



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Letras Modernas

PROPUESTA DIDÁCTICA DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA EL APRENDIZAJE
DEL INGLÉS EN EL CENTRO DE ESTUDIOS CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS #9

DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

INFORME ACADÉMICO

Que para obtener el título de

LICENCIADO EN LENGUA Y

LITERATURAS MODERNAS

(LETRAS INGLESAS)

Presenta:

JOSÉ LUIS GUERRERO CERVANTES

Asesora:

DRA. MA. DE LOURDES DOMÍNGUEZ GÁLVEZ



Ciudad Universitaria, CDMX, México 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Introducción	1
1. El idioma inglés, la comprensión lectora y su relevancia en la formación de los alumnos del CECyT 9 del IPN	3
1.1. Perfil y características del CECyT No. 9.....	4
1.1.1. Misión y Visión, localización geográfica y servicios disponibles	4
1.1.2. Eficiencia terminal del plantel e índices de reprobación en inglés	5
1.1.3. Programas académicos e infraestructura disponible para la enseñanza del inglés.....	6
1.2. Perfil y características del personal docente del Departamento de Inglés del CECyT No. 9	7
1.2.1. Perfil profesional, experiencia profesional y nivel de dominio del idioma ...	7
1.2.2. Formación metodológica y capacitación.....	9
1.3. Perfil y características del alumnado del CECyT No. 9.....	9
1.3.1. Perfil de ingreso y egreso del aspirante.....	9
1.3.2. Edad, sexo y nivel socioeconómico	10
1.4. Características del libro de texto utilizado	11
1.4.1. Apego a los objetivos del Marco Común Europeo de Referencia	11
1.4.2. Metodología de enseñanza empleada.....	11
1.4.3. Compatibilidad de la secuencia de contenidos.....	12
1.4.4. Material complementario para el alumno	12
1.5. Criterios de evaluación	13
1.5.1. Evaluación diagnóstica y de saberes previamente adquiridos	13
1.5.2. Evaluación formativa	14
1.5.3. Evaluación ordinaria (sumativa)	14
1.5.4. Evaluación extraordinaria	15
1.5.5. Evaluación a Título de Suficiencia	15
1.5.6. Problemas en la praxis evaluativa del CECyT 9.....	15
2. La naturaleza y la didáctica de la comprensión lectora y el modelo educativo del bachillerato del IPN.....	18
2.1. La comprensión lectora y su naturaleza	18
2.1.1. El procesamiento orientado a los datos y el orientado a los conceptos	20
2.1.2. La motivación y la comprensión lectora	22
2.1.3. Estrategias, habilidades de la comprensión lectora.....	24
2.2. Diseño e implementación de actividades para el desarrollo de la comprensión lectora.....	26
2.2.1. Selección de textos	27
2.2.2. Selección de actividades	27
2.2.3. Secuencia de las actividades de comprensión de lectura	28
2.3. El modelo educativo del bachillerato del IPN y la comprensión lectora ..	30
3. Propuesta didáctica de una actividad de comprensión de lectura.....	32
3.1. Descripción de la propuesta didáctica	32
3.2. Descripción y características del material didáctico	33
3.3. Fundamentación teórica de la propuesta didáctica.....	34

3.3.1.	Pre-Reading: Lectura general del texto.....	36
3.3.2.	While-Reading: Lectura intensiva y detallada del texto	36
3.3.3.	Post-Reading: Discusión del texto	38
1.	ANEXO	50
1.1.	Plan de clase de la propuesta didáctica.....	50
1.	APÉNDICE	53
1.1.	Material Visual de la actividad.....	53
1.2.	Material de Audio para la actividad de Listening	54
1.3.	Texto de la lectura propuesta	54
1.4.	Instrumentos de evaluación	57
1.4.1.	Writing Rubric for the Argumentative Text.....	57
1.4.2.	Speaking Rubric for Presentation.....	58

Introducción

La comprensión lectora, sin importar si es de la lengua madre o una segunda lengua, es una de las habilidades lingüísticas necesarias para que los alumnos puedan tener una participación efectiva tanto en su sociedad como en la comunidad científica. Es un instrumento que permite adquirir, construir y organizar el conocimiento y nuestro entendimiento de la realidad; determinando en buen grado nuestros pensamientos, emociones y comportamiento.

En virtud de su importancia dentro de la formación integral del alumno, es necesario que el docente busque que el alumno interactúe con el texto haciendo uso de la lengua objetivo para encontrarle significado, relacionarlo con lo que ya sabe y promover su aprendizaje de una lengua extranjera. Pero ¿cómo motivar a un alumno a leer y, a través de la lectura, desarrollar sus habilidades de comprensión lectora?

El propósito del presente trabajo es hacer una propuesta didáctica integral en la que se promueva el desarrollo adecuado de la comprensión lectora a través de considerar una serie de factores que determinan la efectividad de la selección de materiales, el contenido de los mismos, así como las actividades a emplear. El primero de ellos es el contexto situacional en el que se encuentran la institución educativa, los docentes y los alumnos a los cuales están dirigidos. En el primer capítulo se describirán las condiciones y los servicios que el plantel educativo ofrece a sus profesores y alumnos, así como su modelo educativo, plan de estudios, su misión y visión, y su perfil de ingreso y egreso. Asimismo, se hará una revisión del perfil docente, las condiciones y los materiales con los cuales labora y su esquema de evaluación. También se revisarán el perfil y las características que los alumnos tienen para que, en conjunto con los elementos antes señalados, se puedan identificar las características necesarias que las actividades y los materiales propuestos requieren para responder efectivamente a las necesidades de los alumnos y del profesor, así como para coadyuvar al logro de los objetivos que la institución ha planeado alcanzar.

En el capítulo segundo, se examinarán los conceptos teóricos que definen la comprensión lectora y los principios bajo los cuales se desarrolla. Se describirá también cómo los aspectos tanto del procesamiento de la información como los motivacionales, así como las estrategias de comprensión lectora deben considerarse en la selección de los contenidos de los textos y en el diseño instruccional de actividades que fomenten un proceso de enseñanza-aprendizaje que

cumpla con los lineamientos establecidos en los programas de estudio de la institución, al mismo tiempo que sea efectivo y motivante para los alumnos.

El primer aspecto que se abordará será el de los procesos mentales y cognitivos que permiten al lector entrar en contacto e interactuar con el contenido de un texto, así como el rol activo que tiene la motivación en la selección de los materiales, la intención, la extensión y la profundidad con la que se lleva a cabo la lectura. El segundo será el de las estrategias de lectura y el tipo de habilidades cognitivas involucradas en ellas y como éstas deben integrarse en las actividades de enseñanza-aprendizaje para estimular su desarrollo.

Finalmente, en el tercer capítulo se hará una descripción de la propuesta didáctica diseñada exprofeso para el desarrollo de la comprensión lectora de los jóvenes del CECyT #9 en la que confluyen todos los elementos contextuales y teóricos enunciados en los capítulos anteriores. Se fundamentará su diseño, sus objetivos y sus alcances dentro de la planeación didáctica, así como de sus instrumentos de evaluación, con el fin de tener una perspectiva integral de todos los aspectos que una propuesta didáctica debe cubrir para el logro de los objetivos establecidos tanto por la institución, como por el docente con miras a despertar en los alumnos el interés y la motivación por la lectura, al mismo tiempo que se desarrollan sus habilidades de comprensión lectora.

Capítulo 1

1. El idioma inglés, la comprensión lectora y su relevancia en la formación de los alumnos del CECyT 9 del IPN

Resulta innegable la importancia que el estudio del idioma inglés ha cobrado en todo el mundo, y en particular, en los ámbitos laboral y académico. Esto queda patente en el análisis que Kaplan (2001) ha realizado de las consecuencias de la preponderancia del idioma inglés en estos ámbitos, así como de los hechos que la provocaron, como por ejemplo el liderazgo tomado por los Estados Unidos en el desarrollo científico en la época posterior a la segunda guerra mundial, la invención de las computadoras y el desarrollo de las bases de datos científicas en éste idioma, así como la creación y el posterior desarrollo del Internet.

En este contexto, la comprensión lectora cobra una especial importancia debido a que esta habilidad es la más utilizada por los alumnos a lo largo de su vida académica y profesional. Ya en sus programas de estudio de años anteriores, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) había incorporado la asignatura de Lengua Adicional al Español como materia obligatoria en sus planes de estudio, en la cual se instruía a los alumnos en la comprensión de textos científicos en inglés debido a la necesidad de consultar la amplia bibliografía especializada de diversas áreas científicas publicada en este idioma.

Tanto entonces como ahora, el principal acceso a la información científica y tecnológica de vanguardia es a través de la lectura de revistas arbitradas, las cuales ahora también son revisadas principalmente en línea. Asimismo, el número de horas que un estudiante en un curso en línea tiene que dedicar a la lectura es significativamente alto. Actualmente, con el desarrollo del Internet, la información viaja rápidamente y de formas más variadas, aunque sigue prevaleciendo la forma escrita sobre la audiovisual. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el 88.7% de los usuarios de Internet hacen uso de la red para obtener información (INEGI-ENDUTIH, 2016, pág. 4). De la información contenida en Internet, el 51.2% está en idioma inglés (W3Techs.com, 2017) y ésta, en su mayoría, viene en forma de texto.

Es, por tanto, el desarrollo de la comprensión lectora un eje estratégico en la formación integral de los alumnos de esta institución y la principal vía a través de la cual el alumno entrará en contacto con el conocimiento.

1.1. Perfil y características del CECyT No. 9

El Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) No. 9 es una de las 19 organizaciones educativas de Nivel Medio Superior (NMS) en su modalidad escolarizada y una de las 4 en la modalidad virtual coordinadas por la Dirección de Educación Media Superior (DEMS) del IPN, el cual es un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de carácter federal, con atribuciones propias e institucionales y regida por reglamentos internos y propios (Dirección del CECyT 9, 2017, pág. 6).

El bachillerato que ofrece es de carácter tecnológico bivalente, esto es, de nivel técnico para el mercado laboral y de bachillerato para ingresar al Nivel Superior (NS) en el área de físico-matemáticas.

Es considerada la escuela con mejor nivel académico dentro del IPN en el NMS, pues se ha caracterizado por su participación y logros en diversos eventos académicos nacionales e internacionales (Dirección del CECyT 9, 2017, pág. 11).

1.1.1. Misión y Visión, localización geográfica y servicios disponibles

La misión y la visión institucionales son las siguientes:

Misión del CECyT 9

Centro de Estudios de Nivel Medio Superior, líder en la formación integral de personas con competencias para su inserción en los ámbitos académico, laboral y social, a través de programas y estrategias centradas en el aprendizaje, con capital humano comprometido (Dirección del CECyT 9, 2017, pág. 11).

Visión del CECyT 9

Centro de Estudios de Nivel Medio Superior incluyente y transparente con reconocimiento nacional e internacional por la calidad humana de las personas que forma; quienes se distinguen por su ética, profesionalismo, respeto al medio ambiente y excelencia académica (Dirección del CECyT 9, 2017, pág. 11).

En su misión y visión, el CECyT No. 9 sustenta su labor educativa en la formación integral de sus alumnos a través de un modelo educativo centrado en el aprendizaje y se proyecta

como una institución formadora de personas que se distinguen por sus valores y su nivel académico.

Físicamente, la institución se encuentra enclavada en la colonia Popotla de la delegación Miguel Hidalgo en la Ciudad de México. Las condiciones de su medio físico presentan un nivel de urbanización alto y densamente poblado (Delegación Miguel Hidalgo, 1997, págs. 4,5,11). El clima y la orografía del lugar no representan impedimento alguno para la movilidad de sus alumnos y personal, ni para la realización de sus actividades académicas.

Con respecto a la infraestructura urbana de la zona, al haber alcanzado un alto nivel de urbanización, la institución cuenta con todos los servicios públicos (alumbrado, drenaje, agua potable, transporte, seguridad y telecomunicaciones). La estructura vial permite el arribo por diferentes vías de transporte tanto del alumnado como del personal, si bien existe la presencia de ambulante que dificulta el acceso a la institución y de delincuencia en los alrededores (Delegación Miguel Hidalgo, 1997, págs. 14,17,23).

Las instalaciones de la escuela abarcan una extensión de 12,250 m² y cuenta con un edificio de gobierno de 2 niveles, un edificio de aulas de 3 niveles, un laboratorio de física, un laboratorio de química, un laboratorio de biología, 2 laboratorios de cómputo, un laboratorio de idiomas, un taller de Sistemas Digitales, un taller de Programación y un taller de Máquinas y Sistemas Automatizados. También cuenta con zonas deportivas, áreas verdes con acceso a internet, almacén, cafetería, papelería, auditorio y biblioteca. En 2016, Samsung Electronics México donó a la institución el primer salón inteligente en un plantel de EMS en reconocimiento a sus méritos académicos (Aula Samsung).

1.1.2. Eficiencia terminal del plantel e índices de reprobación en inglés

Uno de los retos a los que se enfrenta la EMS es contener los niveles de deserción, pues tiene la cifra más alta de todos los niveles obligatorios (Bracho González, 2017). Para el periodo 2016-2017, la eficiencia terminal a nivel nacional (el porcentaje de alumnos que concluyeron sus estudios con respecto a los que ingresaron en el mismo ciclo) (UPEPE-SEP, 2005, pág. 59) fue del 62.5%, lo cual contrasta con el 100% de la educación primaria y el 93.9% de la educación secundaria respectivamente (SPEC-SEP, 2016, pág. 2).

En este contexto, el CECyT No. 9 muestra un comportamiento similar al promedio nacional. La Coordinación de Enlace y Gestión Académica (CEGA) del instituto reporta para el ciclo 2017-18 una eficiencia terminal del 64.7%, que si bien es la cifra más alta de los últimos 6 años alcanzada por la institución, es apenas superior a la media nacional (Dirección del CECyT 9, 2017, pág. 8).

Con respecto al nivel de reprobación de la unidad de aprendizaje de Inglés, el índice de reprobación general es del 7.87%, siendo Inglés VI la que presenta el mayor índice con 9.13% en comparación al 7.05% y 7.43% de Inglés I e Inglés III respectivamente. Asimismo, es posible observar que el índice de reprobación es mayor en el turno vespertino (12%) que en el matutino (8%) (Dirección del CECyT 9, 2017, pág. 10).

1.1.3. Programas académicos e infraestructura disponible para la enseñanza del inglés

La unidad de aprendizaje de Inglés pertenece al área de formación Científica, Humanística y Tecnológica Básica del Bachillerato Tecnológico perteneciente al Instituto Politécnico Nacional; se ubica en todos los niveles del plan de estudios y se imparte de manera obligatoria en todos los semestres en las tres ramas del conocimiento: Ciencias Físico-Matemáticas, Ciencias Sociales y Administrativas y Ciencias Médico-Biológicas (DEMS-IPN, 2009, pág. 2). Los programas académicos se proponen llevar a los alumnos al nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) al finalizar el primer año, al nivel B1 al final del segundo y de B2 al terminar su bachillerato.

Para su enseñanza, el instituto cuenta con un laboratorio de cómputo con conexión a internet para el uso de recursos didácticos en línea. De igual forma, cuenta con grabadoras, laptops y proyectores para la utilización de recursos digitales en los salones de clase. Algunos salones están equipados con una pantalla plana para la proyección de material audiovisual. Los libros de texto, libros de trabajo y recursos didácticos complementarios (pizarrones virtuales, posters, material visual, CD's, etc.) son proporcionados de forma gratuita al personal docente por parte de la casa editorial que la DEMS haya autorizado previamente y que la Academia de Inglés del CECyT haya confirmado. Esta última vende los materiales a los alumnos con un descuento que oscila entre el 28% y el 35% sobre el precio de lista y dona entre 10 y 15 libros de cada nivel para alumnos de bajos recursos.

1.2. Perfil y características del personal docente del Departamento de Inglés del CECyT No. 9

El programa de estudios de la unidad de aprendizaje de Inglés en todos sus niveles establece que para impartir la materia se necesita un docente que cuente con una serie de conocimientos formativos tanto en el área lingüística como pedagógica.

1.2.1. Perfil profesional, experiencia profesional y nivel de dominio del idioma

El programa indica que el docente deberá contar con título de licenciatura, dándose preferencia a la siguientes carreras: Licenciatura en Enseñanza de Inglés, Licenciatura en Educación Media con especialidad en Inglés, Licenciatura en Letras y Literaturas Modernas Inglesas, Licenciatura de Intérprete-Traductor del idioma Inglés, Licenciatura en Lingüística, Licenciatura en Pedagogía y Licenciatura en Ciencias de la Educación (DEMS-IPN, 2009, pág. 6).

Toda la academia del CECyT cuenta con nivel licenciatura, aunque no todos están titulados y solamente el 30% cuenta con una licenciatura afín. Esto se debe a que la mayoría de los profesores fueron contratados para impartir la asignatura Lengua Adicional al Español, la cual no exigía al docente contar con una licenciatura afín a la enseñanza de lenguas.

Con respecto a la experiencia profesional necesaria, se solicita que el docente tenga por lo menos 2 años de experiencia en cualquier sistema educativo nacional, ya sea público o privado, de preferencia de nivel medio superior (DEMS-IPN, 2009, pág. 6). En este sentido, todo el personal tiene 2 o más años de experiencia, la mayoría en el sector privado, en virtud de que anterior a la Reforma en la EMS (RIEMS) la mayor parte del campo laboral de los maestros de inglés se encontraba en escuelas privadas o centros de idiomas.

Por otra parte, el programa de estudios establece que el aspirante posea un dominio del idioma equivalente o superior al nivel B2 establecido en Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de las Lenguas Extranjeras. En caso de que el docente no sea hablante nativo del idioma inglés, éste debe comprobar la posesión de dicho nivel a través de una certificación internacional de dominio de idioma (CAEL, TOEFL, IELTS, Cambridge, Trinity College, etc.). En caso de no contar con una certificación, puede ser considerado si comprueba haber realizado una estancia de un año en un país de habla inglesa por

motivos académicos o laborales, comprometiéndose a certificarse en un plazo no mayor a seis meses posteriores a su contratación (DEMS-IPN, 2009, pág. 6).

En el caso particular del CECyT No. 9, el 70% de los profesores cuenta con nivel B2 de dominio del idioma y el restante 30% cuenta con nivel C1. Todos los profesores cuentan con un certificado de nivel del idioma otorgado por una institución internacional.

Desafortunadamente, la Academia de Inglés de la institución no recibe capacitación constante que le permita profundizar y mejorar en su área del conocimiento. Los cursos que recibe son esporádicos y la mayoría de las veces cubren aspectos distintos a los académicos. Éstos provienen unas veces de la Dirección de Formación en Lenguas Extranjeras (DEFLE), del mismo CECyT a través de la contratación de un servicio provisto por una institución externa, del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) a la que están afiliados todos, o bien, de la casa editorial que provee los materiales de trabajo en el CECyT. La mayor parte de la capacitación que el profesorado de esta academia recibe proviene del mismo docente, quien se paga por cuenta propia sus estudios y combina sus labores docentes con las relativas a su curso. Esto se debe a que si bien la Guía de Prestaciones para el Personal Académico y de Apoyo a la Educación del IPN 2017-2019 señala una prestación llamada Permiso para la Utilización de Descarga Académica por Titulación de Licenciatura u Obtención de Grado de Maestría que consiste en asignarle al docente la carga mínima ante grupo de acuerdo con su categoría durante un semestre (Dirección de Capital Humano, 2018, pág. 102), esto le representa una disminución considerable de su ingreso ya que sólo se consideran el número de horas basificadas y la no elegibilidad en los procesos de basificación, pues para ser considerado en dicho proceso el docente debe haber laborado consecutivamente cuatro semestres de forma ininterrumpida. Además, las prestaciones son revisadas cada tres años, por lo que las condiciones pueden cambiar en el corto plazo. Un ejemplo de lo anterior es que en la Guía de Prestaciones 2015-2017 esta misma prestación se llamaba Licencia y Ayuda para Titulación y consistía en una licencia con goce de sueldo de hasta seis meses y un apoyo económico de \$4,500.00 para el proceso de titulación en los niveles de licenciatura, maestría o doctorado y la presentación del examen profesional. Como puede apreciarse, los cambios son significativos y para no quedar en una situación de vulnerabilidad laboral, el docente prefiere no hacer válidas estas prestaciones y hacerlo todo de forma extra-laboral.

1.2.2. Formación metodológica y capacitación

En lo referente al aspecto pedagógico, el docente deberá comprobar y contar con estudios metodológicos en la enseñanza del idioma, como puede ser contar con una licenciatura con especialidad en la enseñanza del inglés, un comprobante de 200 horas de estudio o más emitido por el IPN, el British Council, la UNAM, The Anglo Foundation, International House, el Instituto Benjamín Franklin o la SEP. También puede comprobarlo a través de un certificado TKT de la Universidad de Cambridge con mínimo Banda 3 en cada uno de los módulos, o bien, contar con una certificación ICELT, CELTA o DELTA (DEMS-IPN, 2009, pág. 6).

El 90% del personal de la Academia de Inglés del CECyT cuenta con un certificado TKT con mínimo Banda 3 en todos sus módulos y 20% cuenta además con una licenciatura con especialidad en la enseñanza del inglés.

1.3. Perfil y características del alumnado del CECyT No. 9

El CECyT No. 9 del IPN, al igual que los planteles 9, 6, y 2 de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, se han caracterizado por tener una gran demanda de ingreso, lo que provoca que los alumnos que deseen ingresar requieran de un alto puntaje en el examen de ingreso a la Educación Media Superior (COMIPEMS). El alumnado de nuevo ingreso promedio requiere de un mínimo aproximado de 100 puntos sobre 128 posibles para tener posibilidades de ingresar al CECyT 9 y frecuentemente varios de los alumnos con el puntaje más alto ingresan al plantel (Jiménez, 2004). Esto es significativo pues se ha observado que las escuelas con una barrera de ingreso alta generan egresados con un mejor desempeño. En 2015, el CECyT 9 fue la única escuela pública que logró mantenerse dentro del grupo de las 5 mejores escuelas tanto en ingreso a bachillerato, como en ingreso a la UNAM, así como en la Prueba ENLACE (Mira cuál es el mejor bachillerato del DF, 2015).

1.3.1. Perfil de ingreso y egreso del aspirante

El plantel establece que el alumno que desee ingresar debe tener seguridad en sí mismo, interés en los procesos y fenómenos científicos, paciencia y perseverancia, concentración, gusto por la discusión científica, hábitos de estudio y disposición para el trabajo en equipo; además de ser disciplinado y ordenado en su formación académica. Debe contar con conocimientos previos de lógica matemática, aplicación de métodos de investigación, español e idioma inglés, manejo de paquetes computacionales en ambiente Windows y sistemas operativos y de aplicaciones

básicas de dibujo técnico. Además, debe tener facilidad para el cálculo matemático, manipular objetos pequeños y herramientas, armar y desarmar objetos o dispositivos electromecánicos, operar una computadora personal y de deducción (CECyT 9, s.f.).

La institución planea que al egresar, el alumno no sólo salga con una base sólida de conocimientos, sino con una visión más integral que contemple el plano social y personal. De tal forma que, además de contar con los conocimientos técnicos propios de la carrera técnica que hayan elegido, los alumnos muestren interés en participar en la mejoría de las condiciones económicas, sociales, políticas y ecológicas del país, cuenten con espíritu crítico, constructivo, participativo y solidario, sean creativos en su ambiente profesional, respeten los valores de su institución, e impulsen a sus compañeros a progresar (CECyT 9, s.f.).

1.3.2. Edad, sexo y nivel socioeconómico

La CEGA del CECyT reporta que casi la totalidad de los alumnos tienen 15 años cumplidos (99%) y son del sexo masculino (83%), por lo que los docentes trabajan con salones muy homogéneos de varones adolescentes casi exclusivamente.

Con respecto a su nivel socioeconómico no hay información disponible, puesto que los estudios socioeconómicos sólo se aplican a los alumnos que, por problemas económicos, solicitan becas. Sin embargo, por el nivel de gasto semestral mínimo que los padres necesitan hacer para mantener a un alumno promedio estudiando en el plantel (alrededor de \$3,000 el primer mes del curso y \$1,000 en los 5 meses siguientes), la CEGA deduce que la mayoría de los alumnos provienen del sector socioeconómico nivel (C) que corresponde a la población que tiene todos los elementos para una vida práctica pero aspiran a mayores adquisiciones e ingresos, que en promedio tienen la preparatoria, y cuyos ingresos oscilan entre los \$18,000 y \$45,000 mensuales (INEGI-AMAI, 2008).

En resumen, el CECyT No. 9 es uno de los institutos de EMS del IPN mejor equipados y con más reconocimiento a nivel nacional en el NMS. También cuenta con personal docente que cumple con el perfil académico y pedagógico que el instituto establece para el cumplimiento de su visión y misión. De igual forma, el alumnado que ingresa se distingue también por ser alumnos que mejor cumplen con el perfil de ingreso que el instituto establece, lo que permite formar integralmente jóvenes que tienen un desempeño acorde a las expectativas de la institución

y que queda patente en las competencias académicas nacionales e internacionales en la que el CECyT participa.

1.4. Características del libro de texto utilizado

El libro de texto que el personal docente del CECyT utiliza es la serie New Destinations de la editorial MM Publications. Dicho libro fue uno de los 3 libros aprobados por la DEMS para ser tomado en cuenta por las academias de inglés de cada CECyT para la impartición de sus cursos. Para su selección, la Academia de Inglés del CECyT tomó en cuenta los siguientes criterios.

1.4.1. Apego a los objetivos del Marco Común Europeo de Referencia

El programa de estudios de la materia establece que las competencias disciplinares a desarrollar a lo largo del curso “se encuentran definidas en el MCER para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de las Lenguas Extranjeras por ser éste el documento que regula la enseñanza de las lenguas extranjeras a nivel mundial” (DEMS-IPN, 2009, pág. 2). El libro, en consonancia con dicho marco, permite desarrollar habilidades comunicativas para establecer relaciones sociales, intercambios de información, así como expresar ideas, actitudes y sentimientos. En la parte socio-cultural, el material desarrolla habilidades para que el alumno tome conciencia del estilo de vida cotidiano de la gente de su edad en temas como tiempo libre, actividades domésticas, entre otras y lo pueda expresar en inglés. Con respecto al desarrollo de habilidades de aprendizaje del tipo aprender a aprender, el libro proporciona al alumno materiales que le permiten organizar y planear su trabajo y a establecer objetivos de aprendizaje alcanzables. Finalmente, el texto proporciona a los alumnos actividades y elementos que les permite entender y darse cuenta de la riqueza cultural de la cual la lengua forma parte.

1.4.2. Metodología de enseñanza empleada

El libro utiliza el método comunicativo de 4 habilidades de tipo modular, el cual establece lecciones en forma de módulos (lo cual es conveniente dado que el curso dura 4 meses) que incluyen actividades de comprensión lectora y auditiva, de producción oral y escrita, e integran funciones lingüísticas, vocabulario, estructuras gramaticales, y habilidades comunicativas de forma graduada y organizada de tal forma que el alumno aprenda el idioma de forma natural y contextualizada. La metodología incluye, a su vez, otros elementos establecidos en el programa de estudios de la unidad de aprendizaje: apego a los objetivos del MCER,

desarrollo de competencias metacognitivas (ej. organizadores gráficos) e interculturales (ej. información intercultural).

1.4.3. Compatibilidad de la secuencia de contenidos

En virtud de que el libro se apega al logro de los objetivos que establece el MCER, la secuencia de los contenidos que presenta es muy parecida a la secuencia de contenidos del programa de estudios del CECYT. Sin embargo, no deja de haber diferencias en algunos temas que son reorganizados durante la planeación del curso al inicio de cada semestre, de tal forma que la academia busca por un lado que no se rompa la lógica en la secuencia didáctica del curso al mismo tiempo que se cubran todas de la competencias que establece el plan de estudios.

1.4.4. Material complementario para el alumno

El libro también cuenta con una serie de recursos adicionales con los cuales el alumno puede complementar su aprendizaje. Estos recursos incluyen un libro de ejercicios, un anexo de recomendaciones para cada una de las secciones que conforman los exámenes de certificación más comunes (Cambridge, IELTS, TOEFL y Trinity College), listas de verbos y vocabulario en las que se contrasta la diferencia entre el inglés americano y británico, una sección de canciones, una sección extra de ejercicios de cada habilidad con información detallada para su realización y un portal de recursos en línea.

Al igual que al alumno, el texto provee de material adicional complementario a los docentes. Este material incluye, además de las transcripciones y las respuestas de los ejercicios, sugerencias y notas con información útil para cada etapa de la lección. Las actividades son flexibles y permiten a los docentes adaptar las actividades a las necesidades de los alumnos o a su estilo propio (lo cual resulta muy apropiado en el contexto académico, social y laboral propio de la educación pública y del IPN). El material también incluye bancos de ejercicios y actividades adicionales tanto para ser aplicados en clase como para evaluar. Estos últimos incluyen rúbricas, guías para elaborar portafolios de evidencias (lo cual es afín al modelo por competencias tanto del MCER como del IPN), un pizarrón interactivo con su respectivo software y un examen de colocación en línea.

1.5. Criterios de evaluación

El plan de estudios de la unidad de aprendizaje establece que el personal docente del plantel que imparta la unidad de aprendizaje de inglés realice procesos de evaluación cuyos criterios hagan referencia el MCER y que se celebren al inicio, durante y al final del proceso de aprendizaje (DEMS-IPN, 2009, pág. 2). A continuación se detallará cada uno de ellos.

1.5.1. Evaluación diagnóstica y de saberes previamente adquiridos

El plan de estudios establece que al inicio se realizará una evaluación de los aprendizajes “para certificar competencias o para diagnosticar los conocimientos previos que permitan establecer conexiones significativas con la propuesta de aprendizaje” (DEMS-IPN, 2009, pág. 3).

La primera evaluación a la que hace referencia el documento se denomina Evaluación de saberes previamente adquiridos y el Reglamento General de Estudios del IPN la define como aquella que “permite acreditar unidades de aprendizaje sin haberlas cursado” (Instituto Politécnico Nacional, 2011, pág. 7). Asimismo, el mismo reglamento establece en su artículo 47 que el alumno tiene 10 días hábiles a partir del inicio del período escolar para solicitarla. Si el alumno la acredita, su calificación se registrará como ordinaria y no tendrá necesidad de cursarla; de lo contrario la evaluación no afectará su situación escolar y tendrá que cursar la unidad de aprendizaje para acreditarla. De igual forma, el alumno solo tiene una oportunidad para someterse a esta evaluación por cada unidad de aprendizaje (Instituto Politécnico Nacional, 2011, pág. 16). Para la Academia de Inglés del CECyT, la realización de ésta evaluación ha permitido tener salones más homogéneos, dado que el sistema administrativo del CECyT no permite la reorganización de grupos por nivel de idioma.

Con respecto a la segunda evaluación, el programa se refiere a la Evaluación diagnóstica. Ésta tiene como propósito la obtención de “resultados que puedan servir para tomar decisiones de orden adaptativo entre el programa y las características psicopedagógicas de los alumnos” (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2002, pág. 355). Esta evaluación se realiza en las primeras sesiones con el fin de que los docentes determinen el nivel de conocimientos que el alumno ya tiene del curso y establecer medidas remediales en caso de éste no coincida con lo establecido para iniciar el curso.

1.5.2. Evaluación formativa

Durante el proceso de aprendizaje, los docentes del CECyT llevan a cabo diversas actividades de evaluación cuyo principal propósito es retroalimentar a los alumnos con respecto al aprendizaje de sus competencias (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Las características de la evaluación en el modelo por competencias como el del IPN retoma directrices esenciales de la propuesta constructivista, las cuales sugieren que el docente considere “todos aquellos recursos cognitivos y afectivos que los alumnos utilizan durante el proceso de construcción de los aprendizajes” (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2002, pág. 359). Del mismo modo, este tipo de evaluación:

“recopila evidencias sobre la manera como los alumnos logran procesar y completar sus labores dentro de un ámbito real, hace posible documentar el avance en determinado tiempo y no compara a los alumnos entre ellos. Hace énfasis en las fortalezas de los educandos, no en sus debilidades. También, considera sus estilos de aprendizaje, sus capacidades lingüísticas y sus experiencias culturales y educativas” (Moncada Cerón, 2015, pág. 259).

De esta forma, el alumno a lo largo del semestre va integrando un portafolio que incluye las evidencias de aprendizaje derivadas del trabajo en clase con la retroalimentación hecha por él mismo (autoevaluación), sus compañeros de clase (coevaluación), y por su profesor (heteroevaluación). El portafolio registra el aprendizaje progresivo que el alumno va realizando a lo largo de su proceso de aprendizaje y es de carácter personal e intransferible.

1.5.3. Evaluación ordinaria (sumativa)

El Reglamento General de Estudios define la Evaluación Ordinaria (Sumativa) como “la que se presenta con fines de acreditación durante el periodo escolar y considera las evidencias de aprendizaje señaladas en el programa de estudios” (Instituto Politécnico Nacional, 2011). Dicho reglamento establece que esta evaluación es la que otorga a los alumnos la acreditación para cada unidad de aprendizaje (siempre que el alumno no haya acreditado a través de la evaluación de saberes previamente adquiridos). Asimismo, el reglamento establece en su artículo 40 que las calificaciones generadas en esta evaluación “se expresarán con números enteros y en una escala de 0 a 10, considerando el 6 como la calificación mínima aprobatoria (Instituto Politécnico Nacional, 2011, pág. 15).

El programa de estudios integra en un apartado llamado Plan de Evaluación Sumativa del Curso las evidencias integradoras que los docentes deberán obtener para evaluar sumativamente cada una de las unidades didácticas del programa, los criterios de evaluación que el docente deberá de considerar, así como el porcentaje de acreditación de cada una de las evidencias. Esta actividad integra todas las actividades integradoras de cada unidad en una sola actividad que el alumno deberá de llevar a cabo al final de todo su proceso de aprendizaje.

De esta forma, al final del curso, el docente debe evaluar el portafolio de evidencias de aprendizaje del alumno, el cual debe constar con una evidencia del tipo saber-saber (conceptual), saber-hacer (procedimental) y saber-ser (actitudinales) establecidos en el programa de estudios y con la cual se debe emitir una calificación.

1.5.4. Evaluación extraordinaria

La Evaluación Extraordinaria es definida en el Reglamento General de Estudios (Instituto Politécnico Nacional, 2011, pág. 7) como:

la que comprende el total de los contenidos del programa de estudios y que el alumno podrá presentar voluntariamente, dentro del mismo periodo escolar, una vez que cursó la unidad de aprendizaje y no haya obtenido un resultado satisfactorio, o bien, si habiéndola acreditado, desea mejorar su calificación.

1.5.5. Evaluación a Título de Suficiencia

La Evaluación a Título de Suficiencia es definida en el Reglamento General de Estudios (Instituto Politécnico Nacional, 2011, pág. 7) como: “la que comprende el total de los contenidos del programa de estudios y que el alumno podrá presentar cuando no haya acreditado de manera ordinaria o extraordinaria.”

Normalmente, tanto la Evaluación Extraordinaria como la de a Título de Suficiencia comprenden la evidencia integradora de nivel, por lo que el alumno debe llevar a cabo una sola actividad en la que las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales se conjugan.

1.5.6. Problemas en la praxis evaluativa del CECyT 9

En el rubro de la evaluación dentro de la práctica docente en el CECyT 9, los docentes de la Academia de Inglés han tenido que librar una serie de inconsistencias administrativas.

La primera tiene que ver con la gradualidad con la que el plantel ha ido adaptando sus procesos al nuevo modelo educativo, pues aún hoy a los docentes se les pide llevar a cabo dos periodos intermedios de evaluación sumativa (anteriormente para aplicar exámenes departamentales y de cuyo promedio se calculaba la calificación final). Estos periodos intermedios de evaluación son calendarizados y programados desde la DEMS y obligan al personal docente del plantel a emitir una calificación que debe subirse al Sistema de Administración Escolar (SAES).

Esto evidentemente no es compatible con el nuevo modelo, pues los programas de estudio de cada unidad de aprendizaje no tienen el mismo número de unidades didácticas, estas unidades no se cubren en el mismo tiempo y, por lo tanto, no son susceptibles de evaluarse de manera sincronizada. Además, de acuerdo al nuevo modelo, la evaluación sumativa se lleva a cabo al final de cada unidad didáctica y al final de todo el proceso de aprendizaje, por lo que suscribirlas todas a tres evaluaciones parciales es incompatible.

La segunda tiene que ver con la percepción que el alumno tiene de la evaluación formativa. El modelo por competencias expresa que la evaluación formativa tiene fines puramente de retroalimentación tanto para el docente como para el alumno, por lo que no tiene peso en su calificación final. Sin embargo, cuando esto se implementó en el plantel los docentes experimentaron un aumento significativo en el ausentismo y un decremento en el rendimiento de los grupos debido a que los alumnos percibieron la falta de peso de las actividades en la calificación como una falta de obligatoriedad en su realización.

De esta forma, es posible decir que si bien los docentes del CECyT 9 tienen condiciones favorables que facilitan su labor, tales como instalaciones adecuadas, recursos didácticos suficientes y adecuados, un modelo educativo actualizado, formación docente profesional y certificada y alumnos de altos puntajes en el examen COMIPEMS; también enfrentan problemas de incompatibilidad entre el modelo educativo que se intenta implementar y ciertas prácticas administrativas impuestas por las autoridades del plantel, así como una errónea concepción del rol que los alumnos deben adoptar en el modelo por competencias.

Dentro de este contexto es que se circunscribirán el quehacer docente y el diseño de las actividades didácticas. En el siguiente capítulo, se describirá la metodología y el sustento teórico que guían las actividades en el aula, haciendo énfasis en aquellas relacionadas con el desarrollo

de la comprensión lectora, así como sus objetivos, alcances y limitaciones en el contexto anteriormente descrito.

Capítulo 2

2. La naturaleza y la didáctica de la comprensión lectora y el modelo educativo del bachillerato del IPN

La comprensión lectora es una de las cuatro habilidades lingüísticas que integran una lengua, siendo las restantes la expresión escrita, la comprensión auditiva y la expresión oral. Si bien las cuatro forman parte de un todo, cada una de ellas tiene particularidades que es necesario considerar para diseñar herramientas y actividades que permitan su aprendizaje efectivo. A continuación se hará una revisión de los aspectos físicos, psicológicos y cognitivos de un individuo que intervienen en la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje que pueden utilizarse para adquirirla y desarrollarla. Esto permitirá realizar una selección de herramientas didácticas sustentada y adecuada para el desenvolvimiento de las habilidades lingüísticas que el modelo educativo nos indique desarrollar.

La comprensión lectora es una habilidad receptiva al igual que la comprensión auditiva, lo cual implica reaccionar a un texto más que producirlo (Spratt, Pulverness, & Williams, 2007, pág. 21). No debe entenderse el término “receptivo” como sinónimo de “pasivo”, pues la comprensión lectora es un proceso muy activo al involucrar diversas habilidades (Johnson, 2008, pág. 415). Estas habilidades pueden enseñarse de manera individual, cada una en una clase por separado, o bien, de manera integrada todas en la misma clase. Ambas formas presentan ventajas y desventajas y pueden utilizarse para cubrir diversas necesidades, tanto del alumno, como del docente o de la institución educativa. En el caso particular del modelo educativo del bachillerato del IPN, el programa de estudios establece que se debe “desarrollar en los estudiantes las cuatro habilidades básicas de la competencia comunicativa” (DEMS-IPN, 2009, pág. 2), por lo que el docente puede diseñar actividades que involucren ambas formas. Dado que el motivo del presente texto involucra sólo las actividades de comprensión lectora, se detallarán los principios teóricos bajo los cuales se sustenta la propuesta didáctica objeto del presente trabajo.

2.1. La comprensión lectora y su naturaleza

La lectura es un proceso complejo que involucra habilidades generales como lo es la capacidad visual y la capacidad para distinguir las diferencias críticas mínimas entre las letras y las palabras, lo cual no es un asunto de saber cómo mirar sino de saber qué es lo que hay que buscar. “El aprender a leer depende del conocimiento del lenguaje hablado que ya posea el niño. Pero la relación entre el lenguaje y la lectura es recíproca” (Dale, 2010, pág. 292). Las

habilidades visuales necesarias para leer no se enseñan, los niños adquieren esta habilidad cuando realizan actividades que involucran tareas perceptuales y cognoscitivas comunes a muchos aspectos cotidianos de la percepción visual (Smith, 2015, pág. 13). Desde que nacen, los niños tienen la capacidad de diferenciar los sonidos del lenguaje; las vocalizaciones de los niños (sin importar la cultura en la que se hayan desarrollado) tienen un patrón consistente y cuando éstos comienzan a formar frases que tienen significado, los aspectos fonológicos, sintáctico y semántico son sistemáticos (Dale, 2010, pág. 294). Los estudios llevados a cabo por Strickland, Ruddel, y Tatham indican con certeza que la lectura, por su carácter de acto lingüístico, se basa en la misma competencia lingüística que se utiliza para hablar y para escuchar (citado en Dale, 2010, pág. 284). Cuando una persona cuenta con un desarrollo normal y natural de sus capacidades visuales y de desarrollo del lenguaje, el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora no depende de éstas, sino de actividades académicas (Smith, 2015, pág. 14).

No debe entenderse la lectura como una simple decodificación, esto es, la traducción de símbolos escritos a sonidos reales o mentales, sino como un asunto de extraer sonidos para darles significado (Smith, 2015, pág. 13). Este significado está fuertemente ligado a nuestro conocimiento del mundo, de tal modo que la comprensión lectora también involucra la conexión entre lo que el texto dice y lo que nosotros sabemos de nuestro entorno (Spratt, Pulverness, & Williams, 2007, pág. 21), o sea, “aprendemos a leer, y aprendemos a través de la lectura, añadiendo lo que ya sabemos” (Smith, 2015, pág. 67). Por ejemplo:

“El chico se sorprendió porque la chica era mucho más rápida que él. Entonces él descubrió que su madre había ganado una medalla en los Juegos Olímpicos en atletismo” (Spratt, Pulverness, & Williams, 2007, pág. 21).

Sólo es posible comprender el texto si nosotros sabemos de antemano que comúnmente los chicos son más rápidos que las chicas (de ahí que el chico se sorprenda) y que los Juegos Olímpicos son las competencias deportivas más importantes del mundo y que sólo los mejores atletas compiten ahí (Spratt, Pulverness, & Williams, 2007, pág. 21). En otras palabras, para lograr una comprensión lectora efectiva, debemos establecer un vínculo entre la estructura cognoscitiva, que almacena todo nuestro conocimiento previo, y la información visual que proviene de nuestros ojos, para que el cerebro esté en condiciones de darle sentido y reorganizar el conocimiento que ya poseemos (Smith, 2015, págs. 67-68). Ha este respecto, Davis y Pearse

han observado que los lectores efectivos generalmente leen en segmentos significativos, llevando a cabo los procesos orientados a los datos y a los objetos simultáneamente, en lugar de leer de elemento en elemento de manera aislada. Por ejemplo:

England's greatest writer was born in 1564. His name ...

De acuerdo con estos autores, un lector eficiente no leería:

England's – greatest – writer – was – born – in – 1564. – His – name – ...

En su lugar, un lector eficiente leería:

England's greatest writer – was born in 1564. – His name **was William Shakespeare.**

Además de llevar a cabo la lectura en bloques significativos, aplicaría su conocimiento gramatical y cultural previo para crear una predicción en la oración inacabada (expresada en la concordancia de tiempo y número del verbo *was* y en el nombre de *William Shakespeare*) (Adaptado de Davies & Pearse, 2000, pág. 90).

2.1.1. El procesamiento orientado a los datos y el orientado a los conceptos

Este proceso que establece relaciones entre las diferentes partes del texto puede llevarse a cabo de tres formas. El primero es el procesamiento ascendente o “procesamiento orientado a los datos”, el cual tiene como punto de inicio el mismo texto. En él, “el lector atiende las palabras y estructuras individuales del texto, y a partir de éstas desarrolla gradualmente una interpretación del todo” (Johnson, 2008, pág. 418). La construcción del significado de la oración vendría dado por un entendimiento gradual derivado del análisis gramatical de la misma. Veamos un ejemplo: *The farmer put the straw beside his threshing machine.* Procesando la oración “desde abajo”, estableceríamos que una persona (*farmer*) de actividad agrícola, una en particular dado que está antecedido de un “*The*”, hizo una acción que es una forma pasada de un verbo que significa *depositar*, y que lo que depositó fue “*straw*”, lo cual puede ser *paja* o *popote*. Manteniendo el significado de ambos vocablos en mente observaríamos que sólo el primer significado es posible pues la paja se puso a lado de la trilladora, la cual es una máquina agrícola y eso hace sentido con dicha palabra (Johnson, 2008, pág. 418).

Sin embargo, este procesamiento es sólo una visión inacabada de la lectura, que no involucra procesos como el de la inferencia, la cual crea significado a partir de lo que no está en

el texto. Este significado no proviene del texto, sino del lector, por lo que a este proceso se le llama descendente o “procesamiento orientado a conceptos” (Johnson, 2008, pág. 425). En este segundo proceso se parte del esquema mental, el cual es la información que tenemos acerca de un tema en particular y que funciona como un atajo. En lugar del mecánico análisis gramatical, el lector “utiliza el conocimiento de los antecedentes para seleccionar la interpretación más probable, muchas veces sin siquiera tener conciencia de otras interpretaciones posibles” (Johnson, 2008, pág. 426). Utilizando el anterior ejemplo, la palabra *straw* tiene dos posibles significados, pero nuestro esquema mental nos indicaría que *straw* sólo tiene un significado (paja) en virtud de los términos *farmer* y *threshing machine*. La comprensión, entonces, es un proceso de entender un texto de la manera más económica, y no necesariamente, de la más rigurosa (Johnson, 2008, pág. 426). Incluso un alto número de pasajes de lectura no pueden ser comprendidos de manera adecuada si el lector no posee un bagaje cultural determinado y donde el conocimiento previo puede llegar a tener un rol más preponderante que el dominio gramatical, hecho que pudo ser observado por Nunan en lectores de inglés como segunda lengua de una escuela secundaria (Nunan, 1998, pág. 34). El esquema mental le permite al lector contextualizar diversos aspectos del texto como su temporalidad, el lugar y las condiciones en el que fue elaborado, los recursos literarios utilizados con el fin de lograr ciertos fines, así como relacionar el contenido del texto con sus conocimientos culturales previamente adquiridos (Prado Aragonés, 2004, pág. 215). A estos dos procesos debemos agregar un tercero derivado de los estudios que Colomer y Camps han hecho basándose en el constructivismo, en el cual el lector “interactúa con el texto, de manera que, a partir de la información ofrecida por éste y de la actualización de sus diversos conocimientos previos, obtiene información, la reelabora e interpreta y la incorpora a sus esquemas mentales” (citado en Prado Aragonés, 2004, pág. 216).

Éstas relaciones comienzan primero estableciendo una conexión entre letras para formar palabras, después entre palabras para formar oraciones, posteriormente entre oraciones para finalmente formar un texto (Spratt, Pulverness, & Williams, 2007, pág. 21). Al establecer la relación entre oraciones llevamos a cabo dos procesos muy importantes: la relación gramatical y/o léxica entre los diferentes elementos de un texto (cohesión) y la relación que une los significados de las oraciones de un texto (coherencia) (Richards & Schmidt, 2002, págs. 85-86). Un ejemplo de cohesión sería: *Carmen asked if Jenny was coming to the party. Brandon answered that she was too busy to come.* En ambas oraciones podemos ver una relación de

concordancia de tiempo, número y género entre *Jenny* y *she* (sujeto, singular, femenino), así como entre *was coming* y *was* (pasado, voz activa, tercera persona del singular). Un ejemplo de coherencia es *Since a closed mouth doesn't get fed, Brad didn't get it*. Si bien no hay una relación léxica ni gramatical en ambas oraciones, ambas tienen sentido dado que la primera oración significa que una persona no obtiene lo que quiere si no lo dice.

Estas interconexiones juegan un papel muy importante para que el lector comprenda el texto y mantenga el interés en él:

“Las proposiciones de un texto congruente están interconectadas; con frecuencia se refieren a las mismas cosas o ideas, e introducen otras nuevas sólo de modo gradual [...] Kintsch ha descubierto que la probabilidad que tiene el sujeto de recordar la esencia (significado) de una proposición disminuye cuanto mayor sea la distancia lógica que la separa de la proposición central (Bower & Hilgard, 2011, pág. 566).”

De igual forma, “Kintsch y Vipond [...] descubrieron que la dificultad clasificada de un texto y el tiempo que los sujetos necesitaban para leerlo y para comprenderlo se incrementaba directamente con la tasa promedio de introducción de nuevas ideas” (Bower & Hilgard, 2011, pág. 569). De tal forma que para que una persona comprenda y retenga la mayor cantidad de información posible, el texto debe introducir nuevos significados poco a poco y, paralelamente, haciendo referencia a las cosas o ideas ya expuestas para establecer un vínculo entre ellas.

2.1.2. La motivación y la comprensión lectora

Otro elemento fundamental en el proceso de la comprensión lectora es la motivación que el lector tiene para llevar a cabo la lectura. Las personas leen por motivos internos o externos, lo que significa que aun cuando dos personas estén llevando a cabo la misma lectura en condiciones similares (como suele ocurrir en un salón de clases o en una biblioteca), su comprensión de la misma puede diferir en función de los motivos por los cuales lo estén haciendo y no por sus habilidades lectoras.

“Un motivo es un proceso interno que energiza y dirige el comportamiento” (Reeve, 2009, pág. 6). Estas son experiencias internas (necesidades, cogniciones y/o emociones) que promueven la realización o no de una cierta actividad, o bien, ofrecimientos ambientales, sociales y culturales que hacen que la persona participe o no en una actividad específica;

entendiendo por necesidades las condiciones necesarias para conservar la vida (hambre, sed, etc.), por cogniciones la manera de pensar (pensamientos, creencias, expectativas y autoconceptos), y por emociones los sucesos subjetivos, fisiológicos, funcionales y expresivos de corta duración que nos ayudan a enfrentar en forma adaptativa los sucesos importantes de nuestra vida (Reeve, 2009, págs. 6-7). Estos motivos dan origen a tres tipos de motivación: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación.

Decy y Ryan definieron la motivación intrínseca como “la propensión inherente a involucrarse en los propios intereses y ejercer las propias capacidades y, al hacerlo, buscar y dominar desafíos óptimos” (citado en Reeve, 2009, pág. 83). Este tipo de motivación surge espontáneamente y hacer actuar a la persona por su propio interés y sin que exista alguna razón instrumental. Asimismo, se ha observado que éste tipo de motivación aumenta si es reforzada o promovida por el ambiente y por las personas con las que se relaciona: “el interés y la sensación de libertad pueden despertar el deseo de leer un libro, y el gozo y la sensación de competencia pueden hacer que una persona se ocupe durante horas de un crucigrama difícil” (Reeve, 2009, pág. 83). La motivación extrínseca “proviene de los incentivos y consecuencias en el ambiente, como alimento, dinero, alabanzas, atención, calcomanías, estrellas doradas, privilegios, etc. Esta motivación surge de un código de conducta en el que a cambio de la realización o la inacción de una actividad, la persona conseguirá un incentivo o la eliminación de un incentivo (reforzador). “De la misma forma que una persona intrínsecamente motivada lee un libro, pinta un cuadro o va a la escuela o al trabajo, la persona con una motivación extrínseca también lo hace” (Reeve, 2009, pág. 84), con la diferencia que la primera experimenta una satisfacción mayor. De ahí que en los centros escolares se evite que el ambiente de estudio sea factor que genere falta de atención, una deficiente concentración y malos hábitos de estudio en las personas. En los niveles básicos de educación la puntualidad, sentarse y guardar silencio y atender a las explicaciones del maestro y seguir sus instrucciones son medidas básicas para fomentar un ambiente libre de desorden y distracción. Los materiales de lectura también pueden modificarse para provocar y mantener un nivel alto de concentración en los estudiantes (Bower & Hilgard, 2011, pág. 668). Por su parte, la desmotivación es el estado en que una persona no experimenta motivación de ningún tipo. Este tipo de motivación se caracteriza por tener un carácter impersonal y por observarse una carencia de intención, valoración, o competencia. Por su naturaleza impersonal

no puede ser controlada, sino únicamente sustituida por algún tipo de motivación (Reeve, 2009, pág. 98).

Pero la motivación no solo determina el por qué se lee, también incide directamente de varias formas en otros aspectos de la comprensión lectora: determina el tipo de texto se lee, el tema, las razones por las que se lee, la extensión de la lectura, las estrategias de lectura, los momentos en que éstas se aplican, los medios por los cuales se lee, así como el nivel de comprensión que el lector espera alcanzar para considerarla satisfactoria y la forma en que el lector reaccionará al texto (Prado Aragonés, 2004). Por ejemplo, una persona puede entrar a un sitio web de una agencia de viajes porque necesita leer acerca de los diferentes lugares y precios ofrecidos antes de hacer una elección definitiva, y esto implica el uso de estrategias, habilidades de comprensión de lectura diferentes a las que una persona que experimenta un gran placer leyendo una novela de su escritor favorito utiliza (Spratt, Pulverness, & Williams, 2007, pág. 21).

2.1.3. Estrategias, habilidades de la comprensión lectora

El lector, al interactuar con el texto, hace uso de diferentes estrategias para comprender un texto. Éstas le permiten, en algunos casos sin hacer uso de habilidad lingüística alguna, extraer información que le permitirá comprender el texto en un amplio sentido del término. Tomemos como ejemplo a un lector que se encuentra en frente de un estante que contiene distintos textos: un libro de matemáticas, una revista deportiva, un periódico y un cartel publicitario. Un lector eficiente no tendría en un inicio la necesidad de ir y abrir cada uno de los documentos para obtener información de cada uno de ellos, pues le bastaría con reconocer el tamaño del papel y la distribución del texto y las imágenes, fotos o cuadros que pudieran distinguirse para darse una idea bastante precisa de qué tipo de información contiene. Posterior a este rápido vistazo, la lectura de los títulos y cualquier otro texto sobre las pastas complementarían la información inicial y el subsecuente uso del resto de estrategias de comprensión ya en el texto en sí terminarían por definir con bastante precisión el contenido del texto.

A continuación se enumeran las diversas estrategias de comprensión que un lector puede llegar a aplicar (Prado Aragonés, 2004, pág. 221):

Percepción visual	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación general del texto mediante un vistazo rápido • Observar su título, formato, estructura, longitud, etc.
Memoria a corto y largo plazo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A corto plazo</i>: retención de la información periférica durante unos segundos para construir el sentido. • <i>A largo plazo</i>: retención de lo más significativo que se ha leído para relacionarlo con los conocimientos previos y organizarlo en los esquemas mentales del conocimiento.
Formulación de hipótesis	<ul style="list-style-type: none"> • Anticipar y prever la información que ofrecerá el texto, que se irá comprobando en el transcurso del proceso.
Lectura rápida y lectura atenta	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura rápida mediante un vistazo, desplazándose por el texto con movimientos oculares veloces. • Lectura atenta de las partes del texto del que se desee extraer la máxima información.
Inferencia	<ul style="list-style-type: none"> • Predecir o suponer lo que dice el texto, mediante pistas contextuales lingüísticas: título, determinadas palabras o frases, etc.; o no lingüísticas: portada, dibujos, fotografías, etc.
Obtención de ideas principales	<ul style="list-style-type: none"> • Extraer la información esencial del texto u organizarla en ideas principales e ideas secundarias.
Estructura y forma	<ul style="list-style-type: none"> • Observar los aspectos formales del texto y la información que estos proporcionan, en función de la observada en otros textos del mismo tipo: estructura, párrafos, presentación, estilo.
Leer entre líneas	<ul style="list-style-type: none"> • Sobrentender información que no se formula explícitamente en el texto, pero se intuye: ironía, sarcasmo, humor, ambigüedad, doble sentido.
Comprobación de hipótesis	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación del lector para comprobar si las presuposiciones y anticipaciones que ha hecho antes y durante la lectura se cumplen o, por el contrario, es necesario reconducir y cambiar éstas.

Además de las estrategias de lectura, las cuales permiten abordar el texto de diversas formas, el lector también hace uso de habilidades lingüísticas para comprender un texto. De tal forma que una persona que busca la temperatura a la cual el agua hierve a nivel del mar en un libro de física utiliza una habilidad llamada búsqueda de información específica o *scanning*. Cuando una persona usa esta habilidad, no lee todo el texto sino busca rápidamente palabras clave para encontrar la información necesaria. En contraste, una persona que revisa rápidamente un texto y que concentra su atención en encontrar palabras clave que le permitan darse una idea general del contenido del texto utiliza una habilidad llamada búsqueda de información general, *reading for gist* o *skimming*. Por otro lado, si una persona recibe una carta de su ser amado y del que no ha oído hablar en un tiempo utilizará una habilidad llamada lectura detallada o *reading for detail*, que implica obtener el significado detallado de cada una de las palabras. Asimismo, una persona puede leer un texto largo, generalmente con fines recreativos o culturales, y hacer uso de la lectura extensiva o *extensive reading*, a lo largo de la cual la atención e interés del lector puede aumentar o disminuir, lo que puede implicar unas veces hacer *scanning* y otras *skimming* (Spratt, Pulverness, & Williams, 2007, pág. 22). En el campo académico y educativo, una persona puede llevar a cabo una lectura con el fin de estudiar algún aspecto en particular, como puede ser el uso de los adjetivos para describir el estado de humor de una persona, o bien el uso de figuras retóricas en la creación de una obra literaria. En este caso, la persona lleva a cabo una lectura que está enfocada más hacia el logro de un objetivo de estudio y se le denomina lectura intensiva o *intensive reading* (Davies & Pearse, 2000, pág. 273).

2.2. Diseño e implementación de actividades para el desarrollo de la comprensión lectora

Tradicionalmente, los ejercicios de comprensión se han enfocado en el procesamiento orientado a los datos. Un ejemplo es “*The cat sat on the mat*” y después una serie de preguntas tales como *Who sat on the mat? What did the cat do? Where did the cat sit?* (Johnson, 2008, pág. 429) Esto significa que con el propósito de desarrollar niveles lingüísticos más avanzados, se deben ejercitar otras habilidades, tales como “deducir el significado y el uso de elementos léxicos nuevos mediante la comprensión de la formación de palabras” y “desarrollar la velocidad de la comprensión de las palabras”; o de lo contrario los estudiantes no estarán capacitados para reconocer las funciones comunicativas de un texto (Johnson, 2008, págs. 429 - 430). Siguiendo el ejemplo anterior, el texto podría decir “Just look at my beautiful mat, it’s filthy all over. There

no doubt about it: The cat sat on the mat” y las opciones podrían ser: A) The speaker is fond of the mat. B) The speaker is blaming the cat for dirtying the mat. C) The speaker is saying that nowhere in the mat is clean. (Johnson, 2008, pág. 430).

2.2.1. Selección de textos

Para ello, el primer aspecto a tener en cuenta es la selección del texto. En este sentido hay dos posiciones que deben considerarse con detalle. El primero es utilizar materiales auténticos, esto es, textos que no han sido elaborados con fines didácticos y, por lo tanto, cuyo vocabulario, gramática y estilo no ha sido graduado en ninguna forma. Estos textos tienen como ventaja el proveer al alumno de una experiencia más real, al tener contacto con el lenguaje “original” que está pretendiendo aprender. Sin embargo, si éste no es elegido con cuidado, puede resultar extremadamente difícil para los alumnos entender un texto así y puede ser una experiencia desmotivante para ellos al no poder entender casi nada de él (Harmer, 1998, pág. 273). De ahí la necesidad de poder utilizar textos *simplificados*, o sea, textos que han sido diseñados para ser leídos por alumnos de un cierto nivel de dominio del idioma en particular. Estos textos son muy importantes especialmente cuando el profesor decide trabajar *extensive reading*, pues al ser textos largos, la motivación debe mantenerse para alcanzar el objetivo de desarrollar el placer en la actividad (Harmer, 2007, pág. 283). Dichos textos, sin embargo, no deben ser “poco naturales” o alejarse mucho de las formas cotidianas utilizadas en la vida real, pues no nos estarían permitiendo preparar a los alumnos para leer un texto real y esto sería contraproducente en la motivación del alumno al no poder entender un texto así (Harmer, 1998, pág. 273).

2.2.2. Selección de actividades

Otro aspecto a considerar es la selección de actividades de comprensión lectora. Lo primero a tomar en cuenta a este respecto es elegir el nivel de dificultad adecuado, pues si éste es muy fácil o muy difícil los alumnos no desarrollarán sus competencias de comprensión lectora (Harmer, 1998, pág. 273). Para lograrlo, se debe encontrar un balance entre el texto y la actividad. Si el texto presenta un alto grado de dificultad, la tarea entonces debe ser lo suficientemente sencilla para que los alumnos logren el objetivo previsto y viceversa (Harmer, 1998, pág. 273). Por ejemplo, podemos pedirles que lean un pasaje en particular de *Hamlet* y que solamente identifiquen el número de personas que participan en él; o por el contrario, hacer una

lectura de un artículo de una revista y pedirles que identifiquen el propósito del autor y los recursos retóricos utilizados por él.

Las actividades de comprensión lectora no deben ser confundidas con exámenes de lectura. Éstas deben promover el entendimiento del texto y desarrollar las habilidades de comprensión a través de, como se mencionó anteriormente, el pensamiento deductivo, la inferencia, entre otras destrezas. Una de las mejores formas de hacerlo es aumentar las expectativas que el alumno tiene con respecto al texto, pues eso les ayuda a obtener significado y a una revisión más detallada del mismo. A diferencia de los exámenes, pedirles a los alumnos que amplíen su conocimiento del tema buscando información en internet, o resolver un crucigrama con vocabulario relacionado al tema vuelve a los alumnos mejores lectores (Harmer, 1998, pág. 274).

De esta forma, el proceso de lectura diseñado para la actividad propuesta tiene como una característica esencial el dejar de percibir la lectura como una actividad pasiva en las que los alumnos lectores no hablan entre ellos, no comentan, no se mueven y en la que el maestro dice cuál es la interpretación correcta de la lectura (como en los ejercicios de Falso y Verdadero). Asimismo, intenta que la lectura deje de ser algo que no puede ser alterado, en la que la información está simplemente ahí y lo único que hay que hacer es tomarla, analizarla y digerirla para correctamente entenderla y responder los cuestionarios pertinentes. Por el contrario, la actividad busca darles a los alumnos la oportunidad de leer de una manera activa, hablando, comentando y sugiriendo cambios y giros que permitan alcanzar un objetivo que es el de ganar el juicio. El texto, visto de esta perspectiva, se vuelve algo maleable, algo con lo que ellos pueden jugar e interactuar. Esto permite que los alumnos perciban la lectura desde una perspectiva diferente y novedosa para ellos.

2.2.3. Secuencia de las actividades de comprensión de lectura

Las actividades de comprensión de lectura deben organizarse en tres etapas: previo a la lectura, de lectura, y posterior a la lectura (*Pre-reading*, *While-reading* y *Post-reading*) (Davies & Pearse, 2000, pág. 92).

Las actividades de *Pre-reading* tienen la tarea de activar el conocimiento previo del alumno acerca de los temas que el texto aborda. También proveen elementos básicos como

vocabulario básico y conocimiento cultural contextual para que el alumno pueda comprender el texto. Dentro de las actividades de este tipo se encuentran:

- Utilizar los títulos, las ilustraciones, para deducir el tema del texto
- Utilizar lluvia de ideas alrededor de las palabras claves del texto
- Predecir lo que el texto contiene
- Realizar preguntas acerca de lo que el texto puede contener

Las actividades de *While-reading* tienen el objetivo de ayudar a los alumnos a comprender el texto. Estas actividades comienzan con una actividad de comprensión general para después realizar una actividad de comprensión más profunda. Dentro de las actividades de este tipo se encuentran:

- Hacer *scanning* de 2 a 4 elementos del texto
- Hacer *skimming* para obtener la idea general
- Responder preguntas
- Completar oraciones
- Completar tablas, mapas, o imágenes
- Hacer que los alumnos se hagan preguntas mutuamente

Las actividades de *Post-reading* tienen el propósito de conectar lo que los alumnos han leído con sus propias ideas y experiencias. Estas tareas normalmente incluyen actividades que van más allá del texto. Ejemplos de éstas son:

- Discutir lo que encontraron interesante o novedoso en el texto
- Discutir o debatir el tema del texto si es controversial
- Hacer tareas de análisis del lenguaje o de las estructuras presentes en el texto
- Resumir el texto, ya sea de forma oral o escrita

2.3. El modelo educativo del bachillerato del IPN y la comprensión lectora

De acuerdo con el programa de estudios de la unidad de aprendizaje de Inglés del Nivel Medio Superior (NMS), el aprendizaje y la enseñanza de:

“las competencias disciplinares de la unidad de aprendizaje Inglés se encuentran definidas en el Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de las Lenguas Extranjeras (MCER) por ser éste el documento que regula la enseñanza de las lenguas extranjeras a nivel mundial. [...] La metodología de trabajo está basada en estándares de aprendizaje planteados en las competencias. [...] Las evidencias con las que se evalúa formativamente cada resultado de aprendizaje propuesto se definen mediante un desempeño integrado, en el que los estudiantes mostrarán su saber hacer de manera reflexiva, utilizando el conocimiento que va adquiriendo durante el proceso didáctico para transferir el aprendizaje a situaciones similares y diferentes. (DEMS-IPN, 2009, pág. 2).”

En este contexto, el MCER establece como criterios de comprensión lectora para cada nivel de dominio lo siguiente:

C2 Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito.

C1 Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.

B2 Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.

B1 Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.

A2 Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo. Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.

A1 Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.

Es entonces vital para alcanzar los objetivos trazados en el programa de estudios del plantel tomar en cuenta el contexto situacional en el cual los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollan, y a partir de ahí elaborar un diagnóstico de las características, la filosofía, la infraestructura y los recursos materiales del plantel educativo para que los materiales de lectura, sus contenidos y las actividades de comprensión de lectura sean significativos, pertinentes y despierten la motivación de los alumnos. Estos elementos serán la guía del trabajo académico de la clase y los utilizados en los instrumentos de evaluación. En el siguiente capítulo se describirá la propuesta didáctica de comprensión lectora en la que se incluyan todos estos elementos en el contexto del CECyT #9.

Capítulo 3

3. Propuesta didáctica de una actividad de comprensión de lectura

3.1. Descripción de la propuesta didáctica

La propuesta es una actividad de *role play* de 1 hora 50 minutos (o bien 2 sesiones de 50 minutos) basada en la lectura intensiva de un texto que sirve de relatoría de hechos para recrear un juicio en un tribunal de justicia (el plan de clase de la actividad puede consultarse en el anexo para un mayor detalle). Está pensada para llevarse a cabo enteramente en la lengua objetivo con estudiantes de bachillerato del idioma inglés de nivel intermedio (B2.1).

La actividad está dividida en 2 etapas, la primera se centra en la introducción, lectura y análisis del cuento *Little Red Riding Hood*, trabajando su macroestructura, esto es, las ideas globales que le dan sentido y unidad. Durante esta primera etapa, los alumnos conocen los aspectos básicos de la historia, así como los espacios de indeterminación (los vacíos de información que el lector completa por sí mismo) que serán utilizados por ellos para elaborar argumentos que, en conjunto con el vocabulario legal y las estructuras gramaticales estudiadas previamente, permitirán simular un juicio.

Este trabajo de argumentación es una actividad de un orden superior, que trabaja la superestructura del cuento. Esto implica que la información se organice a través de relaciones de algún tipo (temporales, causales, etc.) para que los alumnos construyan un modelo situacional que integren las ideas textuales con el esquema mental a través de la reflexión, el autocuestionamiento, la autoexplicación, la discusión y el debate, que son de orden más abstracto y de mayor complejidad intelectual (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2002, pág. 281).

La actividad está diseñada para la unidad 4 de la unidad de aprendizaje de Inglés V llamada “La Ley y el Orden”, la cual tiene como competencia particular: *usar el vocabulario, las estructuras y expresiones pertinentes para hacer deducciones e indicar diferentes grados de certeza y duda en relación a historias policíacas* y como resultados de aprendizaje propuestos: *expresar deducciones con respecto a sucesos policíacos, utilizando los auxiliares modales, así como narrar eventos en los que se cometen infracciones o delitos, utilizando conectores de secuencia, así como en infinitivo y gerundio* (DEMS-IPN, 2009, págs. 16-17).

En las clases previas a la actividad, se han revisado en clase el uso de los modales *must have, can't have, may have, might have, y could have*, las expresiones de probabilidad y certeza como *surely, likely, probably, perhaps* así como de los adverbios de secuencia *firstly, after that, then, next, finally*. Esta actividad está diseñada para ser una actividad de consolidación de este conocimiento conceptual (saber-saber) previamente adquirido y desarrollar el conocimiento procedimental (saber-hacer).

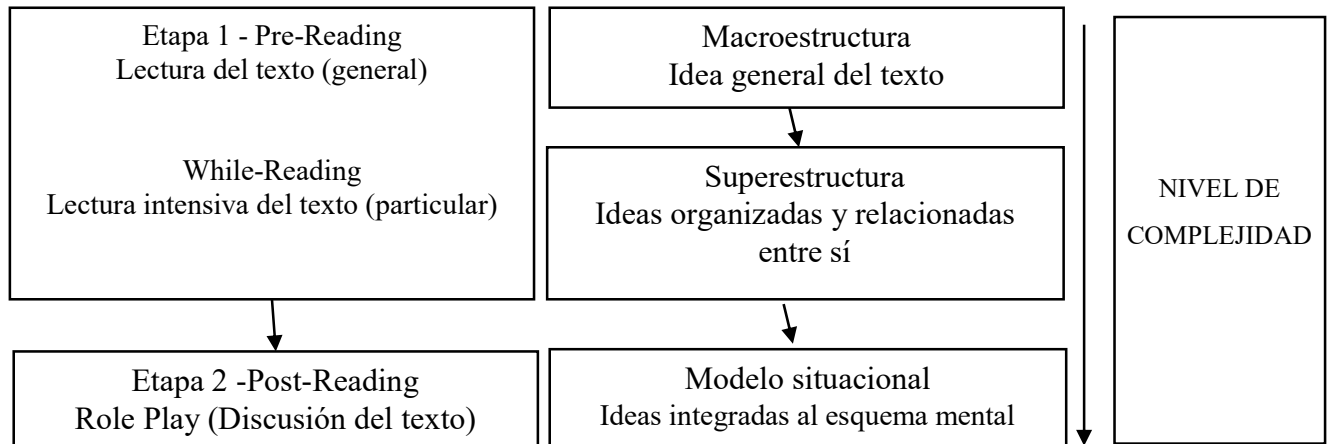
3.2. Descripción y características del material didáctico

La actividad se centra en la lectura del cuento de *Little Red Riding Hood* de los Hermanos Grimm. Al tratarse de una actividad de lectura intensiva en la cual se van a desarrollar habilidades de análisis e inferencia, se eligió un texto cuyo contenido fuera de dominio público (en este caso cuento infantil popular) y cuya extensión fuera corta, siguiendo lo recomendado por Harmer respecto a la estrecha relación entre la dificultad de la actividad y la extensión y complejidad del texto (Harmer, 1998, pág. 273).

En cuanto a este último aspecto, el cuento en su versión original es del siglo XVII y existen varias versiones del mismo, por lo que una versión en inglés moderno hecha por nativos hablantes fue la mejor opción. Esto debido a que, tal como lo señala Harmer con respecto a la autenticidad de los textos, por el nivel de complejidad del texto y la motivación, no era conveniente un texto que omitiera o simplificara demasiado la historia (propia de las versiones para niños), reduciendo excesivamente su nivel de dificultad y quitando detalles esenciales para la actividad propuesta; pero al mismo tiempo, cuya complejidad gramatical y léxica no fuera un impedimento que obstaculizara la comprensión del texto (propia de las versiones completas para análisis literario), con el consecuente efecto negativo en la motivación de los alumnos (Harmer, 1998, pág. 274). La versión elegida pertenece a una antología de cuentos llamada *Apple-Pie and other Nursery Tales*, la cual ha actualizado el lenguaje pero ha mantenido la integridad de la historia. Las imágenes con las que la actividad iniciará fueron tomadas de la misma fuente, en función de que el texto está ilustrado. El audio, por su parte, debía de coincidir con la versión escrita y fue descargada gratuitamente del sitio de Mark Gosling en iVoox “Stories for kids”.

3.3. Fundamentación teórica de la propuesta didáctica

La lectura y discusión del texto está dividida en 3 etapas: actividades previas a la lectura (Pre-reading), actividades durante la lectura, (While-reading) y actividades posteriores a la lectura (Post-reading) tal como lo sugiere Paul Davis (2000, pág. 92). Esta parte del diseño instruccional está pensada para incorporar el conocimiento de manera eficiente, eficaz y atractiva a los alumnos.



En la primera etapa los alumnos, organizados en equipos, llevarán a cabo el procesamiento interactivo de la información del texto, el cual les permite hacer una lectura en segmentos significativos de forma eficiente. La introducción de las ideas del texto es gradual, congruente con la relación proporcional señalada por Kintsch con respecto a la comprensión del texto y la introducción de ideas nuevas (citado en Bower & Hilgard, 2011, pág. 566). De esta forma, la información se introduce al principio con el uso de visuales que representan escenas propias de la obra, para después hacer una lectura sonora y grupal del texto con la grabadora y, finalmente, una lectura en papel del texto. El uso de diversos canales comunicativos (visual-gráfico, visual-textual, y auditivo) permite que los alumnos amplíen su espectro de comprensión al reforzar su conocimiento con la información proveniente de los tres canales.

La segunda actividad de esta primera etapa es de aprendizaje colaborativo y tiene como propósito que los alumnos, de una forma motivante para ellos, elaboren los argumentos que les servirá para intentar ganar el juicio, lo cual implicará el uso conjunto de las cuatro habilidades lingüísticas y del uso de estrategias de lectura que involucren capacidades de abstracción más complejas como la deducción, la inferencia o la reflexión que permita a los alumnos no sólo decodificar y obtener información del texto sino interactuar con el texto y obtener conocimiento

significativo de largo plazo que pueda integrar a su esquema mental, así como asociarlo a una experiencia gratificante y satisfactoria que lo motive a continuar haciéndola.

Para trabajar la parte motivacional y generar interés en las actividades, en la segunda etapa el debate del texto fue contextualizado de una forma lúdica, grupal, y relajada; con el fin de que la experiencia lectora sea positiva y agradable, creando un vínculo entre leer y bienestar que le permita al alumno asociar leer con buenas experiencias y, como lo señala Reeve, alcanzar un mayor grado de satisfacción (Reeve, 2009, pág. 84). Sin embargo, el debate gamificado tiene una figura de control (el juez) que permite balancear por un lado éste aspecto lúdico con el aspecto académico que tiene que ver con el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, la generación, supervisión y evaluación de evidencias de aprendizaje, así como de los aspectos espaciales y temporales que se tienen que cumplir en el marco de la planeación didáctica.

La actividad está diseñada para que los alumnos desarrollen una gama variada de estrategias de lectura:

- percepción visual: Etapa 1
- memoria a corto y largo plazo: Etapa 1 y 2
- formulación y comprobación de hipótesis: Etapa 1 y 2
- lectura rápida y atenta: Etapa 1
- inferencia: Etapa 1
- obtención de ideas principales: Etapa 1
- lectura entre líneas: Etapa 2
- lectura intensiva: Etapa 1 y 2

Este amplio abanico de habilidades de lectura capacitará a los alumnos para abordar un texto de diversas formas, haciéndolos lectores más diestros y efectivos al poder obtener una mayor cantidad de información e incrementando su comprensión.

Estas estrategias lectoras se verán complementadas con estrategias adicionales de comprensión: la discusión y el debate. Estas estrategias, como lo señala Harmer, permiten la

socialización de la comprensión que los alumnos han hecho cada uno del mismo texto, por lo que están en posibilidades de desarrollar actividades de abstracción tales como la comparación, la deducción y la inferencia (Harmer, 1998, pág. 274). Estas actividades de comprensión permiten ordenar y reestructurar el conocimiento del texto e integrarlos al esquema mental.

3.3.1. Pre-Reading: Lectura general del texto

Durante el *Pre-reading* la información acerca del texto es general y se utilizan imágenes y audios para cubrir un abanico más amplio de canales de percepción para que el alumno elabore una imagen global del texto, en este caso, la historia de una niña que se mete en dificultades por desobedecer a su mamá. Como se explicó en el capítulo dos, su función es activar el vocabulario necesario que el alumno encontrará en el escrito e introducir el tema en aquellos alumnos que no están familiarizados con él (en nuestro caso los alumnos que nunca han leído *Little Red Riding Hood*). Esto permite que los alumnos partan de una base de conocimientos común y homogénea, lo que facilita el abordaje del texto. En el caso concreto de nuestra actividad, los visuales muestran al lobo, a la abuela, una caperuca roja y a un leñador, los cuales son elementos esenciales de la historia que permiten ir entendiendo la trama de la historia. Este vocabulario *wolf, grandmother, red hood, woodcutter, axe*, y cualquier otro elemento por el que el alumno pregunte estará presente en el pizarrón para agregar el canal visual al canal auditivo cuando se realice la actividad de comprensión auditiva y, de esta manera, potenciar la comprensión del texto.

3.3.2. While-Reading: Lectura intensiva y detallada del texto

En el *While-Reading*, al tratarse de una actividad de lectura intensiva, la historia se desmenuza concienzudamente con el propósito de profundizar en el entendimiento y los pormenores de la historia. Para realizar el análisis, el profesor asigna diferentes roles a los alumnos: un abogado defensor, un fiscal, los parientes del lobo, la caperucita roja, la abuela, el leñador, 3 oficiales de policía, 5 miembros del jurado y el resto de los alumnos como público general. Una vez asignados los roles, el profesor forma dos equipos de trabajo: el primero lo conforma la parte defensora (la caperucita roja, la abuela y el leñador) y sus trabajos son dirigidos por el abogado defensor, el segundo lo conforma la parte acusadora (los parientes del lobo y los oficiales de policía) y sus trabajos los dirige el fiscal de distrito. Los alumnos que no tienen un rol en particular son repartidos en partes iguales entre los dos equipos como

simpatizantes y trabajan en conjunto con ellos. El profesor toma el rol de juez para que pueda llevar a cabo la organización del juicio.

A continuación, el profesor da a los alumnos una copia del cuento y les dice que éste será utilizado como un reporte policial en el que se relatan los hechos que derivaron en la muerte del lobo. También les explica que se llevará a cabo un juicio en el que la familia del lobo demandará al leñador, a caperucita roja y a la abuela por los cargos de caza ilegal e invasión de un bosque considerada área natural protegida.

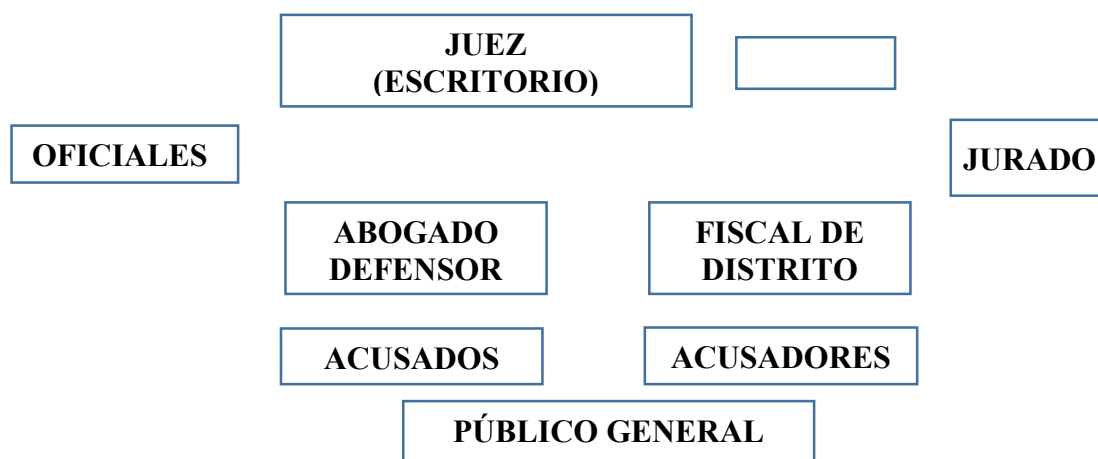
Es necesario en esta etapa conseguir el máximo significado de cada palabra y de cada oración, para así entender con el mayor nivel de detalle posible los hechos narrados en el cuento y así poder hacer conjeturas y establecer hipótesis útiles para ganar el caso. En virtud de la exhaustividad de la lectura, es conveniente que el texto no sea extenso, para así poder tener tiempo de revisarlo numerosas veces, ni con un vocabulario que les implique una constante revisión del diccionario o con el que no estén familiarizados. Esta etapa es crucial para el desarrollo de la actividad, pues en él se elaboran los elementos que permitirán llevar a cabo el debate y alimentar el interés en la actividad al mismo tiempo que se comienzan a trabajar estrategias de lectura de mayor complejidad (*Superestructura*). Un ejemplo de lo anterior son los siguientes extractos del cuento: “*Nearly every day she went along the path, through the forest, to visit her (the grandmother) and she had never seen a wolf before and she did not know what a wicked creature he was. She thought he was a large dog and she was not in the least afraid of him*”. De estas líneas es posible suponer que el lobo no vivía en el bosque, o bien que no era una zona del bosque que solía pasar dado que la niña, que frecuentemente pasaba por ahí, nunca lo había visto y no sólo a ese lobo, sino a ningún otro de su especie. Además, la historia hace énfasis en la naturaleza maligna del lobo sin dar más detalles. Estas áreas de indeterminación en la historia pueden servir de base para que el fiscal y el abogado puedan generar argumentos a favor y en contra como los que se mencionan a continuación:

Ejemplos de Argumentos	
District Attorney’s team	Defense Lawyer’s team
A wolf naturally needs to determine its hunting boundaries to survive . This boundaries did not invade any human settlement, which means it can wander and hunt freely . Then the Wolf’s attack is only a	It must be pointed out that the police report describes as wicked the nature of this animal because of the large record of incidents in which they have seriously affected the lives of other pacific animals like the three little

<p>consequence of its natural instinct to get food. It is possible to demonstrate scientifically that wolves are carnivorous animals, so the eating of Little Red Riding Hood and the grandmother cannot be considered a wicked or punishable act but the normal and logical behavior of an animal of its kind. However, the same cannot be said of the Wolf's death since Little Red Riding Hood, the grandmother and the logger were inside a natural area and to kill an animal under those conditions is considered poaching.</p>	<p>piggies, Reynard the fox, or the 7 little goats. Something that my clients clearly ignored. Despite of the fact that wolves are free to wander in the forest, it is possible for any living creature whose life is in danger to defend itself since there is no evidence that Little Red Riding Hood, the grandmother, or the logger had gone to the forest to specifically hunt it, or to had set a trap for it. They simply defend themselves from a wicked animal that tried to kill them. It is perfectly legal to injure or to kill any animal if it tries to kill or if it represents a lethal menace to any living creature in the forest and that includes my clients.</p>
<p>Ejemplos de preguntas para interrogatorios</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Is it normal for a little girl to walk through a forest full of wild animals alone and wearing red clothes? • What is the purpose of having an old woman living alone in the middle of a forest? • Did the Wolf attacked the logger so he can allege the right of self-defense? 	<p>When the Wolf and Little Red Riding Hood met for the first time, did she attack or set a trap to injure or kill in any way the Wolf?</p> <p>When the Wolf entered the grandmother's house, did she try to injure the Wolf?</p> <p>Is it wrong that the logger had saved the lives of a poor little girl and an old woman who, defenseless as they are, had suffered the attack of a wicked, powerful and deceitful animal as the Wolf was?</p>

3.3.3. Post-Reading: Discusión del texto

En la segunda etapa se lleva a cabo el juicio, siendo el profesor en su rol de juez el encargado de organizar el espacio del salón de clases bajo el siguiente esquema:



En esta etapa de *Post-Reading* (que comprende la dramatización del juicio) se profundiza el conocimiento del texto al socializar el análisis que cada uno ha hecho del texto, sometiendo a escrutinio sus hipótesis, para confrontarlas, sostenerlas o desecharlas a través del debate. La realización de esta actividad conlleva procesos abstractos de mayor complejidad y permiten interactuar con el texto, incorporando y reelaborando el esquema mental del alumno, lo que termina promoviendo una comprensión lectora efectiva y de largo plazo de acuerdo con los estudios de Colomer y Camps (citado en Prado Aragonés, 2004, pág. 216). Para promover la motivación en la actividad, el análisis se hace de forma lúdica (en un *role play* con disfraces y utilizando un cuento de hadas como documento base), formando dos equipos que buscan convencer a un tercero acerca de qué argumentos son los mejores. Es importante que los alumnos relacionen la lectura con experiencias positivas, divertidas y dinámicas. Al principio este proceso de motivación se hace con motivación extrínseca (dándoles una calificación extra al equipo que el jurado designe ganador) pero intentando despertar en ellos la motivación intrínseca que les permita desarrollar un interés en la lectura no sólo de este cuento en particular sino en general (Reeve, 2009, pág. 84).

Una vez dispuesto el espacio, el profesor pide a los alumnos caracterizarse de acuerdo al rol que cada uno va a interpretar. Para tal efecto el profesor puede preparar con anticipación elementos simples y baratos que permita a los alumnos disfrazarse usando su imaginación y su creatividad tales como pelucas, máscaras, armas de juguete, lentes, entre otros. El juicio inicia tomando cada quien su lugar de acuerdo a lo descrito anteriormente y con la lectura de los cargos por parte del juez a los acusados. El juez pide al jurado tomar nota de todo lo que consideren importante para posteriormente deliberar y emitir un veredicto (dichas notas serán pedidas al final como evidencias de trabajo), y les pide al fiscal y al abogado que cuando deseen hacer señalamientos, estos deben hacerlo utilizando el término *objection*, los cuáles serán tomados en cuenta por el juez bajo el término *sustained* o desechados bajo el término *overruled*.

Posteriormente, el juez pide al fiscal presentar sus argumentos y a que pasen los acusados, acusadores y testigos para oír sus versiones y ser interrogados. El primero en hacer preguntas siempre será el fiscal y después el abogado. El trabajo de todos los estudiantes que actúan en el estrado es evaluado por el profesor a través de rúbricas que miden su desempeño en la tribuna.

A continuación se ejemplifican los diálogos que comúnmente se dan durante esta etapa de la actividad:

Judge (J): Please district attorney (DA), call your next witness.

DA: I ask Little Red Riding Hood (RH) to take the stand.

J: Please raise your hand and swear to say truth and only the truth.

RH: I swear.

DA: Could you please tell the jury what happened that day?

RH: Yes. As usual, my mother gave me a basket with food she had prepared for my grandma who was ill and lives in the forest and took it to her house. When I was on my way, I ran across the Wolf and he said: “Good morning, Little Red Riding Hood”.

DA: Did you know that there were wolves in the forest and that they hunt there?

RH: No. I had never seen a wolf before.

DA: I want to point out the lack of prudence of Little Red Riding Hood’s mother by letting a little girl go alone through a forest full of wild, hungry animals with a basket of food and dressed in red.

Defense Lawyer (DL): Objection. The police report says my client nearly every day used to go along that path to visit her grandmother and nothing happened until the wicked and deceitful Wolf appeared. She and her mother know that path better than anybody else. They weren’t imprudent at all. Also, the Wolf knew the girl’s name without having met her before. That means he had previously seen her and surely he must have prepared everything to kill her.

J: Sustained. Continue please.

RH: I greeted and told him I was going to my grandma’s house.

DA: Did the Wolf ask you where your grandmother’s house was?

RH: Yes, he did.

DA: That means he didn't know where it was.

RH: I don't know. I guess so.

DL: Objection. He could have pretended he didn't know but he got there first, which means he knew where the house was.

J: Overruled. It is subjective and there is no evidence of that.

Como se puede observar, esta actividad es la que integra más habilidades lingüísticas, pues al debatir los alumnos se expresan oralmente (*speaking*) y atienden a los personajes que pasan al estrado (*listening*), al mismo tiempo que revisan los textos elaborados en la etapa 1 (*reading*) y elaboran notas de las presentaciones en la etapa 2 (*writing*).

Al final de la actividad, el juez pide al jurado salir del salón para deliberar y, una vez hecho esto, entrar para dar a conocer su veredicto. El público general en todo momento interviene para apoyar a uno u otro bando. Generalmente se le da una calificación extra al equipo ganador para promover su motivación.

Mi experiencia general después de una década de llevar a cabo la actividad en el CECyT es que ha ayudado a los alumnos a alcanzar los objetivos establecidos en el programa de estudios de manera consistente, si bien la misma ha ido evolucionando a lo largo del tiempo para adaptarse a las necesidades cambiantes de los alumnos. En un principio, la actividad tenía la misma mecánica pero con historias policiacas clásicas como *Sherlock Holmes*; sin embargo, éstas no provocaban el entusiasmo o el interés en los alumnos que se esperaba y frecuentemente eran representadas de una manera forzada y artificial. Posteriormente tuvo un giro menos académico y literario por uno más relajado y gracioso que provocara que los adolescentes lo tomaran de pretexto para divertirse sin perder de vista el objetivo principal de la actividad. A raíz de eso la actividad incorporó un cuento de hadas en el que hubiera los mismos elementos que en las historias policiacas: una víctima, un victimario y un motivo. Lo interesante de hacerlo con la historia de la Caperucita Roja fue el hecho de que el papel de víctima tradicionalmente asignado a Caperucita podía ser cambiado inesperadamente al Lobo que tradicionalmente era el victimario principal.

Este hecho que rompe con el estereotipo tradicional de víctima (débil, inocente, bueno, tierno, noble, etc.) y villano (poderoso, astuto, abusivo, intimidador, tramposo, etc.) propio de los cuentos de este tipo le permite al alumno explorar nuevas vertientes en la historia, algo a lo que ellos están más acostumbrados dado que los universos paralelos son comunes en los mundos del manga japonés y de los comics a los que ellos son tan afectos. Un ejemplo de este tipo de historias alternas es la nueva versión de Maléfica. Al darles a los alumnos esta libertad, la imaginación y la creatividad encuentran tierra fértil en la mente de los adolescentes y esto se ve reflejado en el hecho de que cada clase en la que se ha aplicado la actividad, las historias y los argumentos con los que llenan los espacios indeterminados del cuento son claramente distintos; de igual forma, los diálogos y los discursos en el juicio no son acartonados o esquemáticos (como solían ser con las historias policiacas clásicas) y los alumnos recurren constantemente a la improvisación, el cual es un elemento que al no ser predecible, genera siempre resultados personalizados.

Asimismo, la teatralidad en la actividad permite trabajar elementos como la expresión corporal, la pronunciación, la entonación y la fluidez de una manera relajada y amena. El hecho de que los alumnos intenten realizar la personificación efectiva de sus personajes los conmina a trabajar en estos aspectos y es común que el profesor sea abordado continuamente con preguntas y consejos a este respecto mucho más de lo que normalmente lo hacen en clase. La teatralidad también favorece el trabajo colaborativo, el liderazgo y la inclusión, pues es común que en actividades académicas similares el trabajo colaborativo sea entendido como una repartición aislada de actividades en las que nadie se hace responsable del trabajo total y en donde las actividades más demandantes suelen ser acaparadas por los alumnos con mejor nivel de idioma para obtener una mejor nota, relegando a los alumnos con un nivel de dominio menor a actividades secundarias de apoyo. Se ha observado que en esta actividad en particular, los alumnos trabajan en constante comunicación y el hecho de que el profesor les pida a cada equipo el nombramiento de un coordinador general (el abogado defensor y el fiscal en cada caso) que no necesariamente realizará las actividades más demandantes permite la inclusión de los alumnos con habilidades menos desarrolladas en actividades más sustantivas y de mayor responsabilidad.

Otro aspecto positivo observado durante la aplicación de esta actividad ha sido la posibilidad de integrar diferentes estilos de aprendizaje para la consecución de un mismo

objetivo. Los alumnos lingüísticos disfrutaban mucho la parte de analizar el texto y los lógico-matemáticos la de comprobar la lógica de los argumentos, a los espaciales les gusta utilizar la imaginación para crear los espacios donde se llevará cabo el juicio, mientras los visuales disfrutaban las imágenes en el pizarrón y la representación teatral del juicio, los kinestésicos se sienten bien actuando y representado a los personajes y los interpersonales se sienten bien trabajando en equipo. Esto permite que la clase integre a la mayoría de los alumnos y la actividad les resulte atractiva y significativa. Además, al promover experiencias de aprendizaje de este tipo, se desarrollan diferentes capacidades cognitivas y afectivas que favorecen el desarrollo integral de los alumnos, agregando a las habilidades lingüísticas propias de la materia las destrezas interpersonales (saber convivir), motrices (saber hacer), cognitivas (saber-saber) y de valor (saber-decidir) contempladas en el programa de estudios del plantel.

Sin embargo, hay aspectos de la actividad que constantemente han presentado dificultades que hay que tener en cuenta para el buen desarrollo de la misma. El primero es el *timing* de las actividades, pues el entusiasmo de los alumnos hace que estos quieran seguir haciéndolas más allá del tiempo asignado para llevarlas a cabo. Esto sucede principalmente cuando están elaborando los argumentos a favor y en contra, así como durante la celebración del juicio. Son en estas etapas de la actividad cuando los alumnos están más activos y entretenidos y es común que se dispersen y pierdan la noción del tiempo. Una buena estrategia ha sido el estarles recordando constantemente el tiempo restante para cada etapa de la actividad para que esto no suceda. El rol de juez por parte del profesor ayuda mucho en este sentido, pues él le da instrucciones a los encargados de ambos equipos (el abogado defensor y el fiscal) en los que se establecen con claridad los productos y los tiempos en los cuales deben entregarlos para poder avanzar en cada etapa. Al ser una competencia, el incumplimiento de los límites temporales conlleva penalizaciones que ninguno de los equipo quiere acarrear, pues esto sólo acerca al equipo rival a la victoria.

Otra de las dificultades que históricamente ha habido es concentrar a los alumnos en la actividad que están llevando a cabo, especialmente durante el análisis de la lectura y la elaboración de los argumentos, pues al tener la libertad de estar intercambiando puntos de vista y de estar proponiendo escenarios que les puedan ayudar a ganar el juicio, en ocasiones los alumnos tienden a divagar y a no concretar sus ideas. Para evitar este problema, hay que estar

monitoreando constantemente el trabajo que los alumnos realizan, esto para ayudarlos a centrarlos en sus ideas y a concretarlos en sus escritos. Una buena idea ha sido cuestionarlos como lo haría el equipo rival. El hecho de que el profesor haya observado ya en varias ocasiones la dinámica le permite detectar aquellos aspectos en los que los equipos suelen dejar cabos sueltos que pueden ser aprovechados por los rivales. Es frecuente que cuando un equipo deja cabos sueltos, la actividad consume más tiempo del esperado; pues los alumnos intentan cubrir esos huecos sobre la marcha o bien intentan generar nuevos, consumiendo en ambas actividades más tiempo del disponible. Es necesario que el profesor supervise la cantidad y la claridad de los argumentos para que el juicio no se alargue o se acorte demasiado.

Conclusiones

La comprensión de lectura es una habilidad de suma importancia en el desarrollo integral de los alumnos y un elemento esencial para alcanzar los objetivos trazados por la institución, los cuales se encuentran plasmados tanto en su misión y en su visión, como en su programa de estudios. Su desarrollo es una de las piedras angulares en la enseñanza de la lengua materna y de una segunda lengua. Para ello fue necesario considerar toda una serie de elementos con el propósito de que respondieran eficientemente a las necesidades de los alumnos, de los profesores y del plantel.

Es por ello que la propuesta didáctica objeto de este trabajo integra todo el contexto situacional en el que se encuentran tanto el alumno, como el docente y la institución. En ese sentido, la actividad se lleva a cabo tomando en cuenta los intereses que tienen los alumnos de acuerdo a su nivel socioeconómico, edad y sexo; a los recursos disponibles y al perfil profesional que el docente posee, así como al programa, objetivos y lineamientos que la institución haya trazado. La identificación de estas características facilita el diseño de las actividades y permite mejorar los niveles de eficiencia y eficacia de las mismas, optimizando el rendimiento mostrado de los alumnos.

Como docente, este tipo de actividades me ha brindado la oportunidad de explorar gradualmente nuevas alternativas de enseñanza en el salón de clases como la gamificación, que consiste en adoptar y adaptar mecánicas de juegos a los procesos de enseñanza-aprendizaje. La principal ventaja que he podido apreciar en la aplicación de este tipo de actividades como la propuesta en este trabajo es el mejoramiento notable de la motivación hacia las actividades de comprensión lectora a través de la generación de una experiencia de lectura dinámica, activa y novedosa para los alumnos. Además, como en los juegos, la experiencia de participar en una competición y ganarla genera una experiencia grata tanto a nivel individual como grupal.

Aunque también he aprendido que se debe tener cuidado cuando se adapta un juego a una actividad de aprendizaje, pues en ocasiones el juego se vuelve un distractor del objetivo principal de la actividad y el aprovechamiento que los alumnos tienen de ésta no es la esperada. Como ya lo he expresado anteriormente, el que el juego desborde la actividad de aprendizaje tienen como consecuencia que el entusiasmo y la excitación se apoderen del salón clase, generando situaciones en las que el profesor tiene dificultades para hacer que los alumnos se

concentren nuevamente en la tarea que deben cumplir, perdiendo tiempo y generando molestias innecesarias como el ruido excesivo, el desorden generalizado y la pérdida de interés en la actividad. He aprendido que es necesario moderar el ímpetu a través del establecimiento de evidencias muy concretas en plazos muy concretos, de tal forma que los alumnos descarguen su ímpetu de forma controlada y gradual. Ayuda también el separarlos en grupos, darles un rol a todos y asignar un responsable que sirva de primer muro de contención ante un eventual desbordamiento de excitación.

Por su parte, la institución se beneficia al cumplir con lo establecido en su misión y en su visión al desarrollar en sus espacios actividades que no sólo integren conocimientos teóricos y desarrollen habilidades lingüísticas, sino que de forma más integral los alumnos asocien estados de bienestar personales y grupales con actividades académicas que despierten en ellos una motivación que los impulse a desarrollar aspectos como lo son la lectura crítica y reflexiva, el debate respetuoso y argumentado, la socialización de las ideas y el trabajo en equipo para alcanzar el bien colectivo.

Personalmente esta actividad me ha permitido llevar a cabo mi labor con la satisfacción de ver a mis alumnos aprender en sentido amplio de la palabra con sonrisas dibujadas en sus rostros, con fotos y recuerdos que les recordarán lo grato que es leer y aprender con sus compañeros en un ambiente de sano esparcimiento, respeto y convivencia. También me ha permitido aplicar lo aprendido en la universidad y lo adquirido por la experiencia, a someter a constante revisión lo aplicado para mejorarlo constantemente y a renovar las perspectivas con las que llevo a cabo mi quehacer docente.

Bibliografía

- Bower, G. H., & Hilgard, E. R. (2011). *Teorías del Aprendizaje*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Bracho González, T. (25 de Febrero de 2017). Educación Media Superior: un tema urgente, pero ausente. *El Universal*. Recuperado el 22 de Septiembre de 2017, de <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/teresa-bracho-gonzalez/nacion/2017/02/25/educacion-media-superior-un>
- CECyT 9. (s.f.). *Oferta Educativa*. Recuperado el 05 de Octubre de 2017, de <http://www.cecyt9.ipn.mx/ofertaEducativa/Paginas/TecnicoDS.aspx>
- Dale, P. S. (2010). *Desarrollo del Lenguaje*. Ciudad de México: Trillas.
- Davies, P., & Pearse, E. (2000). *Success in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Delegación Miguel Hidalgo. (26 de Mayo de 1997). Obtenido de [http://www.sideso.cdmx.gob.mx/documentos/progdelegacionales/miguel\[1\].pdf](http://www.sideso.cdmx.gob.mx/documentos/progdelegacionales/miguel[1].pdf)
- DEMS-IPN. (19 de Agosto de 2009). Programa de Estudios de la Unidad de Aprendizaje. Ciudad de México, México.
- Díaz Barriga, A., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Ciudad de México, Ciudad de México, México: McGraw-Hill Interamericana.
- Dirección de Capital Humano. (2018). *Guía de Prestaciones del Personal Académico y de Apoyo del IPN 2017-2019*. CDMX, México: Instituto Politécnico Nacional.
- Dirección del CECyT 9. (2017). *Informe de Actividades 2016*. Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 9, Departamento de Gestión y Calidad Académica, Ciudad de México.
- Harmer, J. (1998). *How to Teach English*. Essex: Longman.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Essex, England: Longman.
- INEGI-AMAI. (Mayo de 2008). Recuperado el 10 de Octubre de 2017, de <http://www.inegi.gob.mx/rne/docs/pdfs/mesa4/20/heribertolopez.pdf>


- INEGI-ENDUTIH. (13 de Mayo de 2016). Recuperado el 5 de Octubre de 2017, de www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/internet2016_0.pdf
- Instituto Politécnico Nacional. (13 de junio de 2011). Reglamento General de Estudios. *Gaceta Politécnica*, 13(866 Extraordinario).
- Johnson, K. (2008). *Aprender y Enseñar Lenguas Extranjeras: Una introducción*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Kaplan, R. B. (2001). English - the Accidental Language of Science? En U. Ammon (Ed.), *The Dominance of English as a Language of Science: Effects on Other Languages and Language Communities*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Mira cuál es el mejor bachillerato del DF. (6 de Agosto de 2015). *Excelsior*. Recuperado el 4 de Octubre de 2017, de <http://www.excelsior.com.mx/de-la-red/2015/08/06/1038824>
- Moncada Cerón, J. S. (2015). *Formación Educativa Basada en Competencias*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Nunan, D. (1998). *El diseño de tareas comunicativas para la clase comunicativa*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Reeve, J. (2009). *Motivación y emoción* (Quinta ed.). México, México: McGraw-Hill.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Malaysia: Longman.
- Smith, F. (2015). *Comprensión de la Lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Ciudad de México, México: Trillas.
- SPEC-SEP. (Octubre de 2016). Recuperado el 28 de Septiembre de 2017, de http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_15MEX.pdf
- Spratt, M., Pulverness, A., & Williams, M. (2007). *The Teaching Knowledge Test Course*. Italy: Cambridge University Press.

UPEPE-SEP. (Enero de 2005). Recuperado el 24 de Septiembre de 2017, de http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/SIIE/Normativa/Lineamientos_para_la_formulacion_de_indicadores_educativos.pdf

W3Techs.com. (13 de Octubre de 2017). Recuperado el 13 de Octubre de 2017, de https://w3techs.com/technologies/overview/content_language/all

1. ANEXO

1.1. Plan de clase de la propuesta didáctica

							
Name:	José Luis Guerrero Cervantes	Level of the class:	Intermediate (B2.1)				
Institution:	CECyT 9 “Juan de Dios Bátiz”	Main aim:	Students should be able to learn how to deduce and express possibility and certainty in police stories.				
Group:		Subsidiary aim:	Students should be able to learn how to use sequence connectors and narrative tenses, infinitive and gerund.				
Subject	English V	Personal aim:	Students should be able to improve their reading comprehension skills by learning and practicing intensive reading strategies.				
Aim	Skills	Interaction	Activity	Material	Timing	Evaluation	
Phase 1 (1 st Hour or 1 st Class)							
Presentation (Pre-reading)	SS are introduced to the topic of the class.	L/S	T-S-S-S	T puts some pictures that show some images of Little Red Riding Hood on the board and asks them to identify what story they refer to. Then T asks SS to listen to Little Red Riding Hood tale and asks them general comprehension questions about the story.	Board Markers Magnets Visuals	5 min	SS should be able to identify the main elements of the story
Practice (Reading)	SS practice judicial vocabulary and analyze a text using intensive comprehension reading strategies.	S/L/W/R	S-S-S (T)	T gives copies of the fairy tale to the students and asks them to transform the fairy tale into a police report about the death of the Wolf. T tells SS that a trial will be done based on the facts of the police report (the fairy tale). The charges presented by the wolf's family against the lumberjack, Little Red Riding Hood, and the Grandmother are: poaching and encroachment on a communal forest. Everyone will take place in it, so the T will be the judge and the students will choose someone to play the role of the defense lawyer, the district attorney , the wolf's relatives, Little Red Riding Hood, the grandmother, the lumberjack, 3 police officers , and five more students to be the	Copies of the fairy tale	40 min	SS should be able to apply intensive reading comprehension strategies to analyze a text and support their arguments

				<p>jury. The rest of the students will be the audience and will support one of the teams.</p> <p>Once the roles have been assigned, T tells the students to prepare their cases. In order to do so, they have to work in two teams.</p> <p>Team 1: The defense lawyer (he/she will be the leader and will organize the group activities), Little Red Riding Hood (accused 1), the grandmother (accused 2), the lumberjack (accused 3), and the part of the group that is going to support them.</p> <p>Team 2: The district attorney (the leader of the group), the wolf's relatives, the police officers, and the part of the group that is going to support them.</p> <p>T asks both teams to read thoroughly the police report since they can't alter the story in any form. They have to find elements in the text that help them win the case. Since there are information gaps in the story, they can formulate hypothesis about what happened at those moments, always based on the elements present in the text. This hypothesis will be crucial to make the questions that will be used in the interrogatories. To help them organize their work, T gives hand-outs with intensive reading strategies to guide their work.</p>			
Production (Post-Reading)			T-S	Each team will hand in a text with the arguments to support or refuse the charges as well as the questions they are going to make in the interrogatory.	Sheets of paper	5 min	Summative evaluation: 10% (Rubric)
Phase 2 (2nd Hour or 2nd Class)							
First Hearing	SS have an argument about issues expressed in a text	S/L/R	S-S	<p>T and SS disguise themselves according to their role and arrange the furniture in 5 sections:</p> <p>Section 1: In front of the classroom, there will be the desk and the teacher who will organize the trial.</p> <p>Section 2: On the right, there will be the</p>		10 min	SS should be able to identify arguments and present argumentations for or against an issue based on the

				<p>jury, the district attorney with the wolf's relatives, and one police officer.</p> <p>Section 3: On the left, there will be the defense attorney, Little Red Riding Hood, the lumberjack, the Grandmother, and one police officer.</p> <p>Section 4: At the back, there will be the rest of the chairs and the audience.</p> <p>T (judge) reads out the charges and asks the defense to present their position. T asks the jury students to take notes about what they are going to hear and be presented for further deliberations and consider a verdict. T tells SS that they will be allowed to quote the text to support their ideas. T asks the district attorney and the defense lawyer that if they disagree with something, they must raise their hands and say "Objection" before stating the issue. If it is accepted, the T will answer "Sustained", if not, "Overruled".</p> <p>Then the T asks the district attorney to present the arguments against the accused. Then T asks the defense lawyer to answer to the district attorney accusations.</p>			available information correctly.
Prosecution and Interrogatory	SS use the narrative tenses and sequence connectors to narrate past events	L/S/R/W	S-S-S	<p>T asks the accused to present their testimonies to the jury while the defense lawyer moderates. Then T asks the district attorney to interrogate the accused. The same procedure is repeated with all the accused students.</p> <p>T grades the students' performance, using a speaking rubric.</p>		30 min	SS should be able to narrate and describe the facts presented in a text correctly.
Presentation of conclusions and verdict	SS discuss, infer, and make suppositions about the facts expressed in a text.	L/S/R/W	S-S-S	T asks the jury to go out of the classroom, deliberate, and consider a verdict. Once they've finished, they hand in a document with their conclusion and a verdict which they read out to the class. If the students are found guilty, the judge will read out a sentence.	-	10 min	SS should be able to discuss a text, considering all the elements presented correctly.

1. APÉNDICE

1.1. Material Visual de la actividad

1



2



La imagen de la izquierda es de *El Gato con Botas y otros Cuentos de Hadas* por Perrault, Charles, 2012, Teia: Robin Books. Pág. 9.

La imagen de la derecha es de *Red Riding Hood* por Perrault, Charles, 1915, London: Blacky & Son Limited.

1.2. Material de Audio para la actividad de Listening



Little_Red_Riding_Hood.mp3

El audio es de *Little Red Riding Hood* por Gosling, Mark, 2016, en https://www.ivoox.com/little-red-riding-hood-audios-mp3_rf_13958529_1.html?autoplay=true.

1.3. Texto de la lectura propuesta

Little Red Riding Hood

Once upon a time, there was a little girl who was loved by everyone who knew her. Her grandmother was so fond of her that she delighted in giving her presents. She made her a beautiful cape and hood of red velvet. The little girl liked it so much that she never went out without wearing it. In time, everyone called her “Little Red Riding Hood”.

Little Red Riding Hood lived with her mother and father in a small cottage near the edge of a large forest. Her father was a woodcutter and worked all day in the forest. Little Red Riding Hood loved her grandmother just as much as her grandmother loved her. Nearly every day she went along the path, through the forest, to visit her.

One day, Little Red Riding Hood’s mother said, “Little Red Riding Hood, I have put a cake and a bottle of blackcurrant juice in this basket. I want you to take them to your grandmother. She is ill and they will do her good. “Keep to the path and do not wander off into the forest,” warned Little Red Riding Hood’s mother. “Don’t worry I shall take care,” promised Little Red Riding Hood, as she took the basket and waved goodbye to her mother.

Before she had gone very far along the path through the forest, Little Red Riding Hood met a wolf. She had never seen a wolf before and she did not know what a wicked creature he was. She thought he was a large dog and she was not in the least afraid of him. “Good morning, Little Red Riding Hood,” said the wolf. “Good morning, sir,” she replied. “Where are you going to so early in the morning?” asked the wolf. “To my grandmother’s” Little Red Riding Hood replied. “And what have you got in your basket?” The wolf went on. “A cake and a bottle of blackcurrant juice,” said Little Red Riding Hood. “Grandmother is ill and Mother has sent these to help her to get well again.” “Where does your grandmother live, Little Red Riding Hood?” continued the wolf. “Just a little further into the forest,”

answered Little Red Riding Hood. “Her cottage stands under three large oak trees.” “What a tender young creature this is!” thought the wolf. “She will make a more juicy mouthful than the old woman! But, if I am cunning, I should manage to eat both!” So the wolf strolled along beside Little Red Riding Hood for a little while. “Look at all the pretty flowers under the trees,” he said. “Are they not beautiful? And can you hear the birds singing? You should stop and enjoy these pleasures instead of walking straight along the path.”

Then the wolf said goodbye to Little Red Riding Hood and set off quickly for Grandmother’s cottage. Little Red Riding Hood did as the wolf suggested and looked around her. The forest was indeed a lovely place. The sunbeams danced through the trees, the ground was carpeted with beautiful flowers and overhead the birds sang merrily. “I shall pick a bunch of fresh flowers for my grandmother,” thought Little Red Riding Hood. “They will cheer her up.” So she wandered further and further from the path, gathering the prettiest of the flowers. By now the wolf had reached Grandmother’s cottage. He knocked at the door.

“Who is there?” called Grandmother. “Little Red Riding Hood,” replied the wolf in a high voice. “I have brought you a cake and some blackcurrant juice.” “Press the latch, open the door and walk in, my dear,” said Grandmother. “I am so weak that I cannot get up.” The wolf pressed the latch, opened the door and walked in. Without saying a word, the wolf went straight to the bed and gobbled Grandmother up in one mouthful. Then he put on one of her nightdresses and a nightcap which he pulled well down over his eyes. He drew the curtains and got into bed, pulling the bedclothes well up to his chin. Then he waited.

Meanwhile Little Red Riding Hood had wandered far from the path, for the loveliest flowers always seemed to be furthest away. When she had gathered a pretty posy of flowers, she returned to the path and went on her way. When Little Red Riding Hood arrived at her grandmother’s cottage, she was surprised to find the door standing wide open.

“Good morning, Grandmother!” called out Little Red Riding Hood as she went inside, but she got no reply. Then Little Red Riding Hood began to feel rather uneasy. She went up to the bed and drew back the curtains. There lay her grandmother, with her cap pulled down to her eyes and the bedclothes pulled up to her chin, looking very strange. “Oh, Grandmother!” cried Little Red Riding Hood. “What big ears you have!” “All the better to hear you with my dear,” came the reply. “Oh, Grandmother! What big eyes you have!” “All the better to see you with, my dear!” “Oh, Grandmother! What big hands you

have!” “All the better to hug you with, my dear!” “Oh, Grandmother! What big teeth you have!” “All the better to eat you with!” With these words, the wolf jumped out of bed and gobbled up Little Red Riding Hood in one mouthful.

Then he climbed into bed, lay down and fell fast asleep. Soon he began to snore. He snored so loudly that the cottage shook. Just at that time, Little Red Riding Hood’s father was passing near by. He heard the awful snores coming from the cottage and thought he had better go in to see why Little Red Riding Hood’s grandmother was snoring so loudly. When he went up to the bed, he saw the wolf lying there. “You wicked creature!” he cried in a rage. With one blow of his axe he killed the wolf, and pulled him out of the bed. Then he had an idea! Perhaps the wolf had swallowed Grandmother whole and perhaps he was in time to save her. Little Red Riding Hood’s father cut open the wolf, hoping to find Grandmother inside, alive. Imagine his surprise when up popped a little red hood and out jumped Little Red Riding Hood! “Oh! How frightened I was!” cried Little Red Riding Hood. “It was as dark as night inside the wolf!” Then her father helped Grandmother out. She was still alive but was feeling very unwell.

Little Red Riding Hood and her father put Grandmother into bed. They gave her some of the cake and some blackcurrant juice. Soon she was sitting up and feeling much better. They were happy and relieved all to be alive and well. Little Red Riding Hood’s father took her by the hand and led her back home. When Little Red Riding Hood’s mother heard their story she was shocked, and she gave her little girl a big hug. Little Red Riding Hood promised that she would never wander off the path through the forest again. And she never, ever did.

El cuento fue tomado de “Little Red Riding-Hood” en *The Apple Pie and other Nursery Tales*, London: George Routledge & Sons. 2016.

1.4. Instrumentos de evaluación

1.4.1. Writing Rubric for the Argumentative Text

	Max Mark	Text Mark	Text Grade	F grade Very Poor	D grade Poor	C grade Regular	B grade Good	A grade Very Good
CRITERIA				0% to 39%	40% to 59%	60% to 75%	76% to 85%	86% to 100%
Use of Language								
Grammar	3			Grammar errors are very frequent (>25). The sentences are meaningless or hard to understand.	Grammar errors are frequent (21-25) and the ideas are barely meaningful.	Grammar errors are occasional (16-20) but the ideas are meaningful with little trouble.	Grammar errors are rare (6-10) and the ideas are meaningful.	Grammar errors are very rare (<5) and the ideas are meaningful.
Vocabulary	2			Many words (>7) are misspelled, false cognates, or don't exist.		Some words (3-7) are misspelled, false cognates, or don't exist.		A few words (<3) are misspelled, false cognates, or doesn't exist.
Punctuation	1			The text has many punctuation mistakes. (>6).		The text has some punctuation mistakes (4-6).		The text has some punctuation mistakes (<4).
Communication								
Communicative task	5			There's no text, it's hardly understandable, or it expresses simple ideas or assumptions related to the text that aren't useful to support the assigned task efficiently.		The text expresses weak and general ideas or assumptions related to the text that vaguely support the assigned task.		The text expresses clear and concise ideas or assumptions that strongly support the assigned task.
Bonuses: (0-10)								
Penalties:								
Final Grade	10	8						
PERCENTAGE	100%	8						
TOTAL POINTS	13	8						
GRADE			8					

***PENALTIES:**

The text has fewer words than the minimum required: -10 pts. (invalidation of the text).

The text doesn't cover all the elements/topics required: (1-2) -3 pts. (>3) -7 pts.

The text (or part of it) was plagiarized: -10 pts. (invalidation of the text)

1.4.2. Speaking Rubric for Presentation

CRITERIA/POINTS	4	3	2	1	0
VOCABULARY	The student uses a wide set of expressions and phrases to express complex ideas and arguments.	The student uses a variety of expressions and phrases to describe his/her ideas and arguments.	The student uses a narrow set of expressions and phrases to describe his/her ideas and arguments.	The student uses simple expressions and phrases to express his/her ideas and arguments.	The student expresses his/her ideas using isolated words and arguments.
GRAMMAR	The student hardly ever commits grammar mistakes.	The student intermittently commits grammar mistakes, not affecting the understanding of the message.	The student often commits grammar mistakes, affecting somehow the understanding of the message.	The student often commits grammar mistakes, affecting seriously the understanding of the message.	The student can't form correct statements and is incapable to convey meaning.
INTONATION	The student changes his/her intonation to express emotions and mood states efficiently.		The student intermittently changes his/her intonation according to the context.		The student hardly ever/ doesn't change his/her intonation.
FLUENCY	The student expresses a long, consistent sequence of ideas.	The student expresses a long sequence of ideas, not always consistent.	The student expresses a short sequence of ideas, not always consistent.	The student expresses only isolated ideas, with consistency.	The student is incapable to express ideas with consistency.
PRONUNCIATION	The student hardly ever mispronounces words.	The student intermittently mispronounces words.	The student often mispronounces words.	The student mispronounces words very often.	The student is incapable to pronounce words correctly.
COMMUNICATIVE SKILLS	The student's message is fully comprehensible even expressing complex ideas. Little or no clarification of ideas is required.	The student's message is comprehensible containing complex ideas. Little clarification of ideas is required.	The student's message is quite simple, fairly comprehensible. Some clarification of ideas is required in complex ideas.	The student's message is hardly comprehensible and clarification is often needed.	The student's speech is limited to isolated words without conveying meaning.
COLLABORATIVE SKILLS	The student cooperates actively and eagerly in the activity, interchanging points of view respectfully.		The student participates distantly in the activity and does not show much interest.		The student does not participate or does it in a disrespectful manner.