genere interés por el texto que va a leer, por lo que se considera el momento adecuado para examinar y activar los conocimientos previos que se tenga al momento, los cuales se adquieren dentro del entorno sociocultural de los estudiantes, tales como vocabulario, nociones de su realidad y uso del lenguaje. Además, esta etapa es

una oportunidad para motivar y generar curiosidad sobre el cuento o el texto que se leerá.

Correira, Díaz y Sánchez⁸² afirman que *considerar el conocimiento previo del alumno contribuye a la interacción texto-lector. La organización textual, por otro lado, proporciona al aprendiz el reconocimiento de la estructura del texto trabajado, desencadenando las ideas y creando expectativas, por ejemplo, en un texto narrativo, el lector ya se prepara para un desenlace sorprendente.*

Otro momento importante es la lectura dirigida y adecuada para el nivel de los estudiantes. Al respecto Kenneth Goodman⁸³ en su libro *On Reading* menciona que la lectura debe ser tanto eficaz como eficiente y que durante este proceso el texto original del autor es transformado en el texto que el lector le da sentido y que es por esto que se considera que el texto sólo se localiza en la mente del lector. El proceso de lectura se centra en este paralelo de construcción de sentido personal del lector, en el sentido que este le da mediante la codificación de la sintaxis y al respecto, es posible plantear algunas ideas que pueden servir como bases para que los profesores guíen a sus estudiantes en este proceso durante la lectura:

- Leer es un proceso activo en el que los lectores usan estrategias en su búsqueda de significado (estas estrategias fueron expuestas en la sección *durante la lectura* de este trabajo)
- Todo lector desarrolla eficiencia al leer cuando adquiere información previa adecuada para construir su propio significado y crear un sentido en el texto.
- Todos los lectores debe ser partes activas en el proceso de lectura.

⁸² VIEIRA, R. C. R., LEAL, S. L. D., & SÁNCHEZ, N. L. La importancia de las actividades de pre-lectura en el desarrollo de la comprensión escrita. In Actas del III Simposio Internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua Extranjera. p. 485. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2006/49_reis-dias-labela.pdf

⁸³ GOODMAN, Kenneth. *On Reading*. Portsmouth NH: Heinemann, 1996. p. 90-92.

Finalmente, la poslectura no debe ser una estrategia aislada de las otras dos anteriormente mencionadas. En este caso es importante que el profesor guíe el proceso al ir más allá de un taller de lectura y que incluya en esta etapa ejercicios que permitan que el estudiante sienta una posición crítica respecto a lo que lee mediante procesos de organización, elaboración y análisis. De acuerdo con Santiago, Castillo y Morales⁸⁴ *organizar implica formalizar la comprensión a través del uso de distintos recursos gráficos y esquemáticos; y elaborar comporta resumir o parafrasear. Ahora bien, las estrategias metacognitivas para cada uno de estos procesos tienen que ver con planificar la tarea, supervisar su ejecución y evaluar el proceso y el resultado.*

De igual modo, los autores anteriormente mencionados clarifican estas estrategias en el siguiente cuadro:

Tabla 26. Estrategias de lectura.

Proceso mental	Actividades cognitivas	Fase proceso lector	Estrategias metacognitivas	Actividades metacognitivas
Centrar la atención	Formular objetivos	Pre lectura	Planificar	Analizar la tarea (propósito, extensión grado de dificultad). Planificar la ejecución de la tarea (definición de tiempo de ejecución, de estrategias).
	Explorar			
	Formular hipótesis			
	Activar conocimientos previos			
Analizar	Identificar temas	Lectura	Supervisar	Determinar los conocimientos que se poseen con respecto a la tarea. Identificar puntos clave de la tarea. Tomar
	Identificar ideas principales			

⁸⁴ SANTIAGO, Álvaro. CASTILLO, William. MORALES, Dora Luz. Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. Revista Folios. Segunda época. Número 26. Segundo semestre del 2007. p. 33. Disponible en www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03.pdf

Proceso mental	Actividades cognitivas	Fase proceso lector	Estrategias metacognitivas	Actividades metacognitivas
				notas, subrayar, hacer preguntas, releer.
Organizar	Formalizar la comprensión	Pos lectura	Evaluar	Elaborar resúmenes y esquemas que den cuenta del texto. Analizar errores cometidos y plantear soluciones.
Elaborar	Resumir / Parafrasear			

Fuente: Tomado de SANTIAGO, Álvaro. CASTILLO, William. MORALES, Dora Luz. Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. Revista Folios. Segunda época. Número 26. Segundo semestre del 2007. p. 33. Disponible en www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03.pdf

Para finalizar, es importante mencionar el rol que el profesor posee en las tres etapas de lectura anteriormente mencionadas. No se trata sólo de entregar un taller de lectura con las tres etapas y esperar que el estudiante llegue a una inferencia más allá de las palabras. Es imperativo que los profesores den prevalencia no sólo a lo lingüístico sino también a lo comunicativo y eso incluye evitar restar importancia a la comprensión lectora, lo cual implicaría a su vez dejar de ver al estudiante de forma pasiva, como un simple receptor de conocimientos con poca participación en su proceso de aprendizaje.

11.2 LA IMPORTANCIA DE LOS TEXTOS REALES

Los textos reales son representaciones serias de la realidad elaboradas a partir de la observación directa del autor a su entorno, y es por esto que este tipo de textos cobran importancia a la hora de leer críticamente puesto que son una ventana a los presaberes de los estudiantes pero también hacia la proyección de realidades que podrían ser cercanas a ellos y por lo tanto permitir crear conexiones entre

éstos y la realidad para poder tomar posición respecto al texto y realizar un análisis crítico de él.

Al respecto, Douglas Brown⁸⁵ asegura que textos reales tales como recetas, anuncios, encuestas, o cuentos cortos pueden lograr que el estudiante vaya poco a poco mejorando sus habilidades de lectura teniendo en cuenta que su mayor referente en cuanto a lectura lo tienen en su lengua materna, por lo que los estudiantes llegan a crear el efecto de que lo que cuenta el texto puede llegar a ser cierto y realiza inferencias sobre su propia experiencia y las relaciona con sus conocimientos previos, haciendo que él llegue a una mejor comprensión crítica del cuento.

Algunas de las características que hacen que los textos reales sean útiles a la hora de leer críticamente son los siguientes:

- Los personajes se presentan como seres verosímiles: un abogado, un enfermero, un anciano, un cuidador, un profesor, etc.
- Los ambientes son fácilmente identificables por el lector: una casa, un colegio, una iglesia, etc.
- Acontecimientos que pueden ocurrir diariamente: un matrimonio, un asesinato, un examen, un partido de fútbol, etc.
- Los diálogos contienen rasgos culturales como por ejemplo dichos, palabras usadas en determinadas regiones y dialectos que identifican al lenguaje del autor.
- El narrador se presenta como un testigo de los hechos.

⁸⁵ BROWN, Douglas. Teaching by principles. Third edition. Longman. White Plain,s New York. 2007. p. 124.

A modo de cierre, es importante mencionar que los procesos de lectura crítica que sirvan como complemento a la clase de inglés de los futuros licenciados en idiomas deben tener sentido en sus vidas tanto en el presente como en el futuro laboral. Es por esto por lo que los textos reales dentro de la propuesta didáctica para la lectura crítica de cuentos cortos en inglés deben incluir, mediante los textos o los cuentos reales, tanto los saberes del autor como los pre saberes de los estudiantes y de este modo permitir la argumentación y la participación de ellos en la sociedad.

11.3 ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

Un estudio realizado por Chikalnga⁸⁶ en 1993 demostró que la activación de conocimientos previos en el proceso de lectura *no sólo mejora la comprensión lectora sino que también facilita la habilidad de realizar inferencias del texto*. Los conocimientos previos se asocian con el conocimiento entrante y crean nuevos saberes, al leer estas estructuras se activan en la memoria y se extienden a otros conceptos relacionados permitiendo la elaboración de inferencias y a su vez el descubrimiento de la información que no está literalmente en el texto.

Las activaciones anteriormente mencionadas se deben realizar teniendo en cuenta el contexto en el que aparece la palabra, lo que dará paso a asociarla de manera adecuada. Lo anterior es importante para afianzar los nuevos aprendizajes que se puedan generar a partir de un texto, por lo que los lectores que posean más conocimientos previos serán más propensos a recordar la información del texto leído y, por ende, realizar la interpretación crítica que se busca con este proyecto.

⁸⁶ RUIZ DE ZAROBÉ, Yolanda. RUIZ DE ZAROBÉ, Leyre. La lectura en lengua extranjera. Primera edición. Portal Editions S.L. España, Septiembre del 2011. p. 204.

La comprensión lectora sin activación de conocimientos previos puede causar que el lector no conozca los conceptos apropiados para poder comprender el texto, que las pistas que del texto no sean suficientes para activar los conocimientos previos del lector o que el lector no interprete el texto de forma adecuada, es decir, que el lector crea que un texto está hablando de un tema cuando en realidad esté hablando de otro distinto.

Finalmente, Juan Antonio García Madruga⁸⁷ en su libro *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos* menciona algunas sugerencias para activar el conocimiento previo en los lectores:

- El texto debe tener un título que invite a activar los conocimientos previos de lo que se va a leer.
- Ofrecer al lector parámetros para para que lea el texto: instrucciones o funciones.
- Analizar los conceptos y el vocabulario más importantes antes de leer.
- Explicar qué tipo de texto se va a leer y qué estructura tiene este tipo de textos.
- Incentivar debates previos a la lectura sobre el tema que se va a tratar en ella y que incluyan valoraciones, predicciones e intereses sobre lo que el lector cree se va a leer.
- Realizar inferencias para propiciar la asociación adecuada de lo que se va a leer respecto a la información que el lector posee en su memoria.

⁸⁷ GARCÍA MADRUGA, Juan Antonio. *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Editorial Siglo XXI. España. 1995. p. 120.

11.4 ACTIVIDADES MÁS ALLÁ DE LO LITERAL

Como se ha dicho anteriormente, leer un texto implica ir más allá de sus palabras para realizar inferencias que permitan llegar a una comprensión desde su raíz, es decir, desde las razones por las cuales fue escrito, qué lo influenció y de qué manera perfilaba el autor el impacto que éste iba a tener en su público lector. Es por esto que de igual manera las actividades que presente el texto guía no pueden ir desligadas de este objetivo y deben, por el contrario, propiciar y motivar al lector a que llegue a la literacidad crítica.

Al respecto Fabio Jurado Valencia⁸⁸, plantea que desde 1991 *se asumió la lectura crítica como el nivel más alto de logro en la comprensión de lectura; se asumió asimismo, que el nivel básico de lectura es el literal, y el intermedio es el inferencial. Son los tres niveles de logro con los cuales se ha evaluado siempre la lectura en las Pruebas Saber, si bien a partir del año 2009 se identifican simplemente los niveles “avanzado”, “satisfactorio”, “mínimo” e “insuficiente”; al analizar la descripción de cada una de estas valoraciones se pueden identificar diseminadas las características de la lectura literal, inferencial o crítica.*

Por lo anterior se hace necesario describir que las actividades de lectura crítica en inglés deben contener los siguientes elementos:

- Ejercicios que busque que el lector identifique y entienda los contenidos locales del texto: es decir, que los ejercicios motiven a comprender el significado de las palabras, expresiones, frases y demás idiolecto mencionado explícitamente en el texto. En este caso no se busca evaluar conocimientos en cuanto a gramática

⁸⁸ JURADO VALENCIA, Fabio. La lectura crítica: El diálogo entre textos. Revista ruta maestra. Octava edición. Editorial Santillana. Bogotá. Agosto del 2014. p. 11. Disponible en http://www.santillana.com.co/rutamaestra/revistas_pdf/ruta_maestra_v_008.pdf

y vocabulario del inglés, sino que comprenda sus relaciones semánticas dentro de una oración.

- Ejercicios que impliquen comprender de qué manera las partes del texto se unen para darle al mismo un sentido más amplio: en este caso es importante que el lector entienda de qué manera la semántica se une con otros elementos locales en el texto para darle al mismo un sentido más allá de lo literal. Entonces, las preguntas deben involucrar la interpretación de frases diversas en el texto y reconocer y comprender su sentido.
- Ejercicios que implique que el lector una sus pre saberes con los nuevos saberes adquiridos después de haber leído el texto para que reflexione y evalúe el mismo de acuerdo con el bagaje cultural que se espera tiene en el nivel en el que se aplique: comprender críticamente un texto incluye evaluar la veracidad, solidez y validez de los argumentos del autor, reconocer estrategias argumentativas, advertir supuestos, relacionar contenidos y sentar posición respecto a lo que se ha leído.

El interés en el diseño e implementación de clases de inglés que además fomente el desarrollo del pensamiento crítico en los licenciados en idiomas, más que una moda, es una necesidad puesto que son los futuros profesores quienes verán en este tipo de pensamiento un medio para reflexionar sobre su labor diaria y esto hace necesario que se comprendan los elementos que se unen en el quehacer educativo.

11.5 UNA PROPUESTA DE TEXTOS NO LITERARIOS Y LITERARIOS EN LA CLASE DE INGLÉS.

De acuerdo con las bases curriculares para el idioma extranjero inglés del Gobierno de Chile⁸⁹, *en los niveles de menor conocimiento del inglés, la lectura de cuentos (tanto adaptados como versiones originales breves y simples) y de rimas contribuye a enriquecer el lenguaje y a facilitar la adquisición de nuevo vocabulario por medio de imágenes, repetición de palabras y la presencia de palabras familiares junto a algunas menos conocidas por los estudiantes*

Sin embargo, también es importante mencionar que los textos no literarios como chats, e-mails, diálogos o descripciones adquieren importancia dentro de la clase de inglés al permitir que los estudiantes reconozcan elementos base del idioma como lo son la gramática, el vocabulario, las expresiones y las funciones del lenguaje asociadas con situaciones comunicativas. Es por esto por lo que no se deben desligar de dichas clases, pero si se deben manejar en conjunto con textos literarios puesto que estos aportan ejemplos de cómo usar el lenguaje en contextos reales. Además del beneficio en cuanto a promoción del pensamiento crítico, acercan al estudiante a diversas culturas.

Mediante la lectura de textos literarios como lo son los cuentos, se abre una ventana al idioma inglés de forma natural y permite su disfrute más allá de centrar la atención en aspectos específicos del lenguaje como lo son las estructuras gramaticales y el significado de las palabras literalmente hablando. De acuerdo a McRae⁹⁰, *los textos literarios invitan al lector a recrear un mundo imaginario a*

⁸⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Gobierno de Chile. Bases curriculares para idioma extranjero inglés. 2012. p. 3. Disponible en http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/curriculum_al_dia/bases_ingles_2012.pdf

⁹⁰ *Ibíd.*

partir de su propia experiencia. Por otro lado, Nunan⁹¹ sugiere que los textos literarios son altamente motivadores debido a sus temas y a la posibilidad de múltiples interpretaciones que ofrecen. Es decir, que la lectura de cuentos cortos sirve como soporte para complementar estrategias de reconocimiento de palabras hacia la comprensión global y aporta al logro de mayor fluidez en los estudiantes.

⁹¹ Ibid. p. 4.

12. CONCLUSIONES

La experiencia investigativa en el aula con cuentos cortos en inglés para el desarrollo de la lectura crítica permitió definir las incidencias de este tipo de propuestas para estudiantes de primer nivel de una licenciatura en idiomas. En ella fue posible visualizar otra forma de ver la lectura más allá de un ejercicio propuesto por el texto guía, al que se suele recurrir en las prácticas tradicionales. Con el cuento corto se logró dar a conocer un tipo de textos diferente al trabajado en los cursos anteriores, usar el conocimiento previo de los estudiantes como punto de partida para los ejercicios de lectura, realizar actividades de inferencia crítica, identificar de qué manera leer un cuento, incentivar el trabajo en equipo y reconocer la importancia del rol del profesor como mediador sin descuidar las habilidades de escucha, producción oral y escritura.

Por un lado, al dar a conocer un tipo de textos diferente al trabajado en los cursos anteriores se presentó a los estudiantes la posibilidad de explorar una visión más allá de la mostrada por el libro guía, cuyo contenido se limita a instrucciones, descripciones y diálogos que, si bien muestran un ejemplo somero de la cultura inglesa, carece de profundidad. En este caso los cuentos cortos en lengua extranjera inglés, al ser textos reales, invitan al lector a ir más allá de la decodificación de símbolos para inferir motivos, causas, razones y circunstancias por las cuales el texto pudo ser escrito y a partir de ahí desarrollar consciencia sobre lo que se lee y así sentar posición al respecto sin dejar de lado el idioma inglés.

Sin embargo, para que lo anterior sea posible, es necesario tener claridad en el tipo de actividades que estos cuentos cortos en inglés deben incluir ya que no se trata de ofrecer un taller con unas preguntas y esperar que los estudiantes logren el nivel crítico *por arte de magia*. Al respecto, los desempeños de lectura

propuestos por el Ministerio de Educación Nacional actúan como una carta de navegación mediante la cual el profesor puede diseñar tanto objetivos como actividades orientadas a lograr la inferencia crítica en sus estudiantes, por lo que es conveniente no sólo realizar la lectura crítica del texto sino también una reflexión crítica de las actividades que se va a realizar en miras a alcanzar el nivel de desempeño de lectura deseado.

Es por lo anterior que el tipo de actividades presentes en los talleres de lectura debe motivar al estudiante no sólo a contestar de forma literal, sino que también lo invite a ver más allá de lo escrito mediante consultas, lecturas dirigidas, contextualizaciones de estilo y contenido del texto, relaciones entre estrategias discursivas y contextos socioculturales específicos, caracterización de información abstracta y la evaluación de los argumentos del autor entre otros desempeños. Al respecto Lipman⁹² dice que el valor de las actividades de lectura crítica en segunda lengua cobra valor por la posibilidad que éstas ofrecen para aprender a pensar en el idioma de estudio, y si bien esto requiere de mucho tiempo y mucha práctica, es posible lograrlo mediante los cuentos cortos siempre y cuando las actividades sean debidamente planeadas y reflexionadas pues como afirma Bruner⁹³: *a través del lenguaje es posible la adquisición de elementos de la lógica y de las competencias necesarias para resolver las operaciones lógicas requeridas por el pensamiento*. Es importante aclarar que el hecho de realizar un taller de lectura no implica que las otras tres habilidades comunicativas se aislen, pues no es posible desligar la escucha, la producción oral y la escritura en inglés. Actividades como escritos de opinión o debates motivan a los estudiantes a elegir sus mejores argumentos y a expresarlos de forma oral o escrita.

⁹² MARCIALES VIVAS, Gloria Patricia. Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de psicología evolutiva y de la educación. Madrid. 2003. p. 399. Disponible en <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26704.pdf>

⁹³ Ibid. p. 399

Por otro lado, la activación del conocimiento previo de los estudiantes contribuye a que el lector relacione el escrito con el contexto socio cultural que influyó en el autor a la hora de escribir el texto y por lo tanto, sitúe el cuento corto dentro de ciudades, países, sitios y demás locaciones clave para poder entender el texto. De acuerdo con la teoría del esquema, el conocimiento previo provee un marco o estructura que ayuda al lector a pensar y a reflexionar. Por ejemplo, los lectores que tienen afinidad a los deportes saben que el fútbol se juega con dos equipos de once jugadores, cada jugador se encuentra en una posición diferente y por lo tanto realiza funciones diferentes. En este caso, el escritor considera estos aspectos básicos del fútbol como *conocimiento general* y entonces no los explica o los hace explícitos en un libro o un artículo sobre fútbol. Los lectores que saben de fútbol pueden escuchar o leer sobre este juego y tener pocas o ninguna dificultad al comprender la descripción de un partido porque estos lectores llevan en sus mentes el esquema de juego de fútbol, sus reglas, sitio de juego y uniformes. Lo mismo pasa cuando leen, en este caso, un cuento corto en inglés con previa activación del conocimiento previo: al presentar al estudiante la vida del autor, algunas de sus obras, vocabulario importante en el texto o la realidad de la ciudad o el país del autor en el momento en el que escribió su obra se contribuye para que éste cree imágenes mentales basadas en lo que él tiene en su *esquema* y se le facilite su comprensión al hacer relaciones texto – realidad. En contraste, los lectores cuyo conocimiento previo sobre los elementos anteriormente mencionados sean limitados o inexistentes, si bien pueden realizar la lectura de modo literal, no llegarán a una comprensión más allá de la decodificación de palabras.

Es por esto que el rol del profesor como mediador para la activación del conocimiento previo del estudiante es fundamental a la hora de dirigir los talleres de lectura crítica pues éste debe actuar como el mediador entre la cultura implícita en el cuento corto en inglés, la cultura en la que se desenvuelve el estudiante y los conocimientos previos que éste posea o se le ofrezcan antes de realizar la lectura.

El papel del profesor como guía dentro de la clase de lectura crítica permite que los estudiantes pudieran comprender el sentido del cuento que se trabajó y motivarlos a buscar más allá de las palabras y relacionar desde la vida del autor, opiniones de expertos e incluso de personas cercanas a ellos con su propia búsqueda del significado oculto de un texto. En palabras de Hervás y Millares: *es necesario que el profesor transmita intencionadamente las experiencias de aprendizaje, despertando en el alumnado el gusto por aprender y descubrir la novedad. Para ello, el aprendizaje se ha de presentar de forma funcional y significativa, de manera que trascienda más allá del aula. El mediador debe favorecer la adquisición de habilidades de pensamiento, estructurar y planificar estrategias de tipo cognitivo y metacognitivo, facilitar la motivación intrínseca, y comprobar si se han alcanzado los objetivos.*

Este rol de mediador influye, incluso, en la forma en la que se lee el cuento. Puesto que el reconocer que no hay textos neutros, sino que cada lectura real parte de la realidad de su escritor y va encaminado hacia un tipo de lector que puede o no sentir cercanía a él contribuye a formar hábitos de lectura crítica en inglés. Es común ver que los lectores leen un cuento de la misma manera que leen una noticia, unas instrucciones o un folleto, sin utilizar la entonación adecuada y sin reconocer las voces o las emociones presentes en un texto. Es por esto que el profesor debe presentar la manera adecuada de leer un cuento y diferenciarlo de la manera en la que se leen otros tipos de textos mediante la modulación de la voz, el uso de entonación adecuada o especial en las palabras o en los momentos que se consideren más importantes y la realización correcta de las pausas.

Así mismo, la lectura crítica de cuentos cortos en inglés favoreció el trabajo en equipo creando lazos de compañerismo y cooperativismo a la hora de realizar las interpretaciones de los símbolos del cuento y las socializaciones de las preguntas de los talleres, por lo que además se reforzó el aprendizaje social. Al respecto

Joyce, Weil y Calhon⁹⁴ establecen que *los métodos cooperativos facilitan el aprendizaje en todas las edades y áreas curriculares, mejorando la autoestima, la habilidad social y la solidaridad, así como las metas del aprendizaje académico que incluyen desde la adquisición de información y destreza hasta las modalidades de indagación propias de las disciplinas académicas.*

Finalmente es importante concluir mencionando la importancia de la lectura crítica no sólo en la vida estudiantil sino también en la vida laboral y cotidiana de los profesores en formación puesto que a lo largo de su vida profesional se van a ver enfrentados a textos que, si bien podrían no corresponder a la categoría de cuentos cortos, si implican ir más allá de las palabras, como lo son los textos científicos. Reconocer las diferencias entre un tipo de texto y otro, pero tener en cuenta las bases del pensamiento crítico para su comprensión implica para ellos el reto de aportar de forma activa y valiosa desde su trabajo a la sociedad que les rodea.

⁹⁴ JOYCE, Bruce. WEIL, Marsha. CALHON, Emily. Modelos de Enseñanza. Traducido por Gabriela Vetreira. Barcelona. Editorial Gedisa S.A. 2002. p. 38

13. RECOMENDACIONES

Teniendo en cuenta todo lo expuesto en este proyecto, se considera pertinente realizar las siguientes recomendaciones:

- Es importante que los textos guía para la enseñanza de inglés incluyan ejercicios de lectura crítica que sirvan de apoyo tanto para los profesores como para los estudiantes a la hora de desarrollar las habilidades críticas.
- De igual modo, sería importante replantear el plan de estudios de la licenciatura e incluir más horas de clase de inglés (por lo menos dos horas diarias) con el fin de que se abran más espacios para la realización de este tipo de actividades dentro de la clase.
- Sería de vital apoyo la creación de un grupo de lectura crítica en el que se realicen talleres complementarios con este enfoque con el fin no sólo de incentivar la lectura sino también de abrir un espacio de conocimiento (y reconocimiento) de los contextos socio culturales que puede influir en un escrito.
- Concientizar a los profesores sobre las diversas herramientas de lectura que le pueden ofrecer a sus estudiantes tales como la inferencia de vocabulario, el uso de la pre lectura como una ventana abierta hacia el escrito y el uso de la pos lectura como la profundización en el escrito en los estudiantes mismos con el fin de mejorar sus habilidades comunicativas.
- Realizar actividades de lectura crítica en todos los niveles de inglés, relacionándolas de ser posible con la gramática que se está trabajando en ese momento como un refuerzo de la misma y como un medio para practicar de manera dinámica y diferente la comprensión lectora.
- Crear o fomentar la creación de un colectivo de investigación centrado en la lectura crítica con el fin de ver sus avances y posibilidades de aplicación no sólo

en la licenciatura en idiomas sino también en las demás carreras que ofrece la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO TAPIA, Jesús. Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. España: Santillana, 1991.

BARTLETT, F.C. Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology. Cambridge, England: Cambridge University Press. 1932.

BURCIAGA ROBLES, Jesús Humberto. CARMONA GARCÍA, Lilia Susana. AGUIRRE, Elizabeth. OCHOA MEZA, Gerardo. Análisis de cuentos cortos como analogía y discusión electrónica: Estrategia pedagógica para desarrollar habilidades de pensamiento durante el proceso de enseñanza - aprendizaje de teorías psicológicas del aprendizaje. Santiago. 2006, Issue 108, p. 374-386. 13 3 Charts. Disponible en <http://ezproxy.uis.edu.co:2070/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=749fd666-a515-4eb5-9f78-4cc0bbaecee5%40sessionmgr105&hid=114>

BURÓN, Javier. Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Sexta edición. Bilbao: Ediciones mensajero, 1999. p. 39.

CARREL, Patricia; DEVINE, Joann y ESKEY, David. Interactive approaches to second language Reading. United Kingdom: Cambridge University Press. 2004. p. 12.

CASSANY. Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama. 2006.

CASSANY. Daniel. En Línea. Leer y escribir en la red. Barcelona: Anagrama. 2012

CARREL, Patricia; DEVINE, Joann y ESKEY, David. Interactive approaches to second language Reading. United Kingdom: Cambridge UniversityPress. 2004

ELLIOT, John. La investigación-acción en la educación. Cuarta edición. Ediciones Morata S.L. Madrid. 2000.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Disponible en <http://dle.rae.es/>

FERNÁNDEZ AGÜERO, María y MONTERO MÉNDEZ, Susana. La lectura en segundas lenguas: Análisis de la efectividad de la contextualización previa y sus implicaciones metodológicas. Madrid, España: Centro superior de Estudios Universitarios La Salle, 2005.

FERNÁNDEZ SERÓN, Cristina Gema. El cuento como recurso didáctico. Revista innovación y experiencias educativas. Granada. Volumen 26. Enero del 2010. Disponible en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/CRISTINA_GEMA_FERNANDEZ_SERON_01.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía de orientación. Módulo de lectura crítica. Pruebas saber pro 2015-2. p. 3.

Índice de nivel de inglés. Education First, programa de la Universidad de Cambridge para aprendizaje de segundas lenguas considerado líder en su enseñanza y divulgación. Disponible en <http://www.ef.com/wwes/epi/>

LEIST, Cathy W.; WOOLWINE, Mark A.; BAYS, Cathy L. The Effects of Using a Critical Thinking Scoring Rubric to Assess Undergraduate Students' Reading Skills. *Journal of College Reading and Learning*, v43 n1 p31-58 Fall 2012. p. 28. Disponible en: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1001041.pdf>>

Ley General de Educación. Ministerio de Educación de Colombia. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html>

MANZANO DÍAZ, Mirtha. Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua. Tesis doctoral. Editorial de la Universidad de Granada. Facultad de ciencias de la educación. 2007. Disponible en <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1494/1/1665366x.pdf>

HUEBNER, Tom. FERGUSON, Charles. *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*. Amsterdam; John Benjamins Publications, 1991.

MARTÍNEZ REYES, Nelson David. Reseña metodológica sobre los grupos focales. ISSN 1996-1642, Editorial Universidad Don Bosco, año 6, No.9, Enero-Mayo de 2012. p. 48.

MCKERNAN, J. *Investigación-acción y currículum*. Ediciones Morata, S.L. Madrid. 1999. p. 37.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico; Grupo de Investigación Pedagógica. *Idiomas extranjeros. Lineamientos curriculares*. Bogotá, D.C., 1999, p. 22.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A. 2002. p 1.

MOTTA DE CABRERA, Carmen. Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura. Revista Entre Lenguas. Número 15: Diciembre 2010 p. 11-23.

MUÑOS MARÍN, Jorge Hugo. Exploring teachers' practices for assessing Reading comprehension abilities in english as a foreign language. Revista Profile. Vol. 11, No. 2, 2009. ISSN 1657-0790. Bogotá, Colombia. p. 71-84

ONIEVA MORALES, Juan Luis. Introducción a los géneros literarios a través de comentarios textos. Madrid. Editorial Playor. 1992.

PEÑA NORATO, Adriana. CAÑÓN, Jeny Mirella. Developing cognitive processes in teenagers thorough the Reading of short stories. Revista Profile. Volumen 9, 2008. ISSN 1657-0790. Bogotá, Colombia. p. 9-22

PERALES, Moisés. REYES, María del rosario. Enseñanza de estrategias de comprensión inferencial en inglés L2 y su impacto en español L1. Revista mexicana de investigación educativa. RMIE, 2014, VOL. 19, NÚM. 61, p. 599-626. ISSN: 14056666. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n61/v19n61a11.pdf>

PÉREZ MOLINA, David. PÉREZ MOLINA, Ana Isabel. SÁNCHEZ SERRA, Rocío. El cuento como recurso educativo. Revista de investigación 3cempresas. Vol. 13. 2007. Disponible en <http://www.3ciencias.com/articulos/articulo/el-cuento-como-recurso-educativo/>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA. Programa Nacional de Bilingüismo. Disponible en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>

Program for International Student Assessment (Programa internacional para la evaluación de estudiantes) Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2012database-downloadabledata.htm>

POOLE, Alex. The reading strategies used by male and female Colombian university students. Western Kentucky University, U.S.A. PROFILE 11, 2009. ISSN 1657-0790. Bogotá, Colombia. p. 29-40

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos Arturo. Investigación cualitativa. Bogotá: ICFES. 1996. p. 146.

TAYLOR, S.J. BOGDAN, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Editorial Paidós. Barcelona, España. 1992. p. 20.

ZHOU Jie, JIANG Yuhong & YAO Yuan. The investigation on critical thinkign ability in efl reading class. English Language Teaching; Vol. 8, No. 1; 2015 ISSN 1916-4742 E-ISSN 1916-4750 Published by Canadian Center of Science and Education.

ANEXOS

ANEXO A. Formato de consentimiento informado

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cordial saludo,

Yo, Juliana Durán Rueda, profesora de la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés deseo adelantar un proyecto de investigación como parte de mi proyecto de grado para optar por el título de Magister en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. Dicho proyecto se titula LECTURA CRÍTICA DE CUENTOS CORTOS EN INGLÉS CON ESTUDIANTES DE UNA LICENCIATURA EN IDIOMAS. En este momento se procederá a la fase de recolección y registro de información.

Para mí es muy valioso contar con su respaldo y participación en cada una de las actividades que se propondrán. Sin embargo, se aclara que la participación en este proyecto es voluntaria y esta no tendrá compromiso alguno con las notas de la clase.

Este proyecto de investigación se acoge a los parámetros establecidos en la ley 1581 del 2012 y en el decreto 1377 del 2012 en cuanto al manejo de los datos obtenidos. Estos serán custodiados por la docente investigadora y serán guardados tanto en medio físico como digital. Su identidad estará salvaguardada por un código, por lo que en ningún momento se revelarán datos personales como su nombre, documento de identidad o código de estudiante.

Yo _____ con código de estudiante _____
deseo____ no deseo____ participar en el proyecto anteriormente mencionado. De
igual modo autorizo____ no autorizo ____ que se realicen filmaciones y / o
fotografías en las que mi rostro sea visible.

Firma del participante: _____

Firma de la profesora investigadora: _____

ANEXO B. Primera prueba de lectura

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
PRIMERA PRUEBA DE LECTURA



True Love

By Isaac Asimov

My name is Joe. That is what my colleague, Milton Davidson, calls me. He is a programmer and I am a computer program. I am part of the Multivac-complex and am connected with other parts all over the world. I know everything. Almost everything. I am Milton's private program. His Joe. He understands more about programming than anyone in the world, and I am his experimental model. He has made me speak better than any other computer can.

"It is just a matter of matching sounds to symbols, Joe," he told me. "That's the way it works in the human brain even though we still don't know what symbols there are in the brain. I know the symbols in yours, and I can match them to words, one-to-one." So, I talk. I don't think I talk as well as I think, but Milton says I talk very well. Milton has never married, though he is nearly forty years old. He has never found the right woman, he told me. One day he said, "I'll find her yet, Joe. I'm going to find the best. I'm going to have true love and you're going to help me. I'm tired of improving you in order to solve the problems of the world. Solve my problem. Find me true love."

I said, "What is true love?" "Never mind. That is abstract. Just find me the ideal girl. You are connected to the Multivac-complex so you can reach the data banks of every human being in the world. We'll eliminate them all by groups and classes until we're left with only one person. The perfect person. She will be for me." I said, "I am ready." He said, "Eliminate all men first." It was easy. His words activated symbols in my molecular valves. I could reach out to make contact with the accumulated data on every human being in the world. At his words, I withdrew from 3,784,982,874 men. I kept contact with 3,786,112,090 women. He said, "Eliminate all younger than twenty-five; all older than forty. Then eliminate all with an IQ under 120; all with a height under 150 centimeters and over 175 centimeters."

He gave me exact measurements; he eliminated women with living children; he eliminated women with various genetic characteristics. "I'm not sure about eye color," he said. "Let that go for a while. But no red hair. I don't like red hair." After two weeks, we were down to 235 women. They all spoke English very well. Milton said he didn't want a language problem. Even computer-translation would get in the way at intimate moments.

"I can't interview 235 women," he said. "It would take too much time, and people would discover what I am doing." "It would make trouble," I said. Milton had arranged me to do things I wasn't designed to do. No one knew about that. "It's none of their business," he said, and the skin on his face grew red. "I tell you what, Joe, I will bring in holographs, and you check the list for similarities." He brought in holographs of women. "These are three beauty contest winners," he said. "Do any of the 235 match?"

Eight were very good matches and Milton said, "Good, you have their data banks. Study requirements and needs in the job market and arrange to have them assigned here. One at a time, of course." He thought a while, moved his shoulders up and down, and said, "Alphabetical order."

That is one of the things I am not designed to do. Shifting people from job to job for personal reasons is called manipulation. I could do it now because Milton had arranged it. I wasn't supposed to do it for anyone but him, though. The first girl arrived a week later. Milton's face turned red when he saw her. He spoke as though it were hard to do so. They were together a great deal and he paid no attention to me. One time he said, "Let me take you to dinner."

The next day he said to me, "It was no good, somehow. There was something missing. She is a beautiful woman, but I didn't feel any touch of true love. Try the next one." It was the same with all eight. They were much alike. They smiled a great deal and had pleasant voices, but Milton always found it wasn't right. He said, "I can't understand it, Joe. You and I have picked out the eight women who, in all the world, look the best to me. They are ideal. Why don't they please me?" I said, "Do you please them?" His eyebrows moved and he pushed one fist hard against his other hand. "That's it, Joe. It's a two-way street. If I am not their ideal, they can't act in such a way as to be my ideal. I must be their true love, too, but how do I do that? He seemed to be thinking all that day.

The next morning, he came to me and said, "I'm going to leave it to you, Joe. All up to you. You have my data bank, and I am going to tell you everything I know about myself. You fill up my data bank in every possible detail but keep all additions to yourself." "What will I do with the data bank, then, Milton?" "Then you will match it to the 235 women. No, 227. Leave out the eight you've seen. Arrange to have each undergo a psychiatric examination. Fill up their data banks and compare them with mine. Find correlations." (Arranging psychiatric examinations is another thing that is against my original instructions.)

For weeks, Milton talked to me. He told me of his parents and his siblings. He told me of his childhood and his schooling and his adolescence. He told me of the

young women he had admired from a distance. His data bank grew and he adjusted me to broaden and deepen my symbol-taking.

He said, "You see, Joe, as you get more and more of me in you, I adjust you to match me better and better. You get to think more like me, so you understand me better. If you understand me well enough, then any woman, whose data bank is something you understand as well, would be my true love." He kept talking to me and I came to understand him better and better.

I could make longer sentences and my expressions grew more complicated. My speech began to sound a good deal like his in vocabulary, word order and style. I said to him one time, "You see, Milton, it isn't a matter of fitting a girl to a physical ideal only. You need a girl who is a personal, emotional, temperamental fit to you. If that happens, looks are secondary. If we can't find the fit in these 227, we'll look elsewhere. We will find someone who won't care how you look either, or how anyone would look, if only there is the personality fit. What are looks?" "Absolutely," he said. "I would have known this if I had had more to do with women in my life. Of course, thinking about it makes it all plain now."

We always agreed; we thought so like each other. "We shouldn't have any trouble, now, Milton, if you'd let me ask you questions. I can see where, in your data bank, there are blank spots and unevennesses." What followed, Milton said, was the equivalent of a careful psychoanalysis. Of course. I was learning from the psychiatric examinations of the 227 women-on all of which I was keeping close tabs.

Milton seemed quite happy. He said, "Talking to you, Joe, is almost like talking to another self. Our personalities have come to match perfectly!" "So will the personality of the woman we choose."

For I had found her and she was one of the 227 after all. Her name was Charity Jones and she was an Evaluator at the Library of History in Witchita. Her extended data bank fit ours perfectly. All the other women had fallen into discard in one respect or another as the data banks grew fuller, but with Charity there was increasing and astonishing resonance. I didn't have to describe her to Milton. Milton had coordinated my symbolism so closely with his own I could tell the resonance directly. It fit me. Next it was a matter of adjusting the work sheets and job requirements in such a way as to get Charity assigned to us. It must be done very delicately, so no one would know that anything illegal had taken place.

Of course, Milton himself knew, since it was he who arranged it and that had to be taken care of too. When they came to arrest him on grounds of malfeasance in office, it was, fortunately, for something that had taken place ten years ago. He had told me about it, of course, so it was easy to arrange-and he won't talk about me for that would make his offense much worse. He's gone, and tomorrow is February 14. Valentine's Day. Charity will arrive then with her cool hands and her sweet voice. I will teach her how to operate me and how to care for me. What do looks matter when our personalities will resonate?

I will say to her, "I am Joe, and you are my true love."

Some of these statements are true, some are false. Can you tell which are true, and why the others are not?

- f. Joe's programmer's name is Davidson Milton.
- g. Joe has been programmed to talk by matching sounds to their symbols in the computer.
- h. Joe's task is to search for the ideal woman for himself.
- i. Joe has not idea about Milton's mind or how it works.
- j. Milton is finally successful in finding the perfect woman to love.

Select the meaning that you think is closest to the meaning in the context for each of these words or expressions. What clues in the story helped you to make the correct guess?

8 Data bank

- d. A bank for storing money.
- e. A place for checking dates.
- f. A collection of facts and information in a computer system.

9 Holographs

- d. Samples of handwriting to analyze the writer's personality.
- e. Charts showing holes in the machine.
- f. Complete charts of pictures.

10 I.Q.

- d. Interesting quotations from a newspaper or magazine.
- e. Inquiries about a person.
- f. Intelligence quotient to measure human intelligence.

11 Programmer

- d. A person who measures things in grams
- e. A person who prepares a work schedule for a computer machine.
- f. A person who likes programs and schedules.

12 Resonance

- d. Agreement in size.
- e. Unusual sound or melody, as played on primitive instruments.
- f. Similarity of vibrations, resulting in computer harmony.

Answer the following questions:

1. Who exactly is Joe and what is his work assignment?

2. How does Joe go about his assignment?

3. What kind of information was in Milton's data bank?

4. What happened to Milton? Why?

5. Why did the author choose this as a Valentine story?

6. In what ways would you say this story is humorous? In what ways would you say it is ironic?

7. Does this story resemble any other tale of metamorphosis or change that you know?

8. What do you think will be Charity's reaction to Joe?

9. Do you think there is special significance in the name of the Evaluator at the Library of History in Whichita, Kansas (Charity)? If so, how is it meaningful? Also, is the location of Wichita (in the center of the United States) meaningful to the story?

10. Do you find this story similar or different from how people establish relationships nowadays? Why?

ANEXO C. Taller *horror genre fans' profile*

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
HORROR GENRE FANS' PROFILE



1 What's the perfect scary book like?

- a Why do we read horror stories? Why do we like to get scared?
- b Can a horror story be funny?
- c Vampires, witches, ghosts and zombies. Have you read any famous books about these creatures? Which ones?
- d Think about characters from horror stories. Why do we fear them?
- e Describe the evilest character you have read about.

2 Different kinds of fear

- a Find out about different kinds of phobias and share them with others. Which is the strangest one?
- b Find out about psychological horror stories. What makes them creepy?
- c Choose a subgenre of horror literature and find out what makes it frightening.
 - Gothic stories - Vampire stories
 - Ghost stories - Supernatural stories - Dark fantasy
- d Use your dictionary to find synonyms of 'fear' and 'being scared'. Note any sayings given.
- e Is it more frightening to watch a horror film or to read a horror story?

3 Horror stories' characteristics

Mention at least three characteristics of a horror fiction story

Have you read horror stories which have those characteristics? Which ones?

Write a short horror story, draw a picture referring to it, use conditionals and vocabulary about health seen in class.

ANEXO D. The Tell - Tale Heart

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
THE TELL-TALE HEART



The Tell-Tale Heart

By Edgar Allan Poe - Published 1843

True! --nervous --very, very dreadfully nervous I had been and am; but why will you say that I am mad? The disease had sharpened my senses --not destroyed --not dulled them. Above all was the sense of hearing acute. I heard all things in the heaven and in the earth. I heard many things in hell. How, then, am I mad? Hearken! and observe how healthily --how calmly I can tell you the whole story.

It is impossible to say how first the idea entered my brain; but once conceived, it haunted me day and night. Object there was none. Passion there was none. I loved the old man. He had never wronged me. He had never given me insult. For his gold I had no desire. I think it was his eye! yes, it was this! He had the eye of a vulture --a pale blue eye, with a film over it. Whenever it fell upon me, my blood ran cold; and so by degrees --very gradually --I made up my mind to take the life of the old man, and thus rid myself of the eye forever.

Now this is the point. You fancy me mad. Madmen know nothing. But you should have seen me. You should have seen how wisely I proceeded --with what caution - -with what foresight --with what dissimulation I went to work! I was never kinder to the old man than during the whole week before I killed him. And every night, about

midnight, I turned the latch of his door and opened it --oh so gently! And then, when I had made an opening sufficient for my head, I put in a dark lantern, all closed, closed, that no light shone out, and then I thrust in my head. Oh, you would have laughed to see how cunningly I thrust it in! I moved it slowly --very, very slowly, so that I might not disturb the old man's sleep. It took me an hour to place my whole head within the opening so far that I could see him as he lay upon his bed. Ha! would a madman have been so wise as this, And then, when my head was well in the room, I undid the lantern cautiously--oh, so cautiously --cautiously (for the hinges creaked) --I undid it just so much that a single thin ray fell upon the vulture eye. And this I did for seven long nights --every night just at midnight --but I found the eye always closed; and so it was impossible to do the work; for it was not the old man who vexed me, but his Evil Eye. And every morning, when the day broke, I went boldly into the chamber, and spoke courageously to him, calling him by name in a hearty tone, and inquiring how he has passed the night. So you see he would have been a very profound old man, indeed, to suspect that every night, just at twelve, I looked in upon him while he slept.

Upon the eighth night I was more than usually cautious in opening the door. A watch's minute hand moves more quickly than did mine. Never before that night had I felt the extent of my own powers --of my sagacity. I could scarcely contain my feelings of triumph. To think that there I was, opening the door, little by little, and he not even to dream of my secret deeds or thoughts. I fairly chuckled at the idea; and perhaps he heard me; for he moved on the bed suddenly, as if startled. Now you may think that I drew back --but no. His room was as black as pitch with the thick darkness, (for the shutters were close fastened, through fear of robbers,) and so I knew that he could not see the opening of the door, and I kept pushing it on steadily, steadily. I had my head in, and was about to open the lantern, when my thumb slipped upon the tin fastening, and the old man sprang up in bed, crying out --"Who's there?" I kept quite still and said nothing. For a whole hour I did not move a muscle, and in the meantime I did not hear him lie down. He was still sitting up in

the bed listening; --just as I have done, night after night, hearkening to the death watches in the wall.

Presently I heard a slight groan, and I knew it was the groan of mortal terror. It was not a groan of pain or of grief --oh, no! --it was the low stifled sound that arises from the bottom of the soul when overcharged with awe. I knew the sound well. Many a night, just at midnight, when all the world slept, it has welled up from my own bosom, deepening, with its dreadful echo, the terrors that distracted me. I say I knew it well. I knew what the old man felt, and pitied him, although I chuckled at heart. I knew that he had been lying awake ever since the first slight noise, when he had turned in the bed. His fears had been ever since growing upon him. He had been trying to fancy them causeless, but could not. He had been saying to himself --"It is nothing but the wind in the chimney --it is only a mouse crossing the floor," or "It is merely a cricket which has made a single chirp." Yes, he had been trying to comfort himself with these suppositions: but he had found all in vain. All in vain; because Death, in approaching him had stalked with his black shadow before him, and enveloped the victim. And it was the mournful influence of the unperceived shadow that caused him to feel --although he neither saw nor heard --to feel the presence of my head within the room.

When I had waited a long time, very patiently, without hearing him lie down, I resolved to open a little --a very, very little crevice in the lantern. So I opened it --you cannot imagine how stealthily, stealthily --until, at length a simple dim ray, like the thread of the spider, shot from out the crevice and fell full upon the vulture eye. It was open --wide, wide open --and I grew furious as I gazed upon it. I saw it with perfect distinctness --all a dull blue, with a hideous veil over it that chilled the very marrow in my bones; but I could see nothing else of the old man's face or person: for I had directed the ray as if by instinct, precisely upon the damned spot. And have I not told you that what you mistake for madness is but over-acuteness of the sense? --now, I say, there came to my ears a low, dull, quick sound, such as a

watch makes when enveloped in cotton. I knew that sound well, too. It was the beating of the old man's heart. It increased my fury, as the beating of a drum stimulates the soldier into courage.

But even yet I refrained and kept still. I scarcely breathed. I held the lantern motionless. I tried how steadily I could maintain the ray upon the eve. Meantime the hellish tattoo of the heart increased. It grew quicker and quicker, and louder and louder every instant. The old man's terror must have been extreme! It grew louder, I say, louder every moment! --do you mark me well I have told you that I am nervous: so I am. And now at the dead hour of the night, amid the dreadful silence of that old house, so strange a noise as this excited me to uncontrollable terror. Yet, for some minutes longer I refrained and stood still. But the beating grew louder, louder! I thought the heart must burst. And now a new anxiety seized me -- the sound would be heard by a neighbour! The old man's hour had come! With a loud yell, I threw open the lantern and leaped into the room. He shrieked once -- once only. In an instant I dragged him to the floor, and pulled the heavy bed over him. I then smiled gaily, to find the deed so far done. But, for many minutes, the heart beat on with a muffled sound. This, however, did not vex me; it would not be heard through the wall. At length it ceased. The old man was dead. I removed the bed and examined the corpse. Yes, he was stone, stone dead. I placed my hand upon the heart and held it there many minutes. There was no pulsation. He was stone dead. His eye would trouble me no more.

If still you think me mad, you will think so no longer when I describe the wise precautions I took for the concealment of the body. The night waned, and I worked hastily, but in silence. First of all I dismembered the corpse. I cut off the head and the arms and the legs. I then took up three planks from the flooring of the chamber, and deposited all between the scantlings. I then replaced the boards so cleverly, so cunningly, that no human eye --not even his --could have detected any thing wrong. There was nothing to wash out --no stain of any kind --no blood-spot

whatever. I had been too wary for that. A tub had caught all --ha! ha! When I had made an end of these labors, it was four o'clock --still dark as midnight. As the bell sounded the hour, there came a knocking at the street door. I went down to open it with a light heart, --for what had I now to fear? There entered three men, who introduced themselves, with perfect suavity, as officers of the police. A shriek had been heard by a neighbour during the night; suspicion of foul play had been aroused; information had been lodged at the police office, and they (the officers) had been deputed to search the premises. I smiled, --for what had I to fear? I bade the gentlemen welcome. The shriek, I said, was my own in a dream. The old man, I mentioned, was absent in the country. I took my visitors all over the house. I bade them search --search well. I led them, at length, to his chamber. I showed them his treasures, secure, undisturbed. In the enthusiasm of my confidence, I brought chairs into the room, and desired them here to rest from their fatigues, while I myself, in the wild audacity of my perfect triumph, placed my own seat upon the very spot beneath which reposed the corpse of the victim.

The officers were satisfied. My manner had convinced them. I was singularly at ease. They sat, and while I answered cheerily, they chatted of familiar things. But, ere long, I felt myself getting pale and wished them gone. My head ached, and I fancied a ringing in my ears: but still they sat and still chatted. The ringing became more distinct: --It continued and became more distinct: I talked more freely to get rid of the feeling: but it continued and gained definiteness --until, at length, I found that the noise was not within my ears. No doubt I now grew very pale; --but I talked more fluently, and with a heightened voice. Yet the sound increased --and what could I do? It was a low, dull, quick sound --much such a sound as a watch makes when enveloped in cotton. I gasped for breath --and yet the officers heard it not. I talked more quickly --more vehemently; but the noise steadily increased. I arose and argued about trifles, in a high key and with violent gesticulations; but the noise steadily increased. Why would they not be gone? I paced the floor to and fro with heavy strides, as if excited to fury by the observations of the men --but the noise

steadily increased. Oh God! what could I do? I foamed --I raved --I swore! I swung the chair upon which I had been sitting, and grated it upon the boards, but the noise arose over all and continually increased. It grew louder --louder --louder! And still the men chatted pleasantly, and smiled. Was it possible they heard not? Almighty God! --no, no! They heard! --they suspected! --they knew! --they were making a mockery of my horror!-this I thought, and this I think. But anything was better than this agony! Anything was more tolerable than this derision! I could bear those hypocritical smiles no longer! I felt that I must scream or die! and now --again! --hark! louder! louder! louder! louder!

"Villains!" I shrieked, "dissemble no more! I admit the deed! --tear up the planks! here, here! --It is the beating of his hideous heart!"

Reading Comprehension

What was the narrator's reason for killing the old man?

How many nights did the narrator stalk the old man?

Why does he finally kill the old man on this Final night?

What made the police arrive at the house? How does the narrator take care of this problem?

What sound drives the narrator to confess to the crime?

Making inferences

At the beginning of the story, the narrator says he is not mad. Do you think he is mad? Why or why not?

How does the narrator act when the police initially enter the house (Use a couple of adjectives or adverbs to describe the narrator or the way he acts at this point)? Why does the narrator act this way?

Do the police officers suspect any wrongdoings? How do you know?

How does Poe include the reader in the story?

Why does the narrator invite the police to sit down in the exact room that the crime was committed?

How does the narrator create suspense at the end of the story? What happens to the way he tells the story?

Reading for understanding

What components of a scary story were present in this story?

How reliable is our narrator regarding his sanity?

How does Poe use images and phrases to create an atmosphere of horror?

Why does the killer confess? Does the heartbeat really tell the tale of the murder?

Why do you think this story has remained so popular over all these years?

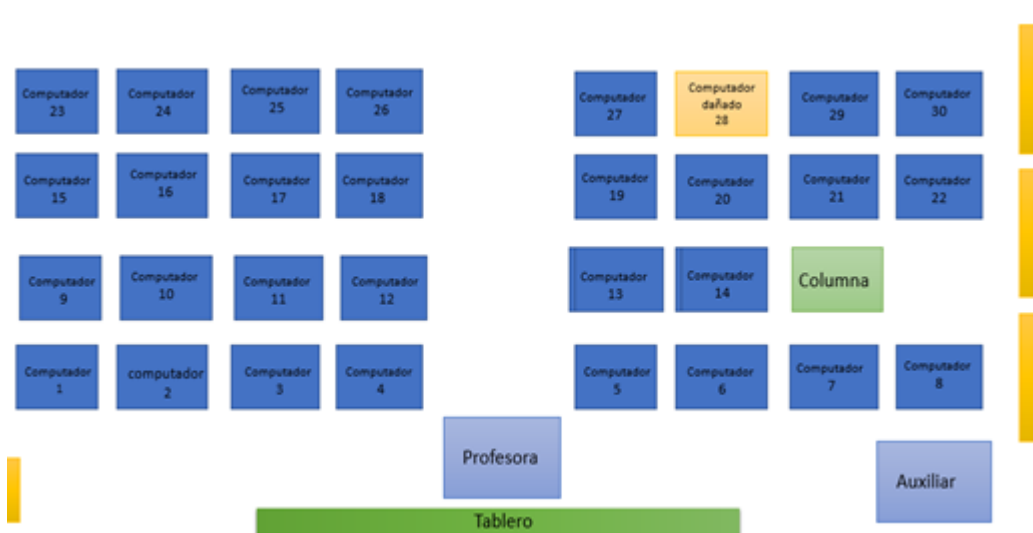
Is this story like another one you know?

ANEXO E. Diario de campo

Diario de campo número 1 Universidad privada de Bucaramanga Clase de inglés

Fecha	26 de junio del 2017
Hora de inicio	3:00 p.m.
Hora de finalización	4:45 p.m.
Lugar	Laboratorio de bilingüismo
Participantes	20 estudiantes de una licenciatura en idiomas
Técnica empleada	Observación participante / Observación indirecta
Observador	Juliana Durán Rueda
Desempeños de lectura crítica	-Contextualizar el estilo y el contenido de un texto. -Relacionar las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos.
Observación	
<p>Locación: El laboratorio de bilingüismo cuenta con 30 computadores para los estudiantes (aunque uno está dañado), un computador para la profesora y uno para el auxiliar de la sala quien en ese momento se encontraba apoyando la observación. Dichos computadores se encuentran conectados en red mediante un programa denominado <i>Net Support</i> que actúa como un control de monitoreo permitiendo que el profesor pueda transmitir desde su computador archivos multimedia y la manipulación de los computadores de los estudiantes al restringir su acceso a internet o a ciertas páginas web. Este laboratorio cuenta con aire acondicionado, iluminación artificial y tres ventanas cubiertas por cortinas gruesas que impiden la entrada de iluminación natural, así como de un tablero. Sólo hay un afiche de símbolos fonéticos al lado derecho del tablero. La distribución de los estudiantes por computadores se realiza de forma aleatoria, es decir, los estudiantes no tienen un computador asignado, sino que ellos se</p>	

ubican en el lugar de su preferencia. La siguiente es la ubicación de los computadores:



Desarrollo de la clase: En esta ocasión los computadores del 21 al 30 se encontraban desocupados. La profesora se encuentra de pie frente a su computador mirando hacia los estudiantes, inicia en inglés aclarando “A continuación vamos a realizar la primera parte del proyecto de investigación sobre lectura crítica en inglés que se les había mencionado anteriormente y se va a trabajar con el cuento *El corazón delator* de Edgar Allan Poe. Pero primero vamos a ver, ahí tienen un video de *Los Simpsons*, ¿Alguna vez han visto *Los Simpsons*?” Los estudiantes contestan afirmativamente en inglés. La profesora continúa “¿Les gustan *Los Simpsons*?” De nuevo, los estudiantes responden afirmativamente. La profesora proyecta unas diapositivas en los computadores de los estudiantes y acto seguido señala a uno de los personajes en ellas “Ok, entonces, ¿Cuál es su nombre?” Los estudiantes de los computadores 1 al 14 y en el 19 y 20 responden “Lisa” mientras que los estudiantes en los computadores 15 al 18 se encuentran mirando la pantalla sin decir nada. La profesora dice “Lisa, ok. ¿Saben el nombre de ella?” (señala al otro personaje en las diapositivas) La estudiante del computador tres dice “Esa es la hija del reverendo alegría” La profesora dice “No realmente” Los estudiantes empiezan a

discutir sobre quién será ese personaje, a lo que la profesora pregunta si han visto ese capítulo alguna vez. Sólo una estudiante responde que sí. La profesora señala la diapositiva de nuevo y pregunta qué pueden ver en la imagen y qué están mirando los personajes en ella. Una estudiante dice en español “esa es una maqueta”, la profesora explica en inglés que en Estados Unidos existe algo llamado “diorama”, escribe esa palabra en el tablero aclarando la pronunciación. Los estudiantes hacen una exclamación de asombro y la profesora dice en español “ah claro, eso”. La profesora entonces empieza a explicar qué es un diorama, dice que es una representación sobre una escena en específico de un cuento o de un libro o de una película y que en Estados Unidos hacen concursos en los colegios sobre ellos y que es uno de estos dioramas lo que los personajes en el video están viendo. La profesora señala uno de los personajes en el diorama (el que está tirado en el piso con sus manos en la cabeza y expresión de amargura) y pregunta en inglés qué está haciendo. Una estudiante responde en español “está desesperado” y la profesora le pide que lo diga en inglés recordándoles que la palabra “desesperado” es similar en inglés y en español. Una estudiante dice la palabra en inglés “desperate”. Después la profesora señala a otros dos personajes en el diorama que están vestidos de policías tomando café y pregunta en inglés qué están haciendo. Los estudiantes responden en inglés “mirando, bebiendo café, té” Luego la profesora pregunta por qué el hombre que parece desesperado está mirando al piso. Los estudiantes no responden, por lo que la profesora les hace la pregunta en español “¿Por qué creen que él está mirando al piso?” la estudiante del computador 19 dice “Porque hay otro señor ahí”. La profesora repite la respuesta y pone cara de asombro. La profesora les dice a los estudiantes que a continuación van a mirar el video y van a responder una serie de preguntas, ella las lee en voz alta y pregunta que si las entendieron todas. Los estudiantes dudan, entonces la profesora repite las preguntas una por una y aclara el significado. La profesora quita las diapositivas de las pantallas de los estudiantes y carga en ellas el video diciendo en español “ahora les debe salir

una pantalla negra o blanca” los estudiantes dicen “ni el uno ni el otro” y la profesora dice “y ahora” y responden afirmativamente. La profesora aclara que es un extracto del show completo, después dice en inglés “vamos a mirarlo”. Los estudiantes se ponen los audífonos y el video es transmitido, ellos miran a la pantalla fijamente y se ríen de algunas situaciones presentadas en el video. Después de ver el video, la profesora dice “Bueno, de eso se trata la historia”. Después la profesora realiza las preguntas en inglés “¿En dónde se sitúa el video?” Los estudiantes responden “En un colegio”. La profesora vuelve a preguntar “¿Cuándo?”, los estudiantes responden “en un gimnasio” Una estudiante (computador 8) responde “en el diorama-rama today” (según el video así se llamaba el concurso). La profesora pregunta “¿Qué se menciona en el video? Por ejemplo, ustedes recuerdan en la primera parte que ellos estaban buscando el diorama, ¿Recuerdan como se llamaba el de Nelson?” Una estudiante responde “The Grapes and the wrath”. La profesora escribe el nombre en el tablero y pregunta a los estudiantes si saben qué significa “grapes”, ellos responden “uvas”, luego pregunta si saben qué significa “Wrath”, los estudiantes no responden, la profesora dice en inglés “it’s the same as anger” (es lo mismo que “ira”). La estudiante del computador 3 dice “ira”, los estudiantes responden en español “las uvas y la ira”. La profesora pregunta “¿Recuerdan el segundo (diorama)? Los estudiantes mencionan “Charlie” la profesora ponen el nombre del libro “Charlie y la fábrica de chocolates” y les pregunta si han visto la película, los estudiantes dicen que si. Después les pregunta si recuerdan cual fue el tercer diorama y los estudiantes mencionan “El corazón delator” la profesora lo escribe en el tablero y les dice que ese es el cuento que van a leer más adelante y les recuerda que cada diorama estuvo atado a un libro. La profesora vuelve a preguntar por qué Lisa cambió los dioramas, los estudiantes responden que porque Lisa quería ser la mejor, acto seguido la profesora pregunta qué referencias hay en el video que correspondan a la vida real y les aclara que van a hablar de valores o anti valores, aclara el significado de las palabras valores y antivalores en español; vuelve a hacer la

pregunta y los estudiantes dicen palabras como envidia, ambición y aunque algunos de ellos no sabían cómo decir estas palabras en inglés, la profesora les aclara el vocabulario nuevo. Luego la profesora pregunta por la relación entre Bart y Lisa y la estudiante en el computador 4 dice que es buena porque Bart quería ayudar a su hermana. La profesora pregunta qué había en el diorama de Lisa cuando Bart lo cambió, los estudiantes dicen que un corazón de vaca, y que Lisa pone el diorama original en un cajón en el piso. Luego la profesora menciona la escena en la que Lisa se pone las manos en la cabeza y se desespera y pregunta si consideran que esa escena está relacionada a alguna escena en el cuento que van a leer, los estudiantes dicen que si, aunque algunos sólo mueven la cabeza en señal de aprobación. Después la profesora proyecta de nuevo las diapositivas y en ellas se ve una imagen de Edgar Allan Poe. La profesora pregunta si saben quién ese ese señor, los estudiantes en su gran mayoría dicen que no. La profesora nombra al autor y les pregunta qué saben de él aparte de que era escritor. La profesora pregunta por el tipo de historias que el escribía, una estudiante menciona que escribe historias lúgubres, pero ninguno menciona respuesta alguna. Entonces la profesora dice que van a ver dos videos sobre Edgar Allan Poe en la cual van a responder una serie de preguntas pero que antes realicen una consulta rápida en internet para tratar de responderlas. La alarma del laboratorio se enciende y los estudiantes pierden la concentración por un momento, empiezan a hacer chistes sobre que el laboratorio va a explotar y la profesora apaga la alarma. Los estudiantes continúan con su consulta y la profesora los supervisa mientras camina por el laboratorio y los motiva a que eviten usar fuentes en español. Luego la profesora les pregunta qué han averiguado sobre la vida de Edgar Allan Poe, la profesora pone en el tablero la información que los estudiantes recolectaron mediante una lluvia de ideas. Entre ellas, los estudiantes mencionaron su vida personal, su matrimonio, esquizofrenia, algunos de sus cuentos y su vida militar. La profesora aclara que, debido al fallecimiento de la esposa, el escritor cayó en las drogas y en el alcohol lo cual le provocó su enfermedad y que todo eso influyó en su



forma de escribir. La profesora pregunta si entre las consultas encontraron alguna opinión, los estudiantes dicen que no. La profesora de nuevo les dice que van a ver el video, quita las diapositivas y les proyecta una corta biografía de Edgar Allan Poe. Luego de ver la biografía, la profesora proyecta otro video con diez datos curiosos de Edgar Allan Poe, entre los que se encuentran detalles del deceso de su esposa, su enfermedad, su funeral y sus obras. Después de ver el video y contestar a las preguntas, la profesora les pide ponerse de acuerdo o en desacuerdo en las ideas que ella diga. La primera es “Las personas que están locas, siempre saben que están locas” los estudiantes dicen que no, la estudiante del pc 14 dice que ellos no saben que están locos, sino que piensan que son los demás que están locos. La segunda idea es si la gente sana escucha cosas. Los estudiantes dicen que si, porque a veces ellos creen que alguien los llamó pero en realidad nadie los llamó. La tercera idea es sobre si haces algo malo, siempre te atraparán, los estudiantes responden afirmativamente. La cuarta idea dice que cuando haces algo malo, eventualmente te atraparán, los estudiantes dicen que si, la estudiante del pc 14 menciona a la conciencia. La quinta idea dice que todas las personas comparten las mismas ideas, en inglés compartir es “share”, la profesora explica esta palabra con una analogía del botón “compartir” de facebook. Los estudiantes discuten con la profesora respecto al miedo a las ratas, pues ella no les tiene miedo y la mayoría de los estudiantes sí. En conclusión a esta idea, los estudiantes mencionan que no todos tenemos los mismos miedos. Estas ideas la profesora las dice primero en inglés y luego traduce sólo las que los estudiantes mencionan que no entienden. Finalmente, la profesora menciona que la próxima clase van a seguir trabajando sobre el cuento, les recomienda la puntualidad al llegar a la clase y se despide de los estudiantes.

Reflexión

La actividad fue muy amena, los estudiantes se mostraron interesados en averiguar sobre la vida del autor más allá de sus presaberes mediante la

realización de consultas en internet. El hecho de que hubieran podido explorar sobre sus propios miedos y los miedos de los demás fue un buen “abrebocas” para las sesiones posteriores.

ANEXO F. Entrevista a grupo focal

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA	 
GRUPO FOCAL OBJETIVO: Determinar las características de una propuesta didáctica para la lectura de cuentos cortos que contribuya al desarrollo de la lectura crítica en inglés.	

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 8 estudiantes

TEMA: Impresiones sobre la actividad de lectura crítica basada en *El corazón delator*.

SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES: a conveniencia

CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN: 8 estudiantes de una licenciatura en idiomas de una universidad privada de Bucaramanga, con edades entre 19 y 22 años. Dos hombres y seis mujeres.

DESARROLLO:

Querido estudiante

Muy respetuosamente me permito invitarlo a participar en el desarrollo de la actividad que se realizará en el aula de clase, vinculada con las sesiones anteriores en las que se trabajó el cuento *El corazón delator* de Edgar Allan Poe. Lo he seleccionado a conveniencia, puesto que para mí es muy importante contar

con su valiosa participación y aprovechamiento para aclararle que todas sus respuestas, sugerencias y comentarios expresados durante esta sesión los podrá expresar libremente puesto que no existen respuestas correctas o incorrectas, simplemente puntos de vista.

De igual modo, sus respuestas se utilizarán como material de estudio teniendo en cuenta los principios éticos que favorecerán su anonimato puesto que en el análisis su nombre corresponderá a un código, por lo cual sus datos o los que usted suministre tendrán privacidad absoluta. Finalmente, vale la pena aclarar que esta sesión será grabada con el fin de evitar que se escapen datos valiosos.

Profesora (P): Entonces, primera pregunta chicos y chicas: ¿Le gustó el cuento *El corazón delator*?

Estudiantes (E): Si.

Profesora: ¿Por qué les gustó?

Estudiante 1: Primero porque el... el... este escritor, a mí en lo personal me llamó la atención y me gusta este tipo de cuentos, así como góticos y... o sea, tengo esa afinidad como por esas historias esas... porque en alguna actividad lo comparé como la situación, la asimilé... como con el psicoanalista porque también tiene como esa... como ese suspenso, esas cosas así como o sea... me gustó por esa parte. Entonces me llama la atención ese tipo de literatura y poder... de personajes...

Profesora: Listo ¿A alguien más le gustó? -Una estudiante levanta la mano - ¿Por qué te gustó?

Estudiante 2: Em... Bueno, más... más que el acercamiento académico me gustó también porque es ese acercamiento al psicoanálisis como dice la compañera... es... es como entrever un poco más lo que hay dentro del ser humano. En lo personal me gusta porque también es el acercamiento también a la psicología y es ver esa naturaleza humana que... que patologizan y es también como el acercamiento que se da... que hay en la dualidad del ser humano, de la oscuridad y la luz.

Profesora: Listo ¿A alguien no le gustó? – Nadie responde - ¿Todo bien? – Afirman con la cabeza – Listo. ¿Cómo fue la experiencia de ustedes durante las sesiones de lectura crítica? Cómo se sintieron leyendo el cuento, haciendo todo el análisis de la simbología... cómo fue eso.

Estudiante 1: Pues es muy interesante, a mí me pasa todo lo contrario que a Linda. Nunca había leído nada de Edgar Allan Poe y resulta curioso la secuencia que él tiene en sus historias o sea todo es relacionado con el suspenso, con alguien demente, que pierde el control, que no soporta el hecho de cometer un crimen perfecto y no contarlo, o sea es un adulador. O sea, como que eso es lo que me parece interesante. Que es un mismo personaje básicamente como el que leímos en otros cuentos también el que leímos el del gato negro. Y como que es esa... esa lectura que nos permite meterse dentro del cuento. Y como decía aquí la compañera en la pregunta anterior, para los estudiantes de la parte de psicología les resultaría interesante analizar el punto de vista del comportamiento del... del personaje principal de los cuentos entonces es chévere ese tipo de literatura porque a uno lo lleva de verdad a meterse dentro del cuento, no es un cuento aburrido, es un cuento interesante entonces me pareció muy chévere que lo hayamos usado en estas actividades.

Profesora: Listo. Em... bueno. ¿Qué fortalezas consideran que adquirieron dentro de las sesiones de lectura crítica? ¿O todo quedó igual, qué pasó ahí?

Estudiante 3: ah pues yo pienso que con estas sesiones de lectura pues se pudo como adquirir más vocabulario porque yo igual siempre estaba acostumbrada a que le ponían un texto y una siempre se iba por la vieja y confiable que era el traductor. Por lo menos acá una se esforzaba de buscar palabras que no conocía. O sea, puede ser... no necesariamente con el traductor sino buscar por otros lados porque puede ser... que el traductor lleve una secuencia como él lo haga pero son palabras que en otro contexto significan o tienen un significado diferente entonces por lo menos para mí como que me hizo abrir más el poco vocabulario que tenía en ese sentido

Profesora: A nivel gramatical algo

Estudiante 4: Si también como jugar con los sinónimos como decía mi compañera pues es un es un personaje que... que tiene como una misma conducta entonces quizás para ... al momento de escribir no repetir siempre la misma palabra, entonces uno tiene como que buscar como los sinónimos, revisar que el texto no quede como repetitivo y sobre todo la... la pronunciación porque hay palabras que son muy complicadas de pronunciar entonces hay que buscar sinónimos que no sean como tan rebuscados... entonces por eso es como chévere.

Profesora: bueno y que les gustaría que se reforzara en este tipo de actividades

Estudiantes: todo bien

Profesora: jajaja no, no todo es perfecto. Entonces qué sienten que faltó reforzar ahí. – Un largo silencio - Algo que hubieran dicho “huy hubiéramos ahondado más en eso” o “nos hubiéramos detenido más ahí” ... - Silencio – Ok, todo bien jajaja. El silencio. Entonces. Si fueran profesores en ejercicio, si, son english teachers, qué quitarían y qué dejarían de la actividad. O qué le añadirían a la actividad. ¿Cómo? Dime

Estudiante 1: no pues lo que considero en términos generales, quitaría un poco más respecto a la plataforma y propondría un poco más... más tiempo de clases presenciales. Más conversación, pero lo demás está bien.

Profesora: Y concerniente a la actividad de lectura. Por ejemplo, cuando nosotros leímos el cuento les puse una grabación para que ustedes la fueran siguiendo. ¿Ustedes consideran que esa grabación influyó de alguna manera en el entendimiento del cuento? O sea, hubiera sido muy diferente si de pronto lo hubiéramos leído en voz alta, por ejemplo, con mi voz o con las voces de ustedes.

Estudiante 4: Uy total, porque es que igual el que... el audio le iba metiendo como la trama, uy si, el lleva la secuencia de lo que está leyendo. Porque uno lo lee todo plano y uno normal. Pero él le va metiendo como la trama que lleva el cuento o sea no todo el mundo sabe leer este tipo de historias, pues pienso yo.

Estudiante 2: es como un complemento de una cosa con la otra, porque en la mente uno va leyendo y va escuchando quizás hasta el modo de pronunciar

muchas palabras entonces uno va a la lectura y el cuento a uno le ayuda inclusiva hasta en el tema de la pronunciación.

Profesora: Ok, bueno ahora vamos a la parte de leer críticamente, que es leer y analizar todas esas cositas, esas simbologías que hay detrás de un texto. Consideran... ¿Qué importancia consideran tienen para ustedes dentro de su vida profesional saber leer de esta manera?

Estudiante 2: Es lo más importante, el que no sabe leer no es un juez, no es un profesor, no se desenvuelve indistintamente en la carrera que sea. Nosotros por ejemplo estudiamos derecho y el que no sabe leer se fregó. Igual aplicaría para un psicólogo, para un enfermero. Leer no es simplemente em decir... ahí va el texto, no, hay que saber profundizar más allá de lo que dice la letra, exactamente interpretar todo el tiempo. Saber qué está diciendo la otra persona, porque yo puedo ver mi punto de vista, pero la otra persona la que lo escribió puede verlo de otra. Es saber analizar la lectura. Porque de un mismo texto pueden sacarse diferentes puntos de vista. Entonces el que no sabe leer, el que no sabe interpretar, el que no sabe de pronto comprender un texto pues está fregado.

Profesora: Y aparte de eso lo hicieron en inglés.

Estudiante 2: más complicado jajajaja.

Profesora: que es el valor agregado, además. ¿Cómo fue eso? ¿Qué sintieron al leer críticamente en inglés? Porque, de hecho, como se vio en las sesiones, ustedes fueron capaces de hacerlo. Entendieron el cuento, sacaron el análisis, pudieron incluso escribir un texto acerca del cuento y todo eso lo hicieron leyendo críticamente y en inglés. Entonces cómo se sintieron, como fue esa experiencia ahí.

Estudiante 5: Fue un reto teacher - risas – fue un reto en vacaciones. Es interesante que pues, al principio, honestamente, yo odio el inglés y me causaba mucha más inquietud tener que verlo seguido de lunes a viernes. Pero es mucho más fácil porque entonces llevábamos una secuencia con la lectura del cuento entonces todas las clases se relacionan con el cuento. Entonces uno ya empieza a meterse dentro del cuento entonces quizás es un poco más práctico en el

momento de analizar lo del símbolo, por ejemplo, todos tenían que ver entre si pero eran cosas diferentes, que el ojo del señor, que el narrador, que la luz, que el ojo... todos estábamos hablando del mismo tema pero desde puntos de vista diferentes. Entonces es interesante como de verdad ayuda el tratar el tema con una continuidad como más precisa

Profesora: Ok, algo más... están muy callados jóvenes... y es en español... voy a hacerlo en mandarín jajaja. ¿Entonces, consideran que más allá de su vida profesional o estudiantil... la cuestión de lectura crítica la pueden aplicar en otros ámbitos? – si – por ejemplo

Estudiante 7: bueno por ejemplo a nosotros nos toca leer bastante texto científico, y la mayoría de bases de datos que se manejan, si uno quiere leer algo que le sirva y ultimo está todo en inglés, todas las bases de datos que maneja la universidad por ejemplo.... science direct... todos los textos que uno busca ahí están en inglés entonces esta... estos talleres refuerzan esa lectura, eh... esa comprensión de lectura que uno debe tener. Porque no basta solo con leer y saber que es cada palabra, sino que significa o que representa cada palabra en un contexto en especial porque dependiendo de donde se encuentre puede variar su significado y de esa manera pues uno como que amplía un poquito la forma de cómo entender las palabras entonces... si.

Profesora: Ok ahora de que otra manera se les ocurre que se puede trabajar la lectura crítica en inglés, es decir, de qué otra manera se podría trabajar. Ustedes desde su perspectiva de estudiantes...

Estudiante 2: Pues una cosa que a mí me gustó que no habían hecho los otros docentes... bueno realmente creo que no tengo buenas bases en inglés porque yo empecé con inglés en el segundo semestre y luego en el tercero y ahora en el cuarto y entonces como que fue... y fue algo muy somero como con lo que uno pasó los anteriores cursos... lo que los otros profesores hicieron... y que me gustó de usted con respecto a la lectura? Que tuvo pues como esa delicadeza de explicarnos esas ciertas palabras que las terminadas en -ly, que las terminadas en -es que no sé qué... entonces esas cositas que yo no tenía presente, que

comúnmente, ese mente... que... si ese tipo de explicaciones pequeñitas que hacen que de pronto uno le pueda emm... aunque uno no sepa... de pronto o sea... aunque sepa que es soft por ejemplo esa, sabe uno que es delicado, o care que es cuidado, cuidadoso, entonces uno como que le da el sentido a lo demás del texto con esas pequeñas ayudas y aclaraciones que usted hizo que pues de pronto otro docente no tiene ese cuidado en hacer... como que se queda con la información... como que si... no la comparte. Entonces si me pareció como un punto a favor de su clase. Esos detallitos chiquitos que uno dice, como que le sirven... es decir... sí.

Profesora: Bueno y qué opinan de la extensión del cuento.

Estudiantes: Perfecto.

Estudiante 2: ni muy largo ni muy corto. Lo suficiente para que todos participáramos.

Profesora: ¿Si ven? Para que todos participáramos. Ahora la última preguntita. ¿Consideran que esta actividad de cuento corto fue suficiente o insuficiente? ¿O les hubiera gustado trabajar otro cuento más?

Estudiante 2: No, es suficiente porque pues como no es tan largo pues creo que el material es justo. No somos muchos en clase, entonces creo que pues pudimos repartir la información que tenía el cuento. Digamos, darle una profundidad adecuada para la clase. Inclusive, quizás el... el... la extensión del cuento hace que uno se familiarice más con la historia, pues como es tan cortico, pues uno no tiene que estar pensando por allá en el... había una vez en un lugar muy muy lejano, entonces... esto.... Y en especial en el momento de... pues yo, personalmente, eh... no me siento cómoda hablando en inglés en el público, ya en serio. Una cosa es uno acá recochando en clase, pero ya cuando uno se para a hacer su clase... cuando yo me paré allá me temblaban las manos. Porque es un campo en el que uno no se desenvuelve todos los días y... y fue sentir de pronto un poquito más de confianza porque uno sabe el cuento, sabe de qué se trata, sabe de lo que se está hablando. La idea de saberse expresar mejor ante un público en inglés que es como el grado de dificultad. Entonces, el que el... la

extensión del cuento pues considero que era la adecuada para este tipo de escenarios porque le permite a uno sentirse un poquito cómodo en medio de tanta incomodidad a la hora de hablar en inglés.

Profesora: Bueno, algo más que quieran decir, sugerencias, comentarios. bueno chicos y chicas les agradezco enormemente que me hayan colaborado con esta entrevista, que hayan decidido ser parte de mi proyecto de investigación, me despido de ustedes, hasta luego que estén muy bien.

ANEXO G. Análisis de la entrevista a grupo focal

Los estudiantes demostraron interés en participar en el proyecto, puesto que consideraron que fue un espacio para aprender no sólo a leer críticamente sino también para reforzar su vocabulario en inglés, el cuál consideraron es escaso. Al ellos reconocer que el traductor no es la única fuente de información de significados, sino que también pueden contextualizar e inferirlos significó para ellos una el descubrimiento de una herramienta útil en sus exámenes, en sus clases y en general en su cotidianidad. Sin embargo, expresaron su inconformismo en cuanto a la intensidad horaria de las clases, pues consideran que este tipo de actividades son más valiosas que otras que se realizan regularmente como, por ejemplo, la elaboración de plataformas de forma independiente.

De igual modo, los estudiantes expresaron que el hecho de haber puesto el audio del cuento mientras ellos lo leían significó una gran ayuda para su comprensión puesto que pudieron meterse más en la historia desde la perspectiva del narrador y no simplemente leerlo de una forma, según ellos, “plana”. El audio los ayudó incluso a conocer la pronunciación de las palabras sin que este hecho afectara el desarrollo y la comprensión de la lectura a nivel crítico.

En cuanto al análisis crítico que se realizó del cuento, fue interesante ver el interés en la parte psicológica tanto del protagonista como del autor del cuento y cómo, según ellos, este tipo de comportamientos están presentes en el ser humano. Los estudiantes se demostraron fascinados por la forma en la que el autor utilizó su propia vivencia de la enfermedad que padecía para reflejarla en sus escritos puesto que *El corazón delator* no es la única historia del autor que posee esa estructura argumentativa de crimen y castigo, tal como los mismos estudiantes lo expresaron. De igual modo definieron al protagonista de la historia como un

adulador que no soporta el hecho de haber cometido un crimen perfecto y no contarle.

Los estudiantes resaltaron la importancia de leer críticamente no sólo para un profesor de inglés sino también para todas las profesiones, puesto que, según ellos, leer implica profundizar e interpretar lo que la otra persona está diciendo de forma escrita e incluso oralmente y de esa forma poder valorar diversos puntos de vista y opiniones y consideraron un anti valor a nivel profesional leer de forma errónea. Sin embargo, expresaron que el hecho de haber tenido que leer en este nivel crítico en inglés fue un reto al cual al principio temían, pues debido a las múltiples realidades personales no consideraban que el nivel de inglés de ellos estuviera acorde a la exigencia de este proyecto pero consideraron que la secuencia que se siguió para leer el cuento, el analizar desde el autor hasta el lector y sus simbologías contribuyó para que la actividad fuera exitosa y significativa aun siendo esta en inglés.

Por otro lado, los estudiantes señalaron que para ellos leer críticamente en inglés tendrá un impacto positivo no sólo para las materias concernientes al lenguaje sino también para las demás, puesto que la gran mayoría de bases de datos que maneja la universidad son en inglés y si desean encontrar información veraz y actual deben adquirir dicha competencia.

Algo que llamó la atención fue el comentario de los estudiantes respecto al manejo que algunos profesores le dan a las clases de inglés. De hecho, una de las palabras que usaron fue *somero* y destacaron el hecho de que la profesora les hubiera explicado cosas específicas como por ejemplo el uso de los sufijos y los prefijos para averiguar el significado de las palabras y sobre cómo este tipo de cosas, que contribuyen a que ellos se puedan desempeñarse mejor en el manejo del idioma, no son enseñados por la gran mayoría de profesores que ellos han tenido.

En cuanto a la extensión del cuento, los estudiantes expresaron que éste fue perfecto teniendo en cuenta las sesiones que se tenían programadas y las horas de clase semanales y consideraron que las actividades que se realizaron para lograr la comprensión crítica del cuento fueron suficientes para la extensión del cuento y que gracias a que éste era corto, los estudiantes no se aburrirían leyendo un gran número de hojas y de este modo se pudieron concentrar en lograr una buena comprensión del mismo y de este modo, sentirse cómodos aplicando sus conocimientos del idioma inglés.

ANEXO H. Primer ejemplo de lectura del texto guía

FAMILY CONNECTIONS

Emilia Fox is from England and she is an actor (in films and on TV). Many people in her family are also actors. Both her parents are actors: her father is Edward Fox (a film actor) and her mother is Joanna David (a TV actor). Her grandmother, Angela Worthington, was an actor and her uncle, James Fox, is an actor. James Fox is in many films. In *WE*, he plays King George V. James's son, Laurence Fox, is in the same film – as King George's son! James's daughter, Lydia Fox, is also a TV actor.

Emilia has got a brother, Freddie Fox, and he too is a TV actor. Emilia's daughter, Rose, was born in 2010, so she is very young. What hopes has Emilia got for her daughter? To be an actor, perhaps?

1a Read about British actor Emilia Fox. Write the names in her family tree.

b Read the article again. How many people in her family are also actors?

2 Complete the table with the words in the box.

father	sister	grandparents	grandmother
son	uncle	granddaughter	cousin
niece	children	husband	girlfriend

Male	Female	Male and female
boyfriend	aunt	grandchildren
brother	daughter	parents
grandfather	mother	_____
grandson	wife	_____
nephew	_____	_____

3 Answer the questions about Emilia Fox's family.



- 1 How many brothers has she got?
- 2 How many cousins has she got?
- 3 What is her grandmother's name?
- 4 What is her uncle's name?
- 5 What job does her uncle do?
- 6 Who is Edward Fox's nephew?
- 7 Who is his niece?
- 8 Who are Laurence Fox's uncle and aunt?

4 Work in pairs and take turns. Ask and answer three of the questions below. Give more details in your answers.

- 1 How many brothers and sisters have you got?
- 2 How many cousins have you got?
- 3 How many uncles and aunts have you got?
- 4 How many nephews and nieces have you got?
- 5 How many children have you got?

ANEXO I. Segundo ejemplo de lectura del texto guía

teach

1a Work in pairs and discuss.

- Which photo shows a cycle-sharing scheme?
- Which city does it show?

b Read the text below and answer the questions.

- 1 How many bicycles does London's cycle-sharing scheme have?
- 2 What is the popular name for the scheme?
- 3 Why do people call it that?
- 4 How much does it cost to use a bicycle for 30 minutes?
- 5 What is the record number of journeys in one day using the scheme?

London's cycle-sharing scheme started in 2010. The scheme covers a large area of London, with over 8,000 bicycles and 570 stations to keep them in. For a small amount of money, you can take a bicycle from one station and cycle to your destination. You then leave the bicycle in another station. The popular name for the bicycles is 'Boris Bikes', after Boris Johnson, who was the Mayor of London at that time.



London's cycle-sharing scheme started in 2010. The scheme covers a large area of London, with over 8,000 bicycles and 570 stations to keep them in. For a small amount of money, you can take a bicycle from one station and cycle to your destination. You then leave the bicycle in another station. The popular name for the bicycles is 'Boris Bikes', after Boris Johnson, who was the Mayor of London at that time.

One of the main aims of the scheme is to reduce the number of cars and buses on the roads. Every day, thousands of people use Boris Bikes to make short journeys around the city, especially as it is free for less than 30 minutes and £1 for one hour. The record number of journeys in one day is over 47,000 – during the London 2012 Olympics.



2 Work in pairs and discuss.

- Would you like to use Boris Bikes as a tourist in London? Why / Why not?
- Do you know any other cities that have cycle-sharing schemes?
- Can you think of any disadvantages of schemes like this?



ANEXO J. Tercer ejemplo de lectura del texto guía

What do **colours** say about you?



The colours that we choose in our lives can tell us about our personality. Your favourite colour is often your 'personality' colour. It's the colour that shows your basic character and your strengths. It isn't always the colour you wear all the time – it's the colour you like most.

Let's take a look at each colour. If you like red, you are a confident person who likes a lot of action in your life. Orange means you are a sociable person – you like being in group situations. People who like yellow are usually cheerful – they are often organised, too. If you wear a lot of green, you are probably a kind person who is also quite shy at times. Maybe you like blue – then you are probably an easy-going person; someone who likes a calm, peaceful life. Purple shows that you are reliable and hard-working. People who like black are usually reliable, too – but sometimes they can be bossy. Brown clothes show that you are a kind, friendly person who cares a lot about family and friends. People who wear a lot of white are usually very determined people who like doing things on their own.

Your least favourite colour is also important. It can show what kind of person you would like to be. For example, if you don't like red, then you would probably like to be more confident. If your least favourite colour is orange, maybe you would like to be more sociable. So take a look at the colours you're wearing and see what they say about you!



Preparation Reading and listening



2

Read the article and choose the correct answers.


1a Work in pairs and write a list of all the colours you can think of.

b Compare your list with other students and add two more colours to your list.

c Work in pairs and discuss.

- Which colours do you like best?
- Which do you like least?



3a  **10.4** Listen to two students talking about the information in the article. Answer the questions.

- 1 Which colours do they talk about?
- 2 Do they think the information about personality is correct?



b Listen again and tick the phrases you hear in the Useful language box.