



El Diseño de Estrategias a partir del Aprendizaje Basado en Tareas para fortalecer la comprensión de textos de inglés como idioma extranjero.

Maestría en Educación

Profundización en Liderazgo y Gestión Educativa

German Alonso Tamayo Mejía

ID: 759644

Eje de Investigación

Modelos de Acompañamiento para la Formación Integral

Profesor líder

Astrid Viviana Rodríguez PhD

Profesor Tutor

Juan Esteban Quiñones Idárraga

Barrancabermeja

Noviembre de 2021

Dedicatoria

Quiero dedicar este logro a Dios, a mi madre Esteba Mejía que nunca ha dejado de creer en mí, a mi padre José Francisco Tamayo (Q.E.P.D) y a los familiares y allegados que siempre han creído en mis capacidades.

Agradecimientos

Inicialmente, quiero agradecer a mi amigo John A. Contreras por despertar en mí la idea de seguir formándome como profesional en el campo de la enseñanza y realizar el post grado en Educación.

Quiero también expresar mis más sinceros agradecimientos a los Maestros Fabio Andrés Tabla Rico y a Juan Esteban Quiñonez Idárraga por su apoyo a lo largo de este proceso de investigación. Recibo con gran aprecio, sobre todo, su rigor, exigencia, colaboración y comprensión. Deseo también, agradecer por su acompañamiento, solidaridad y disposición en los momentos necesarios para terminar con éxito la maestría y en la producción de la tesis.

Agradezco a los profesores, tutores, directivos, asesores de la Maestría en Educación con profundización en Liderazgo y Gestión en las Organizaciones Educativas, quienes trabajaron arduamente en su creación y el desarrollo de los procesos académicos.

Quiero agradecer también a los estudiantes, docentes y directivos de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria La Fortuna por sus aportes a esta investigación, en especial al Doctor Edwin de La Cruz Montoya por el soporte y apoyo.

Y finalmente, quiero agradecer a los profesores Iván Darío Vargas, Adriana Suarez y Fredys Beltrán por el apoyo y la orientación brindada en los momentos que lo necesité y porque siempre tuvieron la mejor disposición para compartir sus conocimientos con tolerancia y mucha solidaridad.

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS	
UNIMINUTO- MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	
RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO -RAE-	
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado
Programa académico	Maestría en Educación – Profundización en liderazgo y gestión educativa
Acceso al documento	
Título del documento	El Diseño de estrategias a partir del aprendizaje basado en tareas para fortalecer la comprensión de textos de inglés como idioma extranjero.
Autor(es)	German Alonso Tamayo Mejía
Director de tesis	Astrid Viviana Rodríguez
Asesor de tesis	Fabio Tabla Rico – Juan Esteban Quiñonez
Publicación	
Palabras Claves	Aprendizaje Basado en Tareas, comprensión de lectura, competencias comunicativas, aprendizaje de un idioma extranjero.
2. Descripción	
En el presente, se describe los niveles de comprensión de textos en inglés de los estudiantes de una institución educativa perteneciente al área rural de Colombia, y se	

diseñaron estrategias a partir modelo Aprendizaje Basado en Tareas (ABT), con el fin de mejorar la comprensión de textos, incentivar a los estudiantes, con miras a obtener mejores resultados en las pruebas saber 11°.

Esta investigación acción se llevó a cabo en la institución educativa técnico agropecuaria La Fortuna, con los estudiantes del grado octavo, con una muestra de ocho estudiantes.

Se implementó un Test como instrumento de recolección de datos con el fin de determinar el nivel de comprensión de textos en inglés. El análisis de la información de desarrolló a través de Análisis de contenido. Se diseñaron actividades sustentadas en el Aprendizaje Basado en Tareas.

3. Fuentes

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.

Galvis, H. A. (2011). The Common European Framework, Task-Based Learning, and Colombia: Crossroads for an Intercultural Collision or a Path under Construction for Improvement?. *HOW Journal*, 18(1), 198-209

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (Vol. 4). México

ICFES. (2015). *Guía para la interpretación de reporte de resultados en SABER PRO*. Bogotá, DC: MEN.

Ministerio de educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de competencias en lenguas Extranjeras (inglés) – Guía N°22*. Bogotá, DC: MEN.

4. Contenidos

Capítulo 1: En este capítulo se aborda el planteamiento del problema, los antecedentes, la justificación y los objetivos generales y específicos y las limitaciones y delimitaciones que motivan esta investigación.

Capítulo 2: Se abordan los referentes teóricos, así como los antecedentes de estudios de investigación más relevantes para el tema de proyecto. Así mismo, se construye el marco teórico y conceptual que gira en torno al aprendizaje de inglés como idioma extranjero, la comprensión de textos en inglés, competencias comunicativas y el Aprendizaje basado en tareas.

Capítulo 3: En este capítulo se describe la metodología de la investigación. Se realiza la descripción del enfoque metodológico, de la población, se hace una descripción de las categorías y sub categorías con relación a las competencias comunicativas y se hace descripción del instrumento de recolección. En este caso, la prueba diagnóstica.

Capítulo 4: Se presenta al análisis de los resultados obtenidos una vez aplicada la prueba diagnóstica. Este análisis gira en torno a los niveles de comprensión de textos en inglés según el Marco Común Europeo de Referencia y con relación a las competencias comunicativas.

Capítulo 5: En este capítulo se presentan los principales hallazgos, el diseño de las actividades soportadas en el ABT, se da respuesta a la pregunta de investigación y objetivos. Se da cuenta de las limitantes presentes en esta investigación. Se plantean nuevas preguntas de investigación y se hacen las respectivas recomendaciones.

5. Método de investigación

Esta investigación se basa en el método cualitativo, bajo el enfoque de investigación acción, el cual describe:

El propósito de la investigación acción según Elliot (2010) “consiste en profundizar la comprensión del profesor (Diagnostico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener” (p.24).

Esta investigación se basa en un enfoque de tipo cuantitativo descriptivo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), en el enfoque cuantitativo se recolecta información teniendo en cuenta medición numérica y análisis estadístico; mientras que la parte descriptiva “Busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice” (p.80).

6. Principales resultados de la investigación

De acuerdo al análisis realizado por nivel de desempeño según el MCER, se encontró que los estudiantes alcanzan un nivel A1 y presentan dificultades para alcanzar el nivel A2. Esto refleja la necesidad de llevar al grupo a alcanzar dicho nivel y desarrollar las competencias referidas al mismo. Sin duda, afianzar los niveles básicos permitiría a futuro que los estudiantes lograsen el nivel A2.

7. Conclusiones y Recomendaciones

- Se recomienda a la institución realizar un replanteamiento relacionado con la estructura curricular por asignatura, en este caso: inglés.
- Implementar las estrategias soportadas en el ABT con los estudiantes de Octavo grado.
- Revisar la intensidad horaria con relación a inglés y en lo posible destinar tres

horas de inglés a la semana, inicialmente con los grupos con los que se llevaría a cabo la implementación del ABT.	
Elaborado por:	German Alonso Tamayo Mejía
Revisado por:	
Fecha de examen de grado:	

Contenido

Introducción	1
Capítulo 1. Planteamiento del problema de investigación	2
1.1 Antecedentes	2
1.2 Descripción y formulación del problema de investigación	9
1.3 Justificación	10
1.4 Objetivos	12
1.4.1. Objetivo general	12
1.4.2. Objetivos específicos	13
1.5 Hipótesis o supuestos	13
1.6 Delimitación y limitaciones	14
1.6.1. Delimitación	14
1.6.2. Limitaciones	14
1.7 Glosario de términos	15
Capítulo 2. Marco referencial	17
2.1 Aprendizaje	17
2.2 Adquisición de una lengua extranjera.	18
2.3 Competencias	19
2.3.1 Competencia comunicativa	20
2.4 Comprensión de lectura	24

	10
2.5 Aprendizaje Basado en tareas (ABT)	25
Capítulo 3. Método	28
3.1 Enfoque metodológico	28
3.2 Población	29
3.2.1. Población y características	29
3.2.2. Muestra	30
3.3 Categorización	30
3.4 Instrumento	35
3.4.1. Nombre del instrumento	36
3.5 Validación de instrumentos	36
3.5.1. Juicio de expertos	36
3.6 Procedimiento	37
3.6.1. Fases	38
3.6.2. Cronograma	38
3.7 Análisis de datos	38
Capítulo 4. Análisis de Resultados	40
4.1 Competencia Lingüística:	41
4.2 Competencia Pragmática:	41
4.3 Competencia Socio-Lingüística:	42
5.1 Principales Hallazgos	49

5.2 Diseño de Actividades Sustentadas en ABT	51
5.3 Respuesta a la pregunta de Investigación y Objetivos	55
5.4 Limitantes.....	57
5.5 Nuevas Preguntas de Investigación.	58
5.6 Recomendaciones	59
Referencias	59

Lista de tablas

Tabla 1	22
Tabla 2	31
Tabla 3	37
Tabla 4	38
Tabla 5	54

Lista de Figuras

Figura 1	4
Figura 2	5
Figura 3	5
Figura 4	7
Figura 5	26
Figura 6	27
Figura 7	43
Figura 8	45
Figura 9	46

Introducción

La presente investigación acción busca a través del método Aprendizaje Basado en Tareas (ABT), diseñar estrategias para la comprensión de textos en Inglés de los estudiantes de la institución Educativa Técnico Agropecuaria La fortuna con el fin de despertar el interés y lograr una mejor disposición por parte de los estudiantes de Octavo Grado de la institución al momento de realizar lecturas en inglés. Estas estrategias soportadas en ABT constan de cuatro fases, las cuales serán llevadas a cabo por la compañía del docente investigador. Para esto, se deberá establecer el nivel de comprensión de textos en inglés con el fin de diseñar actividades pertinentes al nivel de los estudiantes con relación al Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y a las competencias comunicativas: competencia lingüística, competencia pragmática y competencia socio- lingüística. Para establecer el nivel de comprensión de textos, se llevó a cabo una prueba diagnóstica de forma virtual debido a la Emergencia sanitaria presentada por el COVID- 19.

Capítulo 1. Planteamiento del problema de investigación

Con base a los resultados obtenidos en la Pruebas saber en los últimos cuatro años de los estudiantes de las Institución Educativa Técnico Agropecuario La Fortuna, se observa el bajo rendimiento en a la prueba de inglés como idioma extranjero. Esto debido a la baja intensidad horaria, a las diversas metodologías empleadas por los docentes, los escasos de los docentes del área. Todo lo anterior conlleva a la baja motivación del estudiante hacia la asignatura, desconocimiento del manejo del idioma, es decir, vocabulario y gramática. Con base en esta problemática, se busca diseñar una estrategia a partir de la metodología El Aprendizaje Basado en Tareas (ABT), con el fin de mejorar la comprensión de textos en inglés con miras desarrollar las habilidades de los estudiantes que se evalúan en las pruebas saber. A partir de lo anterior se plantea la siguiente pregunta:

¿Cómo fortalecer las estrategias de acompañamiento para la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de Octavo grado de le Institución Educativa Técnico agropecuario la Fortuna basado en el ABT?

1.1 Antecedentes

Hoy en día, aprender inglés es considerado como una necesidad en un mundo globalizado por distintas razones; sea por oportunidades laborales, turismo, deporte, entretenimiento, cambio cultural o educación. Gracias a esta necesidad, el inglés, hoy por está incluida como asignatura dentro de las instituciones privadas y públicas (Preescolar, básica y media) de Colombia donde se encuentra en el área de humanidades como: Idioma extranjero (Inglés).

Con miras a fortalecer la enseñanza y aprendizaje de este idioma, a través del Programa Nacional de Bilingüismo, el Ministerio de Educación Nacional (2016), busca “garantizar la formación integral, el desarrollo de competencias de ciudadanos globales y del siglo XXI y fomentar oportunidades culturales, académicas, sociales y profesionales según las necesidades de las Instituciones Educativas y las regiones” (p. 1).

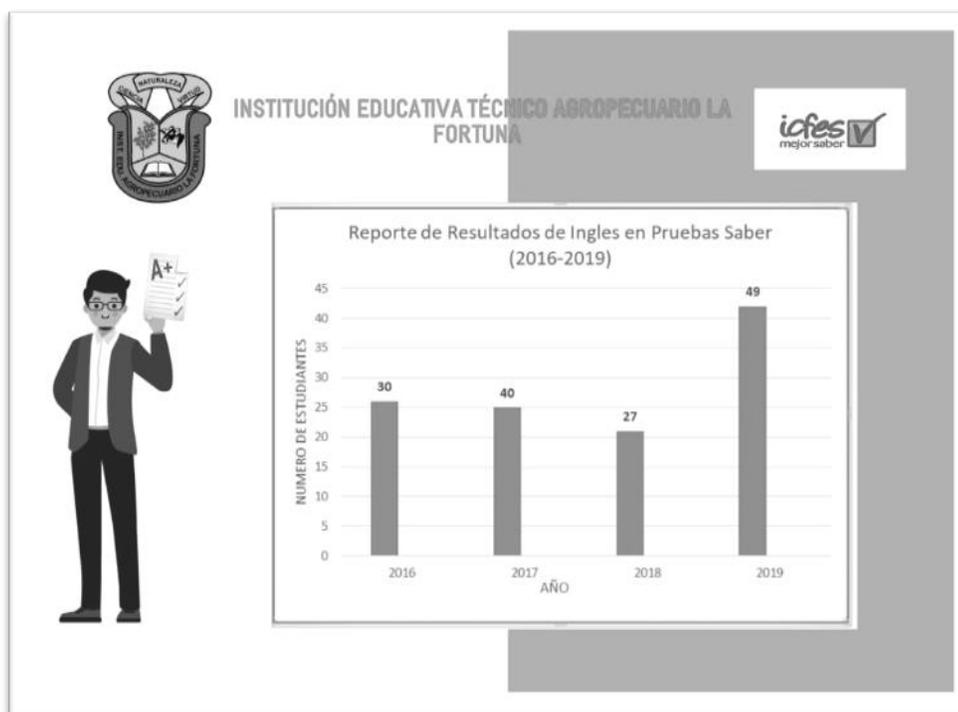
El aprendizaje basado en tarea (ABT) es denominado por Tilfarlioglu (2017) “aprender haciendo” o “aprendizaje activo” en el campo de la educación en general, pero tiene ciertas implicaciones singulares específicas en inglés como lengua extranjera (ILE). Proyectos, grupos, trabajos, resolución de problemas, tareas entre otras que están relacionadas con aplicaciones de la enseñanza.

Esto, teniendo en cuenta que existe la gran necesidad de elevar el interés y la motivación de los estudiantes hacía el inglés como lengua Extranjera y emplear nuevas estrategias soportadas en el ABT y de paso aprovechar que dicho interés se ha venido despertando en los estudiantes en los últimos dos años en esta institución con miras a mejorar sus resultados en las pruebas saber y para que adquieran un nivel considerable al finalizar la secundaria.

En el caso de la institución educativa Técnico Agropecuario La Fortuna, ubicada en la ciudad de Barrancabermeja Santander, se puede evidenciar el bajo desempeño de la institución en inglés en los últimos cuatro años (2016, 2017, 2018 y 2019).

Figura 1

Reporte de Resultados de Inglés en Prueba Saber (2016-2019).



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Reporte de Resultados de inglés en Pruebas saber.

Como se observa en la Figura 1, en el año 2016 el promedio fue de 30, en el año 2017 el promedio fue 40, en el año 2018 el promedio fue 27 y en el año 2019 se evidencia una leve mejoría con un promedio de 49.

Figura 2.

Niveles de Desempeño-Rango de Puntaje en la Prueba de Inglés.

Prueba/Nivel de desempeño	A-	A1	A2	B1	B+
Inglés	(0 - 47)	(48 - 57)	(58 - 67)	(68 - 78)	(79 - 100)

Fuente: Tomado de la Guía de interpretación y uso de los resultados del examen saber 11, (2017)

La Figura 2, hace la relación del rango de puntaje en la prueba de inglés con el nivel de desempeño según la Guía de interpretación y uso de los resultados del examen saber 11, 2017, basado en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y se logra evidenciar que la institución no ha superado el nivel A1 en los últimos cuatro años.

Figura 3.

Clasificación de nivel de inglés según el MCER por grados.

Como se observa a continuación, en cada grupo de grados se desarrollan los estándares necesarios para llevar a los estudiantes a un nivel de desempeño determinado, así:

GRADOS 1 a 3 Básica Primaria Principiante (A1)	PRIMERO A TERCERO	Principiante	A 1
	CUARTO A QUINTO	Básico 1	A 2.1
	SEXTO A SÉPTIMO	Básico 2	A 2.2
	OCTAVO A NOVENO	Pre intermedio 1	B 1.1
	DÉCIMO A UNDÉCIMO	Pre intermedio 2	B 1.2

Fuente: Tomado de: Serie de guía N°22 Estándares básicos de competencias. MEN (2006).

Lo anterior demuestra que la institución no supera el nivel A1 según el MCER, lo cual genera gran preocupación a los docentes encargados de esta asignatura y el ánimo de elevar dichos resultados y a la comunidad educativa.

Con base a los resultados y con relación a las habilidades receptivas, principalmente la comprensión lectora, se puede decir que, la institución no alcanza los mínimos requeridos según los estándares específicos que plantea el MEN, acorde a las siguientes habilidades:

Comprendo instrucciones escritas para llevar a cabo actividades cotidianas, personales y académicas. Comprendo textos literarios, académicos y de interés general, escritos con un lenguaje sencillo. Valoro la lectura como un hábito importante de enriquecimiento personal y académico. Reconozco, en un texto narrativo corto, aspectos como qué, quién, cuándo y dónde (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 21)

Dado lo anterior, se presenta la necesidad de llevar a cabo una investigación acción con un grupo de estudiantes del grado octavo de la institución, que apunte al desarrollo de competencias para la comprensión de textos en inglés como idioma extranjero.

El Ministerio de Educación Nacional en convenio con el British Council, viene llevando a cabo el Programa Nacional de Bilingüismo. Este programa gira en torno a los Estándares Básicos de Competencias y para esto, el Ministerio de Educación Nacional (2006) “escogió el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: “Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (un documento desarrollado por el Consejo de Europa, en el cual

se describe la escala de niveles de desempeño paulatinos que va logrando el estudiante de una lengua)” (p. 2). Tal y como se muestra en las Figuras 3 y 4.

Figura 4

Niveles de desempeño en Inglés

NIVELES SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO	NOMBRE COMÚN DEL NIVEL EN COLOMBIA	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE ESPERA DESARROLLAR CADA NIVEL DE LENGUA	METAS PARA EL SECTOR EDUCATIVO A 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	• Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.
B2	Intermedio	Educación Superior	• Nivel mínimo para docentes de inglés. • Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.
C1	Pre avanzado		• Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.
C2	Avanzado		

Fuente: Tomado de Ministerio de Educación Nacional (2006).

Con miras al fortalecimiento de las competencias comunicativas y habilidades a nivel oral y escrito, acorde con el plan nacional de bilingüismo, el Ministerio de Educación Nacional propone la implementación de métodos y rutas de aprendizaje en el aula que le permitan al estudiante desenvolverse en contextos de interacción.

Según Murcia (2000), aprender una lengua extranjera (LE), implica manejar las cuatro habilidades correctamente: habilidad de escribir (writing), habilidad de hablar (speaking), habilidad de escucha (listening) y habilidad de lectura (reading).

Si se juntan estas cuatro habilidades, es posible hablar de las competencias. De acuerdo con el Marco Común Europeo, las competencias están categorizadas en

habilidades productivas y actividades receptoras, las habilidades productivas involucran: producción oral y escrita y las actividades receptoras involucran la escucha y la lectura.

Dentro de los antecedentes relacionados con la comprensión de lectura, se encuentra un estudio realizado por Peña (2016), en una institución de Barrancabermeja. En dicho estudio, la autora concluye que “la implementación de Test, la mayoría de los estudiantes presentan dificultades en las competencias lingüísticas y pragmática, dificultad en la identificación de sustantivos y en aspectos del lugar, así como nombres propios y la secuencia de la historia” (Peña, 2016, p. 48).

También en Barrancabermeja, Pita (2014) llevó a cabo una investigación acción relacionada con las imágenes para el fortalecimiento de la comprensión lectora. La autora recomienda “el empleo de la imagen visual (gráficos organizadores, historietas y representaciones teatrales) como estrategia para contribuir positivamente al proceso lector escritor de los estudiantes del grado quinto” (Pita, 2014, p. 7).

Otro estudio relacionado a la comprensión lectora fue llevado a cabo por ocho estudiantes de la Universidad cooperativa de Colombia de Bucaramanga en el año 2010. Con respecto a la comprensión lectora se puede evidenciar que existen dificultades de diferentes tipos en el proceso de lectura y se pudo concluir que este tipo de investigación fue muy importante para que los docentes mejoraran en su práctica pedagógica y de paso, para que el docente fuera consciente de cuáles actividades son las que funcionan o no, al momento de enseñar inglés. Sin embargo, dentro de este estudio se abren las posibilidades a metodologías que permitan fortalecerla, en este caso, el Aprendizaje basado en Tareas (ABT).

Con respecto al Aprendizaje Basado en tareas, se encuentran las siguientes investigaciones que abordan experiencias significativas para el fortalecimiento y mejoramiento de la comprensión de textos en inglés.

Nashruddin, Ramhawati y Ekamurti (2018) llevaron a cabo una investigación encaminada a comprender cómo las estrategias del aprendizaje basado en tareas podían aumentar la motivación de los estudiantes hacía la lectura en inglés. Se encontró que el uso de las estrategias soportadas en el ABT incrementó intrínseca y extrínsecamente la lectura en los estudiantes de material en inglés. Otra investigación relacionada con la comprensión de lectura y ABT fue llevada a cabo en México por Mata (2019), donde “los resultados demostraron que ABT permitió el uso de material de alta relevancia para mantener la motivación en los alumnos. Además, promovió la comunicación en el aula y no únicamente los términos gramaticales” (p. 64).

Dentro del contexto nacional, Aguilar (2018) también realizó un estudio relacionado con ABT en una institución educativa del sector público en Caquetá (Colombia). Al final de esta investigación el autor recomienda trabajar con material en contexto y agrega que el Aprendizaje Basado en Tareas promueve un ambiente propicio para que los estudiantes puedan construir conocimientos basados en sus intereses.

1.2 Descripción y formulación del problema de investigación

Debido a la baja intensidad horaria (2 horas a la semana), y debido a la escasez de maestros, se asignan horas de inglés como horas extras a docentes de otras áreas. Lo anterior, se presenta principalmente en grado sextos y séptimos y en la básica primaria,

hay carencia total de docente profesional en el área, lo cual genera un retraso en el proceso del aprendizaje y que afecta este mismo proceso en la secundaria. Uno de los efectos de la situación anterior, son los puntajes bajos en la prueba saber 11°, ubicando a los estudiantes en el nivel A1 según el Marco Común Europeo.

Debido a la baja intensidad horaria de inglés (2 horas semanales), se genera una sobrecarga de cursos en el maestro titular y con base a esto, no se pueden llevar a cabo en su totalidad los contenidos plasmados en el plan de área. Por otro lado, esta situación de la baja intensidad horaria, tampoco permite emplear el material didáctico suministrado por lo diversos programas del ministerio de educación. Es por esta razón que en la presente investigación se propone diseñar estrategias soportadas en el ABT, con miras a mejorar y las habilidades de comprensión lectora.

1.3 Justificación

La lectura es una competencia indispensable para el desarrollo del aprendizaje del estudiante. Cuando un individuo comprende lo que lee, es decir, que sabe interpretar el mensaje, se le facilitará inicialmente, hablar y escribir, lo cual permite de una manera sencilla dar su punto de vista o responder preguntas relacionadas con el texto. En el proceso de lectura no es suficiente con leer, sino que es necesario comprender lo que se lee y es ahí donde el docente como orientador y facilitador, se encarga de asignar ejercicios y actividades, empleando las diferentes estrategias para luego evaluar eso que el estudiante ha leído.

Para poder establecer estrategias encaminadas a la comprensión lectora, se hace necesario comprender con mayor profundidad los niveles y subniveles de comprensión

lectora de los estudiantes de octavo grado de las institución y a partir de esto, diseñar estrategias más pertinentes, soportadas en el ABT.

Con la implementación de estas estrategias a partir del ABT, se busca elevar la motivación y el interés de los estudiantes al momento de realizar lecturas en inglés, comprender textos y responder preguntas relacionadas con dichos textos. Asimismo, se busca que el estudiante mejore su nivel de comprensión de lectura, adquiera más vocabulario, se sienta más seguro de sí mismo y tranquilo frente a los textos en inglés con miras a mejorar su rendimiento en la asignatura, apuntando en la formación del estudiante en su curso (octavo) y de paso a mostrar una postura diferente frente a cualquier otro tipo de textos, puesto que se es evidente que los estudiantes de las I.E La Fortuna presentan falencias con respecto a la comprensión de lectura. Al implementar el ABT, el estudiante se motivará, ya que podrá comprender y contextualizará lo comprendido durante las diferentes sesiones.

De esta forma se busca dar un preámbulo a un proceso que apunta (a largo plazo) a superar los niveles de desempeño de acuerdo con los estándares básicos de aprendizaje implementados por el Ministerio de Educación Nacional con referencia al Marco Común Europeo, en las pruebas Saber y tener una aproximación al nivel real de desempeño que debería tener el estudiante al finalizar la media secundaria y que contribuya a su formación.

El inicio de esta investigación, se pudo evidenciar que la institución educativa no ha adoptado, ni establecido una metodología determinada en la asignatura de inglés como idioma extranjero, por lo que se ha venido haciendo de una manera dispersa, sin continuidad, sin proveer o tener en cuenta el nivel de comprensión que tiene el estudiante,

solo se ha basado en los contenidos establecidos en el Plan de Área, el cual presenta la necesidad de ser reestructurado, no solo acordó a los derechos básicos de aprendizaje, niveles de desempeños según el MERC, sino también acorde a las necesidad inmediatas de las institución con relación a esta asignatura.

Por otro lado, la intensidad horaria de inglés como idioma extranjero es baja. Es por eso que se recurre a la implementación del enfoque Aprendizaje Basado en Tareas, para hacer más dinámico el proceso de la enseñanza y el aprendizaje y darle una metodología específica, inicialmente con los estudiantes de octavo grado para lograr mejores resultados en el proceso de comprensión de lectura.

A partir de lo anterior se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo fortalecer las estrategias de acompañamiento para la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de Octavo grado de le Institución Educativa Técnico agropecuario la Fortuna basado en el ABT?

1.4 Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Fortalecer las estrategias de acompañamiento para la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de Octavo grado de le Institución Educativa Técnico agropecuario la Fortuna basado en el ABT.

1.4.2. Objetivos específicos

Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de octavo grado de la I.E Técnico Agropecuaria La Fortuna.

Formular actividades soportadas en el ABT, en atención a los niveles y subniveles de comprensión lectora en inglés de octavo grado de la I.E Técnico Agropecuaria La Fortuna.

1.5 Hipótesis o supuestos

Los estudiantes de octavo grado de encuentran en un nivel A1 según el MCER.

La implementación de estrategias sustentadas en el ABT permite el fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de octavo grado de la I.E Técnico agropecuaria la fortuna.

Con base en la implementación de estrategias sustentadas en el ABT, los estudiantes encuentran una manera más asequible para comprender textos narrativos, instrucciones y consignas en inglés.

Los estudiantes de octavo grado tienen una actitud y disposición diferente frente a textos en inglés.

Con la implementación del ABT, los estudiantes van a participar en clase, trabajarán en grupo y compartirán ideas.

1.6 Delimitación y limitaciones

1.6.1. Delimitación

Delimitación conceptual: Esta investigación aborda el desarrollo de una lengua extranjera (inglés), pero enfatiza solamente en las habilidades asociadas con la comprensión lectura, lo cual busca identificar los niveles y subniveles de desarrollo e implementar estrategias para al mismo. También busca mirar las fortalezas y debilidades por competencia comunicativa que presentan los estudiantes del grado Octavo de la institución

Delimitación contextual: Esta investigación se desarrolla en Colombia, en el municipio de Barrancabermeja, departamento de Santander con los estudiantes de octavo grado de una institución educativa perteneciente al área rural.

1.6.2. Limitaciones

Estamos en tiempo de emergencia sanitaria a nivel mundial generada por el COVID- 19. Por lo tanto, las instituciones no están trabajando de manera presencial. El tiempo destinado para inglés no es el indicado, pues los estudiantes de grado octavo solo ven dos horas de inglés a la semana. Esta situación actual de pandemia, evidencia la brecha actual existente en la conectividad entre el sector urbano y el sector rural. Una de las estrategias implementadas por la institución educativa, es en primera medida, atender a los estudiantes por medio de sesiones sincrónicas a través de Zoom. Pero en vista de que solo de 2 a 4 estudiantes asisten a estas sesiones por falta de conectividad, se optó por

orientar a los estudiantes de manera asincrónica, a través de llamadas telefónicas y vía WhatsApp.

1.7 Glosario de términos

Aprendizaje: Según Schunk (2012) “El aprendizaje es un cambio en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, la cual es el resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (p. 3).

Competencias: “Las competencias son un enfoque porque solo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación como son: la integración de conocimientos, procesos cognitivos, habilidades, valores y actitudes de desempeño de actividades y problemas” (Tobón, 2006, p. 1).

Comprensión lectora:

La comprensión de lectura en general es considerada como la actividad de construcción de significado en la que se encuentran procesos asociados de decodificación y reconocimiento de palabras, así como las de alto nivel en los cuales se acude a los conocimientos previos para formar un significado (Lee y Lemonnier, 1997, cómo se citó en Escobar y Jiménez, 2019, p. 52)

Tarea:

Una tarea es cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés, (...) rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión (... En otras palabras, por "tareas" entendemos todo

aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos entre una y otra cosa (Long, 1985:89, como lo citó Zanon, 1995, p. 52)

Aprendizaje basado en tareas: Willis (cómo citó Galvis, 2008) define el Aprendizaje Basado en Tareas como “un enfoque en el cual los estudiantes participan a través de varios pasos con el fin de simular situaciones en la que los esperan encontrar situaciones reales de empleo del lenguaje” (p. 199).

Lengua extranjera:

Es aquel idioma que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación. Una lengua extranjera se puede aprender principalmente en el salón de clases. Y por lo general, el estudiante está expuesto al idioma durante periodos controlados. A pesar de ser usada en circunstancias diferentes alas académicas, los estudiantes de lenguas extranjeras pueden alcanzar altos niveles de desempeño para ser comunicadores eficientes cuando así lo requieran (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 1)

Marco común europeo:

Según Clouet (2010) el Marco Común Europeo de Referencia es un documento cuya función es determinar los elementos que se buscan alcanzar o lograr durante las diferentes etapas de aprendizaje.

Capítulo 2. Marco referencial

El marco referencial de esta investigación fue basado en diferentes aspectos que involucran: el Aprendizaje Basado en Tareas para el mejoramiento de la comprensión de textos de los estudiantes de octavo grado de la Institución educativa Técnico Agropecuaria La Fortuna. En esta sesión se tratará temas relacionados con: aprendizaje, método de Aprendizaje Basado en tareas (ABT), lengua extranjera, competencias comunicativas para el aprendizaje, Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y comprensión lectora.

2.1 Aprendizaje

Hablar de aprendizaje implica hablar de transformación a nivel individual del aprendiz que adquiere nuevos conocimientos en su entorno de distintas maneras y cuando adquiere estos conocimientos percibe el mundo de otra perspectiva, posibilitándolo a contribuir en la solución de los problemas de su mismo entorno, dicha decisión es de libre albedrío.

Según Schunk (2012), “la acción de aprender implica construir y variar nuestros conocimientos, nuestras habilidades, estrategias, creencias, actitudes y comportamientos. Las personas aprenden habilidades cognoscitivas, lingüísticas, motoras y sociales, las cuales pueden adoptar muchas formas” (p. 2). Con base a lo anterior, se puede decir que, el ser humano está en constante aprendizaje y basado es sus experiencias, independientemente sean buenas o no tan buenas. Ellis (2005) agrega que el ser humano sabe qué hechos pueden provocar o no óptimos resultados y modifica su proceder para conseguirlo. Pero también, el adulto trasmite al niño los conocimientos adquiridos a

través de las experiencias propias y ajenas a lo largo del tiempo, y es por esto que las generaciones actúan de una mejor manera.

Es necesario que los individuos que forman una sociedad adquieran grados de escolaridad mínimo que deben ser impartidos en la academia, como las escuelas, colegios e instituciones formales y no formales. El aprendizaje del alumno según Ausubel (1983) “depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización” (como se citó en Palomino, 1996, p. 3).

2.2 Adquisición de una lengua extranjera.

Hay que comenzar aclarando que el concepto de lengua extranjera es diferente al de segunda lengua, por lo tanto, el proceso de aprendizaje y enseñanza varía, ya que el aprendizaje de una lengua extranjera se puede aprender en un contexto real, pero eso no significa que esta lengua sea oficial para la comunicación de los habitantes de un país. El Ministerio de Educación nacional MEN (2006), hace la aclaración con respecto a estos dos conceptos y se refiere a lengua extranjera “como aquella que no se habla en un ambiente local e inmediato, ya que las condiciones del día a día no necesitan la comunicación permanente de las misma” (p. 1), una lengua extranjera se puede aprender en el aula de clases, donde el estudiante tiene el contacto con la misma, en horas o en un horario determinado.

El Ministerio de Educación Nacional (2006) agrega que, aunque la lengua extranjera no sea empleada en otras asignaturas o contextos diferentes del aula, los estudiantes que estudian un idioma extranjero pueden lograr niveles de desempeño altos para comunicarse de forma apropiada. (p. 12).

Con base al aprendizaje del inglés como idioma extranjero, cabe resaltar que existen unas habilidades específicas en las competencias que permiten hacer el seguimiento, y al final permiten ir evidenciando la adquisición de esa segunda lengua.

2.3 Competencias

Teniendo en cuenta que las competencias son según el Ministerio de Educación Nacional (2006) “el conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado” (p. 11). Se hace una aclaración del término competencias y sub-competencias con relación al aprendizaje del inglés como idioma extranjero.

Con base a la confusión que se presenta a la hora de definir competencia y modelo pedagógico, a continuación, se hará una aclaración con respecto a la definición de competencias:

Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas a implementar. Al contrario, las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, como son: 1)

la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas; 2) la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto; y 3) la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos (Tobón, 2006, p. 1)

El concepto de competencia en Colombia cuenta con un papel de gran relevancia ya que se caracteriza por ser según Parra (2005)

El eje sobre el cual deben girar los procesos de formación y se inscribe dentro de las normatividades y prácticas en todos los niveles: en la educación básica, en la educación media, en la formación técnica y en la formación profesional (Parra, 2005, p. 4)

En el caso del aprendizaje de una segunda lengua, las competencias asociadas principalmente son

2.3.1 Competencia comunicativa

Las competencias comunicativas se han convertido en el objeto de estudio de diferentes áreas del conocimiento que las han abordado desde su perspectiva.

La competencia comunicativa según Bermúdez y González (2011) “es vista como un compendio de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes que participan en la

producción de la convivencia y las relaciones interpersonales e intergrupales, ya que la coexistencia humana requiere la mediación de una eficaz comunicación” (p. 3).

La competencia comunicativa consiste en un conjunto de conocimientos y capacidades generales subyacentes al uso de la lengua que le permite a un hablante nativo saber cuándo hablar y cuándo callar, sobre qué hablar, con quién, dónde, cuándo y de qué hablar (Martín, 1998, citado por Roldan, 2004, p. 1)

En Colombia se destaca la noción de competencia en las normatividades del Ministerio de Educación Nacional desde la Ley 115 de 1994, en los diseños de evaluación masiva del ICFES, en las pruebas ECAES, SABER y las llamadas Pruebas de Estado para ingreso a la educación superior. Además, el SENA y la Universidad Nacional de Colombia han integrado equipos de trabajo serios y de avanzada para el estudio, análisis y planeación de modelos pedagógicos para la formación de competencias (Parra, 2005, p. 13)

Desde la perspectiva pedagógica “concibe la competencia comunicativa como la capacidad del maestro establecer una comunicación efectiva y eficientemente óptima (con sus alumnos) para desarrollar en su personalidad un estilo flexible y lograr resultados educativos deseados” (Ortiz, 1997, como se citó en Ravelo, 2012, p. 101).

En la enseñanza del inglés como idioma extranjero, se busca el desarrollo y fortalecimiento de las competencias comunicativas, ya que es de vital importancia tener en cuenta diferentes habilidades que llevan al fortalecimiento de cada una de ellas. Según el Ministerio de Educación Nacional (2006), “las competencias comunicativas

incluyen: Competencia lingüística, competencia pragmática y competencia sociolingüística” (p. 12).

Para ellos se toma cada una de las anteriores competencias mencionadas a través de una tabla, lo cual permitirá tener un concepto más claro y hacia donde apunta cada una de ellas.

Tabla 1

Competencias Comunicativas

Competencia	Definiciones
Competencia lingüística	<p>Según el Ministerio de Educación Nacional (2006), “la competencia lingüística hace referencia al conocimiento de la lengua y la habilidad de utilizarla para emitir un mensaje de forma organizada y con sentido. Incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas, entre otras” (p. 11).</p> <p>Para Chomsky (1997) “la competencia lingüística reside en la capacidad para usar los sonidos, las formas, la sintaxis y el vocabulario de forma correcta y adecuada” (como se citó en Urbina, 2016, párr. 1). Es decir, hace referencia al uso y empleo correcto de las palabras a la hora de expresar las ideas.</p>
Competencia pragmática	<p>La competencia pragmática hace referencia a la implementación de los recursos lingüísticos y está compuesta por la competencia discursiva que hace referencia a la capacidad de formar oraciones de manera secuencial, con el fin de producir fragmentos textuales. Por otro lado, se cuenta con una competencia funcional para identificar las formas lingüísticas.</p>

(Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 12)

La competencia pragmática supone un paso más: se desarrolla con la relación adecuada con los interlocutores del discurso y el contexto donde se produce la comunicación. En este caso, no solo nos fijamos en lo que se dice y cómo se dice, sino que pensamos en quién lo dice, a quién lo dice y para qué lo dice. Ser competente desde el punto de vista pragmático supone ajustar lo que decimos a las circunstancias y a los interlocutores (Urbina, 2016, párr. 2)

Esto quiere decir, que la competencia pragmática hace referencia a la forma como se organizan las ideas con el fin de darse a entender por el receptor.

Competencia sociolingüística

Se refiere al conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua. Por ejemplo, se emplea para manejar normas de cortesía y otras reglas que ordenan las relaciones entre generaciones, géneros, clases y grupos sociales. También se maneja al entrar en contacto con expresiones de la sabiduría popular o con las diferencias de registro, de dialecto y de acento (Ministerio de educación nacional, 2006, p. 12)

La competencia sociolingüística según Bachman (1990) “es la sensibilidad hacia convenciones de la lengua o el control de estas, que están determinadas por las características del contexto en el que se utiliza la lengua” (p. 116).

2.4 Comprensión de lectura

Dentro de los objetivos de esta investigación está contribuir en el fortalecimiento de la comprensión de textos en inglés con el fin de mejorar los resultados académicos y en las pruebas saber. Es por esto que se abordará la definición de comprensión lectora desde diferentes puntos de vista.

Como afirma Snow (2002) “la comprensión de lectura es un proceso simultáneo de extraer y construir significado a través de la interacción con el lenguaje escrito” (como se citó en Ministerio de educación de Guatemala, 2017, p14).

Por otro lado, los integrantes de ENLACE MS (2012) definen la comprensión lectora como:

La capacidad de un individuo para analizar, comprender, interpretar, reflexionar, evaluar y utilizar textos escritos, mediante la identificación de su estructura sus funciones y sus elementos, con el fin de desarrollar una competencia comunicativa y construir nuevos conocimientos que le permitan intervenir activamente en la sociedad (ENLACE MS (2012), citado por Montes et al, 2014)

Por otro lado, Carroll (1926)

Propone una visión de la comprensión lectora como: una habilidad práctica y utilitaria, es decir, como la capacidad de entender una lectura según el campo de aplicación del contenido textual, el tipo de texto, el formato, el contexto específico de uso y la intención del mismo, a lo cual llamó ‘lectura de direcciones’, puesto que la clave del lector comprensivo, es saber identificar con

claridad, la ‘dirección’ de cada texto en particular, expresada en a quién le sirve y para qué (Carroll,1926, citado por Gómez, 2014, p. 76)

En la institución educativa donde se lleva a cabo esta investigación, en la asignatura de inglés como idioma extranjero, no se ha venido implementando un método determinado. Teniendo en cuenta la baja intensidad horaria de esta asignatura, se busca implementar estrategias sustentadas en el método que lleva por nombre: Aprendizaje Basado en Tarea (ABT) o Task based learning (TBL). Según Recino y Laufer (2013) “el aprendizaje basado en tareas tributa al desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas extrajeras y a la formación de profesionales competentes en lo que a lenguas extranjeras se refiere” (p. 22).

El aprendizaje basado en tareas se puede definir como la adquisición de nuevos conocimientos a través de actividades asignadas por (en el caso de la escuela) el docente en aras a reforzar, poner en práctica y afianzar los conocimientos previos.

2.5 Aprendizaje Basado en Tareas (ABT)

Con base a la poca intensidad horaria de inglés como idioma extranjero, se han planteado diversas estrategias sin eficacia, por esto se busca implementar una estrategia basada en el ABT con el fin de obtener mejores resultados en el aprendizaje del inglés y a su vez, fortalecer las competencias comunicativas.

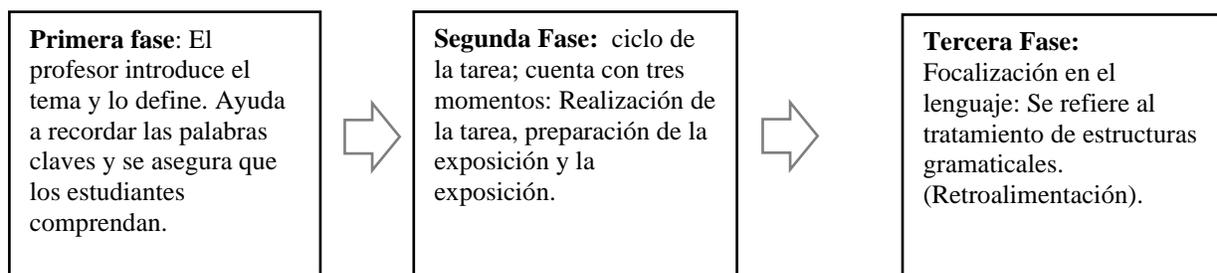
Según Recino y Laufer (2013) “el aprendizaje basado en tareas tributa al desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas extrajeras y a la formación de profesionales competentes en lo que a lenguas extranjeras se refiere” (p.22).

Así mismo, el ABT se puede definir como la adquisición de nuevos conocimientos a través de actividades asignadas por (en el caso de la escuela) el docente en aras a reforzar, poner en práctica y afianzar los conocimientos previos.

Barturén (2019) agrega que “el método del aprendizaje basado en tareas permite que el profesor involucre a los estudiantes en temas auténticos y relevantes y los anima a usar todos sus recursos lingüísticos, para lograr culminar exitosamente la tarea asignada” (p.24). Barturén (2019) también habla de las tres fases de las cuales consta el aprendizaje basado en tareas propuesta por Willis (1996).

Figura 5

Fases del Aprendizaje Basado en Tareas, Willis (1996)



Fuente: Elaboración basado en (Willis 1996, como se citó en Barturén, 2019, p. 51)

En la fase primera fase, el profesor hace una introducción del tema, en la cual lleva a los estudiantes a familiarizarse con el tema a tratar, activando los conocimientos previos del estudiante. Luego desarrolla actividades que ayuden a recordar las palabras claves y se asegura que los estudiantes las hayan comprendido.

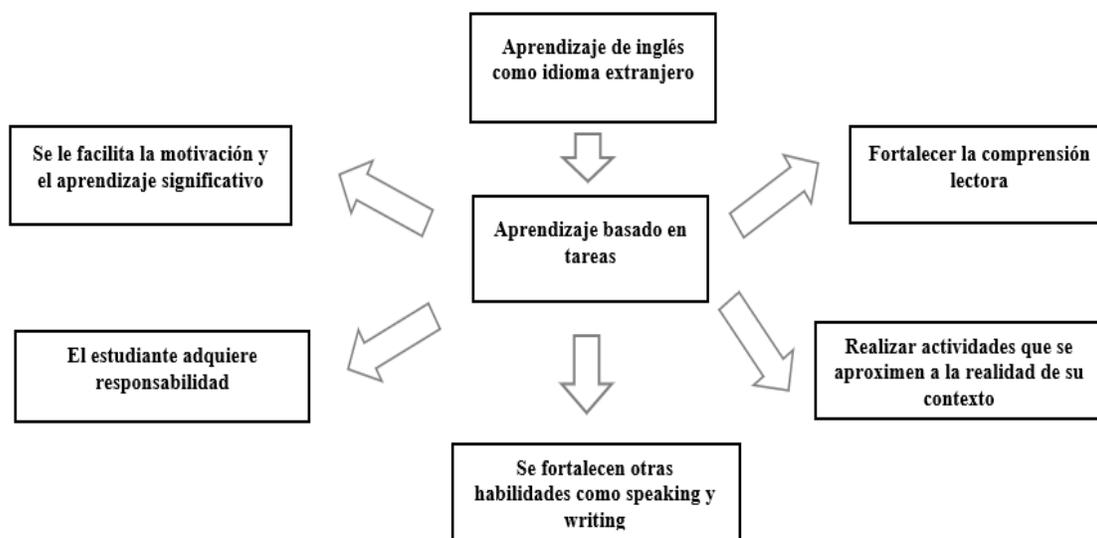
La segunda fase comprende tres momentos que son: La realización de la tarea, la preparación de la exposición y la exposición, donde se comparte la conclusión de la tarea.

En la realización de la tarea, se da el espacio para trabajar en grupos con el fin de intercambiar ideas y negociar conceptos. En la preparación de la exposición, se prepara la exposición teniendo en cuenta como eje fundamental las estructuras gramaticales antes de compartir el producto. Y en la exposición o reporte, se comparte a la clase el producto final.

La tercera fase según Barturén (2019), “es la focalización en el lenguaje que se refiere al tratamiento de las estructuras gramaticales; esta fase comprende dos momentos: análisis y práctica donde, el docente hace la retroalimentación” (p. 25).

Figura 6

Beneficios del Aprendizaje Basado en Tareas, para la comprensión de textos.



Fuente: Elaboración propia a partir de Willis (1996), (citado por Barturen, 2019)

Capítulo 3. Método

3.1 Enfoque metodológico

Considerando que la enseñanza es una práctica de cambios periódicos, por medio de esta investigación basada en el método cualitativo, se analiza un fenómeno con el fin de formular actividades soportadas en el ABT en atención a los niveles y subniveles comprensión de textos con el fin de fortalecer el proceso de comprensión lectora en inglés de los estudiantes de Octavo grado de la I.E Técnico Agropecuaria La Fortuna.

En ese contexto, se toma como referencia a Hernández, Fernández y Baptista (2010:4) en su obra Metodología de la Investigación, donde sostiene que los proyectos de investigación pueden estar fundamentados desde los principales enfoques: cuantitativo (positivista), cualitativo (hermenéutico) o mixto (sociocrítico), en este caso cualitativo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010:4) “el uso de esta aproximación es de carácter inductivo y sugiere que, a partir de un fenómeno dado, se pueden encontrar similitudes en otro, permitiendo entender procesos, cambios y experiencias” (p. 390).

Esta investigación se basa en el método cualitativo, bajo el enfoque de investigación acción. Según Elliot (2010) “el propósito de la investigación acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (Diagnostico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener” (p. 24).

3.2 Población

3.2.1. Población y características

La Institución Educativa (I.E) Técnico Agropecuario la Fortuna se encuentra ubicada en el kilómetro 41 de la vía que comunica al Municipio de Barrancabermeja (Santander), con el municipio de Bucaramanga (Santander) y pertenece a la Secretaría de Educación de Barrancabermeja, municipio de Santander, Colombia.

La I.E cuenta con 521 estudiantes entre la básica y la media vocacional. Los cuales son del área rural, más exactamente de las veredas, que pertenecen al corregimiento la Fortuna. El estrato socio – económico de las familias es 1, que se dedican a la agricultura y también a todo lo relacionado con la industria del petróleo, ya que este corregimiento es campo petrolero donde la empresa colombiana de petróleos (Ecopetrol S.A) realiza sus labores de exploración, perforación y explotación de hidrocarburos.

Debido a la pandemia se ha tenido la necesidad de acudir a los medios tecnológicos, para continuar con el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes; Es allí, donde se ha empleado las herramientas a su alcance, que en su mayoría ha sido la aplicación de WhatsApp. Infortunadamente en el sector rural, el servicio de Wifi es escaso, ya que no hay empresas que hayan colocado líneas adecuadas, para su funcionamiento, debido a esta situación, en las veredas aisladas de la cabecera del corregimiento la señal y conectividad es nula. Por lo tanto, se debe recurrir a los planes de datos que se activan a partir de recargas, los paquetes de redes sociales (WhatsApp), para que los estudiantes envíen las evidencias de sus trabajos.

3.2.2. Muestra

Para la presente investigación se trabajó con un grupo de 8 estudiantes. El criterio para la elección de la muestra, es que el estudiante contaba con dos herramientas: conexión de internet doméstico (ilimitado) y teléfono inteligente, table o computador. Debido a la emergencia sanitaria a causa del Covid – 19, la institución se vio en la necesidad de trabajar de manera no presencial, por lo tanto, las actividades de forma presencial fueron canceladas y por este motivo, el colegio se atiende a partir de medios virtuales (WhatsApp, correo y electrónico y plataforma institucional). El colegio realizó una encuesta con el fin de determinar el número de estudiantes que contaban con acceso a internet (datos, red doméstica (Wifi) o conexión satelital). Esta encuesta demuestra que el 19% de esta población tiene acceso a internet. La población de octavo grado cuenta con 96 estudiantes, de los cuales 22 contaban con internet. Al realizar las sesiones sincrónicas entre los grados 801 y 803, se pudo evidenciar que a las sesiones sincrónicas sólo asistían 8 estudiantes y fue con este número de estudiantes que la prueba diagnóstica se pudo aplicar.

3.3 Categorización

Teniendo en cuenta que se va a diseñar estrategias basadas en el ABT para mejorar la comprensión de textos en los estudiantes octavo grado, fue necesario identificar el nivel de comprensión textos de los estudiantes de octavo grado de la I.E Técnico Agropecuaria La Fortuna según el MCER. Se implementó una prueba diagnóstica (Test), con el fin de determinar el nivel de comprensión de textos el cual presentan los estudiantes de octavo grado de la institución, para luego tener en cuenta el

nivel de los estudiantes y el tipo de actividades y textos que se implementarán y pondrán en marcha en el diseño de las estrategias basadas en el ABT.

Para la construcción del instrumento se tuvo en cuenta lo que denominan Hernández, Fernández y Baptista (2014) el tránsito de la variable al ítem, es decir, visibilizar la relación de cada variable o dimensión con su definición o concepto y los ítems o reactivos. Para su consecución fue necesario elaborar la siguiente matriz categorial.

Las categorías corresponden a las competencias comunicativas tenidas en cuenta por el ICFES. Para ellos se toma cada una de las competencias comunicativas que allí se evalúan: competencias lingüísticas, competencia pragmática y competencias socio-lingüística y las subcategorías corresponden a los indicadores, como se resumen en la matriz de categorías y subcategorías.

Tabla 2

Matriz de categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías / Indicadores	Ítem
Categoría 1: Competencia lingüística:	Subcategoría 1.1: Habilidad de comprensión de lectura según el MEN (2006) “Comprendo	Responda las preguntas 1 a 5 de acuerdo con el ejemplo. Lea las descripciones de la columna A (1 - 5). ¿Cuál palabra de la columna B (A - G) concuerda con cada descripción? La opción H se usa para el ejemplo. Sobran dos opciones más. En las preguntas 1 - 5, marque la letra correcta A - G en su hoja de respuestas. Ejemplo: 0. When you wear this, people can't see your hair very well. (H)

descripciones
cortas sobre
personas,
lugares y
acciones
conocidas” (p.
20).

A (Descripción)

**B
(Word)**

1. A woman carries her things in one of those.
2. Many girls wear this when the don't want to wear trousers.
3. With this, your neck won't be cold.
4. When people can't see well, they need them.
5. These are for your feet.

A:
glasses
B: Handbags
C: Pajamas
D: Scarf
E: Skirt
F: Socks
G: Watch
H: Hat

Subcategoría

1.2:

Habilidad de
comprensión
de lectura
según el MEN
(2006)
“Identifico el
significado
adecuado de
las palabras en
el diccionario
según el
contexto”
(p.22).
(A2)

Lea el texto y seleccione la palabra correcta para cada espacio. En las preguntas 6- 13, marque A, B o C en su hoja de respuestas.

COFFE

Coffee is popular around the world. (0) _____ the past centuries, few subjects have been as carefully studied as coffee. Its (6) _____ important component is caffeine and it has lots of benefits. Coffee has been well-known (7) _____ the beginning of the 14th century, (8) _____ Sufi Yemenis started using coffee to stay alert during special activities. It became a popular medicine (9) _____ Europeans in the 1600s. Caffeine was first (10) _____ in the 1800s by Ferdinand Runge, a doctor that found out some effects that coffee has on people. Some people say (11) _____ coffee isn't good, but doctors say you (12) _____ believe this. Thanks to caffeine you don't get hungry. Coffee can also reduce headaches and blood problems. (13) _____ many people believe coffee is bad, studies show it is good for your heart.

Ejemplo: 0. A. Over* B. By C.

Across

- | | | |
|-----------------|---------------|--------------|
| 6. A. much | B. more | C. most* |
| 7. A. during | B. until | C. since* |
| 8. A. when* | B. which | C. who |
| 9. A. among* | B. about | C. along |
| 10. A. describe | B. described* | C. describes |
| 11. A. drink | B. drinking* | C. drunk |
| 12. A. mustn't* | B. couldn't | C. wouldn't |
| 13. A. while* | B. if | C. because |

**Categoría 2:
competencia
pragmática:**

La competencia pragmática hace referencia a la implementación de los recursos lingüísticos y está compuesta por la competencia discursiva que hace referencia a la capacidad de formar oraciones de manera secuencial, con el fin de producir fragmentos textuales. Por otro lado, se cuenta con una competencia funcional para identificar las formas lingüísticas. (Ministerio de educación nacional, 2006, p.12)

**Subcategoría
2.1:**

Habilidad de comprensión de lectura según el MEN (2006) “Asocio un dibujo con su descripción escrita” (p. 20). (A1)”.

**Subcategoría
2.2:**

Habilidad de comprensión de lectura según el MEN (2006) “Identifico palabras relacionadas entre sí, sobre temas que me son familiares” (p. 23). (A1)

**Subcategoría
2.3:**

Habilidad de comprensión de lectura según el MEN (2006) “Analizo textos descriptivos, narrativos y argumentativos con el fin de comprender las ideas principales y específicas. (p. 26). (A2)

¿Dónde puede ver estos avisos? En la pregunta 14, marque A, B o C en su hoja de respuestas.

Ejemplo:

Please, put the books on
the desk

- a. In a School*
- b. In a clothes shop
- c. In a toy store

14.

Draw a line to complete the
snake and color it

- a. In a rug
- b. On a test*
- c. On a bookcase

En las preguntas 15 - 16, marque A, B o C en su hoja de respuestas.

15. Grandma, shall I hold those bags for you?

- A. I'm not afraid!
- B. What's the matter?
- C. That's fine.

*

16. How much is that umbrella?

- A. Anything else?
- B. 50 dollars. *
- C. Cash only!

Lea el texto y responda las preguntas. En las preguntas 17 - 18, marque A, B, C o D en su hoja de respuestas.

SWIFT PIZZA AND SANDWICH HOUSE

Today we have the pleasure of showing you the best letter written by our customer Mark. He wins £25 for writing about us this week. He is so happy with the orders at Swift Pizza and Sandwich House that he wants to declare a holiday to celebrate his experience here: “Happy burgerday and Merry Sandwichmas to everyone!” he wrote. Wednesday May 18, 2011. One typical day I was too tired after working all day long to cook for myself, and I was very hungry. I really wanted something to eat, so I decided to find a burger. I ordered a half-pound burger and a lamb and chicken sandwich. I also made some special orders for extra cheese and vegetables. Food arrived very fast (less than twenty minutes) and was hot and fresh. The burger was delicious, and left me wanting more - fortunately I had the sandwich left. It felt as if it had been cut just a minute before I opened it - juicy, fresh, and great. Every single special request I made was completely satisfied, 100%! And the best thing was that all of the above and some drinks cost me ONLY 10 dollars! If that doesn't say value for money, I don't know what does. It certainly feels great to find new excellent food delivery companies for whenever you don't feel like cooking yourself. I recently had a sad experience with my usual take away restaurant, so I decided to change to something else - and on my first try I got

Competencia socio lingüística:

Subcategoría 3.1:

Habilidad de comprensión de lectura según el MEN (2006) "Comprendo textos literarios, académicos y de interés general, escritos con un lenguaje sencillo" (p. 22). (A2)

what I wanted! Order now from Swift Pizza and Sandwich House.

17. According to the text, the customer

- A. left a £25 tip to the waiters who work there.
- B. celebrated Christmas and New Year at this restaurant.
- C. found this great restaurant after many attempts.
- D. posted an excellent review about this restaurant. *

18. It can be inferred from the text that Mark

- A. does not like cooking food for himself.
- B. almost always eats hamburgers.
- C. enjoys eating fast food sometimes. *
- D. is tired of going to restaurants.

Lea el texto y responda las preguntas. En las preguntas 19 - 25, marque A, B o C en su hoja de respuestas.

JAMES SALTER'S DAYS IN FILM

James Salter was a pilot in the United States Air Force. He abandoned the military profession in 1957 after the publication of his first novel, *The Hunters*. He is best known as a novelist, but during the sixties and seventies, he worked in film making. Salter made documentaries, wrote texts for films, and even was the director of a film called *Three*, starring Charlotte Rampling and Sam Waterston.

In *Passionate Falsehoods*, which was adapted from Salter's book *Burning the Days*, published in *The New Yorker* in 1997, Salter tells the story of his life in film.

Salter's time in the film world is both good and bad. In Rome, he met directors and stars. In New York, he explored the city with Robert Redford and enjoyed being famous. Deborah Treisman and Michael Agger have talked about Salter. Nick Paumgarten in *The Last Book*, describes Salter's opinion about his film career:

"Of sixteen texts for movies, only four were popular. There was money, attractive women, and entrance into rooms where there were stories more for the dinner table than for the page." Salter thought he was wasting his time.

Perhaps he wasted his time in a larger artistic way, but it still makes for attractive reading. *The Last Book* is available to everyone in online stores.

Ejemplo:

0. James Salter is famous for

- A. his books. *
- B. his movies.
- C. his plays.

19. James Salter played an important part in the making of movies from

- A. 1960 to 1979. *
- B. 1960 to 1970.
- C. 1960 to 1985.

20. *Passionate Falsehoods* is

- A. a newspaper.
- B. a play.
- C. a movie. *

21. Salter had nice and difficult times in his

- A. acting years.
- B. big screen work
- C. visit to one city.

22. *The Last Book* was written by

- A. James Salter.
- B. Deborah Treisman.
- C. Nick Paumgarten. *

23. James Salter thinks that his work in the cinema business was

- A. not useful. *
- B. not hard.
- C. not usual.

24. Reading about James Salter's years in the cinema could be

- A. clever enough.
- B. just fair.
- C. quite interesting. *

25. *The Last Book* can be found

- A. in museums.
- B. at a café.
- C. on the web. *

Fuente: Elaboración propia. La prueba diagnóstica fue soportada del Cuadernillo de preguntas Saber 11°, publicado en noviembre del 2018. Material mediante la página del Instituto Colombiano para la Educación (Icfes), (2018).

3.4 Instrumento

Con base al objetivo que consiste en determinar el nivel de comprensión de texto en inglés de los estudiantes según el MCER, se realizó una prueba diagnóstica (Test) (Ver Anexo A). Esta prueba se tomó de la página del ICFES, ya que cuenta con la categorización de las preguntas según su grado de dificultad, acorde al marco común europeo de referencia. Luego, se realizó la categorización de las 25 preguntas por categorías (competencias comunicativas), subcategorías (indicadores) e ítems (preguntas de la prueba).

Esta prueba se realizó a los 8 estudiantes que contaban con conexión a internet (Doméstico) y pudieron tener acceso a una sesión sincrónica el día 3 de agosto del año en curso, donde el docente dio las respectivas indicaciones y compartió dicha prueba a través de a través de un formulario de Google. La prueba se realizó durante una sesión sincrónica de 50 minutos, donde los estudiantes contaron con el acompañamiento del docente. Esta prueba fue diligenciada a través de un formulario de Google.

Posteriormente, se tabularon las respuestas y de esta manera se clasificó el nivel de comprensión de los estudiantes, tomando como referencia el marco común europeo de referencia.

3.4.1. Nombre del instrumento

Prueba Diagnóstica (TEST)

3.5 Validación de instrumentos

Teniendo en cuenta que los instrumentos tenían como finalidad recoger información directa para la presente investigación, se acudió a dos expertos con el fin de evaluar el (Test) con relación al objetivo que consistió en identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de Octavo grado. Para efectuar la validación de los instrumentos, cada experto tuvo conocimiento de la matriz de categorización, la cual fue compartida por el investigador vía electrónica. Cada experto un formato un formato (Ver anexo B) donde se evaluó la implementación de cada Ítem (pregunta), que es el que se llevó a cumplir el objetivo. Cada experto leyó detalladamente cada enunciado y sus correspondientes alternativas de respuesta, en donde se pudieron seleccionar una, varias o ninguna alternativa de acuerdo al criterio personal y profesional de la persona que responde al instrumento.

3.5.1. Juicio de expertos

Los Instrumentos fueron validados por dos especialistas: un experto del área del conocimiento al que este enfocada la investigación (inglés); y un experto en Metodología de investigación educativa. (Ver anexo B)

Se le suministró a los validadores: los instrumentos de validación, la página contentiva de los Objetivos de Investigación y el cuadro de triple entrada de las categorías/variables.

Una vez reportadas las recomendaciones por los expertos validadores, se realizó una revisión y adecuación a las sugerencias suministradas. Finalizado este proceso se aplicó el Instrumento.

3.6 Procedimiento

Teniendo en cuenta que los instrumentos son herramientas para obtener información de acuerdo al problema y objetivos de la investigación. La prueba diagnóstica (tipo test) que se aplicó, se realizó a partir de un ejemplar de las pruebas saber. Dicha prueba, consta de unos rangos que sirven para establecer el nivel del estudiante teniendo en cuenta la clasificación, según el marco común europeo de referencia; número de respuestas acertadas (Tabla 3) y las respuestas acordes a cada competencia (Tabla 4).

Tabla 3

Tabla de Clasificación MCER (1-25)

Puntaje general	Clasificación según MCER
20 – 25	B1
19 – 10	A2
5 – 9	A1
0 – 4	A- (sin categorizar)

Fuente: Construcción del autor

Para determinar el nivel por competencia, se tuvo en cuenta la categorización de los niveles de comprensión con relación a los subniveles, en este caso los indicadores.

Cada pregunta tiene su nivel de competencia según el MCER.

Tabla 4

Tabla por Competencia

Competencia	Número de preguntas
Competencia lingüística	5
Competencia pragmática	13
Competencia Sociolingüística	7

Fuente: Construcción del autor

3.6.1. Fases

Se llevó a cabo una sola fase que fue la sesión sincrónica para realizar la prueba diagnóstica.

3.6.2. Cronograma

La prueba diagnóstica se realizó el día 3 de agosto del año en curso a las 10 de la mañana, con un tiempo límite de 50 minutos.

3.7 Análisis de datos

Se analizará el test de acuerdo a las competencias propias del idioma inglés, a partir de las respuestas que los estudiantes plasmen en el formulario. Posteriormente, se

ubicará en la tabla de clasificación el nivel que cada estudiante alcance, para lo cual se empleará la descripción estadística de la aplicación formularios de Google.

Capítulo 4. Análisis de Resultados

Con base a los promedios obtenidos en las pruebas Saber y en los resultados que alcanzan los estudiantes en la asignatura, se busca diseñar estrategias en el acompañamiento de los estudiantes para la comprensión lectora, sustentada en el Aprendizaje Basado en tareas, por lo tanto, fue necesario realizar una prueba diagnóstica para identificar los niveles y sub niveles de comprensión de lectura con relación al Marco Común Europeo de Referencia.

Una persona que maneja el inglés como idioma extranjero, está en capacidades de: escribir correctamente, comprender, argumentar y leer textos en este idioma. Es decir, manejar las cuatro habilidades. En las pruebas Saber 11° se evalúa al estudiante y sus conocimientos de esta lengua. La forma como el Instituto Colombiano para la evaluación de la Educación (ICFES), determina los estándares, es basándose en el Marco de Referencia Común Europeo de Referencia. (MCER), estos niveles son: -A1 (Pre A1), A1, A2 y B1, siendo -A1 el nivel más bajo y siendo B1 el nivel máximo en estas pruebas.

De esta misma manera, el ICFES evalúa al estudiante teniendo en cuenta el manejo de tres competencias comunicativas que se encuentran inmersas en dichas pruebas. El concepto de competencia en Colombia cuenta con un papel de gran relevancia ya que se caracteriza por

Ser eje sobre el cual deben girar los procesos de formación y se inscribe dentro de las normatividades y prácticas en todos los niveles: en la educación básica, en la educación media, en la formación técnica y en la formación profesional (Parra, 2005, p. 4)

Estas competencias son: competencia lingüística, competencia pragmática y competencia socio-lingüística.

4.1 Competencia Lingüística:

Según el MEN (2006):

La competencia lingüística hace referencia “al conocimiento de los recursos formales de la lengua como sistema y a la capacidad para utilizarlos en la formulación de mensajes bien formados y significativos. Incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas, entre otras (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 11)

4.2 Competencia Pragmática:

De acuerdo al Ministerio de educación nacional (2006), “la competencia pragmática “se relaciona con el uso funcional de los recursos lingüísticos y comprende, en primer lugar, una competencia discursiva que se refiere a la capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales” (p. 12).

Según Cenoz (2018) “competencia pragmática se refiere a las relaciones entre signos y referentes y también a las relaciones entre usuarios de la lengua y contexto de comunicación. La competencia pragmática incluye dos dimensiones, la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística” (p.3).

4.3 Competencia Socio-Lingüística:

Según Bachman (1990), “la competencia sociolingüística es la sensibilidad hacia convenciones de la lengua o el control de estas, que están determinadas por las características del contexto en el que se utiliza la lengua” (p. 116).

La competencia socio – lingüística se refiere al conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua. Por ejemplo, se emplea para manejar normas de cortesía y otras reglas que ordenan las relaciones entre generaciones, géneros, clases y grupos sociales. También se maneja al entrar en contacto con expresiones de la sabiduría popular o con las diferencias de registro, de dialecto y de acento. (Ministerio de educación nacional, 2006, p.12).

El presente diagnóstico, se realizó a los estudiantes que contaban con conexión a Internet desde su casa (Wifi). La prueba diagnóstica consta de 25 preguntas, las cuales presentan niveles de comprensión según el MCER. Esta prueba fue tomada del material facilitado por la página del ICFES, en la cual las preguntas se clasifican según el nivel del MCER. Con base a esto, se pudo establecer el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes, mencionadas anteriormente.

La prueba se realizó el 4 de agosto del 2021 a través de una sesión sincrónica con los estudiantes que tenían conexión, donde se buscó que los estudiantes la presentaran

bajo el monitorio del docente con el fin de obtener resultados con alto nivel de confiabilidad.

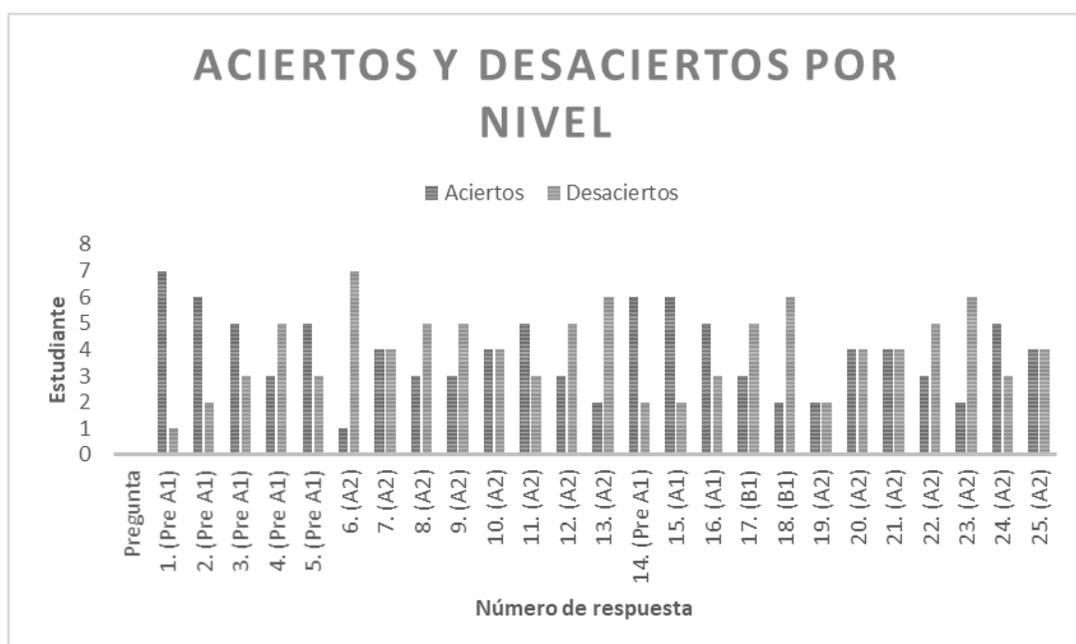
En la prueba diagnóstica se empleó un Formulario de Google por la familiaridad que tienen los estudiantes con esta herramienta empleada en esta situación de pandemia.

En el anexo A, se encuentra el formulario elaborado como diagnóstico.

A continuación, se presentan los resultados de esta prueba diagnóstica.

Figura 7

Aciertos y desaciertos por nivel (MCER)



Fuente: Elaboración propia.

Dadas las respuestas, en este primer acercamiento, con base a los aciertos y desaciertos, se observa que los estudiantes se ubican mayoritariamente en un nivel Pre – A1.

Así, la pregunta 1 es la que se presenta mayor número de aciertos, siete estudiantes, seguida de la pregunta 2, la cual muestra que seis estudiantes acertaron. En las preguntas 3 y 5 acertaron cinco estudiantes, en la pregunta 4 solo acertaron tres estudiantes y en la pregunta 14 que también pertenece al nivel Pre- A1, también acertaron seis estudiantes.

Frente al nivel A1, contamos con las preguntas 15 y 16, acertaron siete y seis estudiantes respectivamente. Se puede deducir que solo un estudiante falló a la hora de responder las preguntas de este nivel. Según el MEN (2006), un estudiante que presente nivel A1 en inglés, debe contar con las siguientes habilidades:

Identificar palabras relacionadas entre sí, temas que me son familiares. Reconocer palabras y frases cortas en inglés en libros, objetos, juguetes, propagandas y lugares de mi escuela. Relacionar ilustraciones con oraciones simples. Reconocer y seguir instrucciones sencillas, si están ilustradas. Poder predecir una historia a partir del título, las ilustraciones y las palabras clave. Seguir la secuencia de una historia sencilla. (Ministerio de Educación Nacional, 2006)

De acuerdo a las preguntas del nivel A2, que contaba con 15 ítems, se ve una variedad en el número de aciertos y de desaciertos de los estudiantes por cada una de estas preguntas. Según el MEN (2006), un estudiante que presente nivel A2 en inglés, debe contar con las siguientes habilidades:

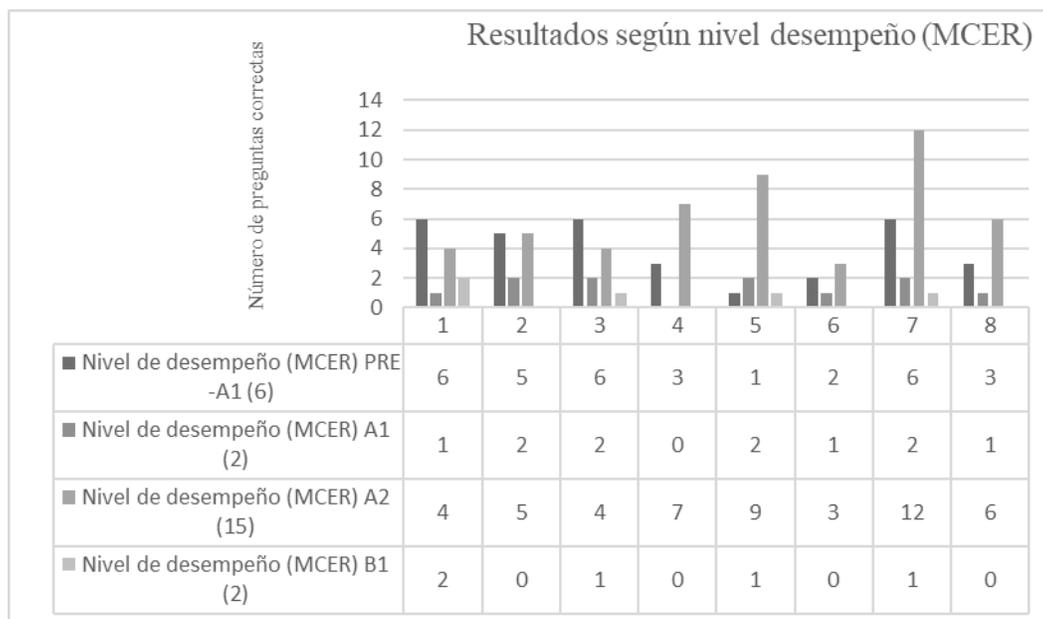
Asociar un dibujo con su descripción escrita, comprender descripciones cortas sobre personas, lugares y acciones conocidas. Identificar las acciones en una secuencia corta de eventos, leer y entender textos auténticos y sencillos sobre acontecimientos concretos asociados a tradiciones culturales que conoce (cumpleaños, navidad, etc.), reconocer, en un texto narrativo corto, aspectos como qué, quién, cuándo y dónde. (Ministerio de Educación Nacional, 2006)

En total, los estudiantes no logran ubicarse en nivel A2 de manera homogénea, lo cual indica que hay un nivel de dificultad mayor.

Con base a las preguntas nivel B1 como máximo nivel de complejidad, solo tres estudiantes acertaron de forma correcta, lo cual refleja que, en términos generales, el grupo no alcanza el nivel B1.

Figura 8.

Resultados según nivel de desempeño (MCER)

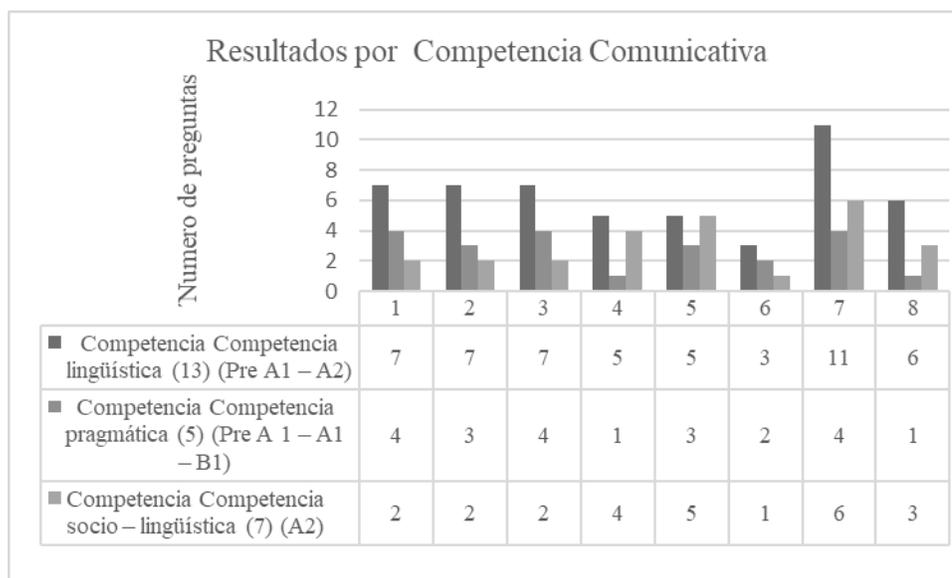


Fuente: Elaboración propia.

En términos de nivel de competencia comunicativa, donde encontramos los subniveles de competencias que son: competencia lingüística, competencia pragmática y competencia socio lingüística, se evidencia lo siguiente:

Figura 9.

Resultados por Competencia Comunicativa.



Fuente: Elaboración Propia.

Con relación a la competencia lingüística, las preguntas que fueron de nivel Pre A1 y A2, estaban encaminadas a evaluar el vocabulario. Es decir; a la comprensión de breves descripciones de personas, lugares y acciones conocidas y también a la identificación del significado de las palabras según el contexto.

Se evidencia que los estudiantes cuentan con ciertas destrezas relacionadas con esta competencia ya que de 13 preguntas que hacían parte de esta competencia, solo

cuatro estudiantes logran acertar en siete de ellas. Esto revela que se debe seguir desarrollando esta competencia.

Teniendo en cuenta la competencia pragmática, que consiste en asociar imágenes con una descripción escrita, identificar palabras relacionadas entre sí, sobre temas los cuales “el estudiante se encuentra familiarizado y al análisis de textos descriptivos, narrativos y argumentativos” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 26). Con el fin de comprender las ideas especiales y específicas de los mismos, se observa que hay dificultades en este tipo de preguntas. Cabe resaltar que la prueba diagnóstica presenta preguntas que apuntan a la competencia pragmática con nivel según el MCER, Pre A1, A1 y B1. Con base a lo anterior, se recomienda buscar estrategias pedagógicas que permitan apropiación pragmática de los estudiantes.

En lo que respecta a la competencia socio lingüística, la cual va encaminada a la comprensión de textos literarios, académicos, de interés general y escritos con un lenguaje sencillo, se puede observar que solo un estudiante acertó a la mayoría de preguntas, siendo siete el total de número de preguntas que pertenecen a esta competencia. Los estudiantes en su mayoría, no logran tener un nivel de desempeño que permita la consolidación de esta competencia, sólo dos de los estudiantes aciertan entre cinco y seis preguntas respectivamente, reflejando así un nivel muy alto de dificultad en la comprensión de textos con relación a esta competencia.

Finalmente, en términos de las competencias comunicativas y para el desarrollo de las mismas, es necesario; además de la competencia lingüística que consiste en hacer

uso y empleo correcto de palabras a la hora de expresar ideas, es necesario hacer énfasis y fortalecer en la competencia pragmática, la cual hace referencia a la forma de cómo se organizan las ideas y en la competencia socio-lingüística, consiste según “en las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de las lenguas” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.12).

Capítulo 5. Conclusiones

Al iniciar esta investigación, se planteó indagar sobre el nivel de comprensión de textos en inglés de los estudiantes del grado Octavo de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria La Fortuna para el desarrollo de las competencias comunicativas, las cuales se ven reflejadas en las Pruebas Saber 11°.

Para establecer el nivel de comprensión de textos en inglés, se implementó una prueba diagnóstica con los estudiantes de Octavo grado, principalmente con los estudiantes que contaban con internet doméstico (ocho estudiantes), a través de una sesión sincrónica la cual fue programada con anticipación y se buscó realizar en vivo con el fin de contar con resultados de alta credibilidad y cerciorarnos que el estudiante realizó la prueba sin ningún tipo de ayuda de terceros o de herramientas como diccionario o traductores. Con base a esta prueba diagnóstica se dan a conocer los siguientes hallazgos.

5.1 Principales Hallazgos

Con base al primer objetivo que consiste en: Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de octavo grado de la I.E Técnico Agropecuaria La Fortuna, se llevó a cabo una prueba diagnóstica. Para esta, se empleó un método de medición de los resultados arrojados basándose en dos aspectos: el primero, con relación al nivel de desempeño (MCER) y el segundo, fue con relación a las competencias comunicativas.

De acuerdo al análisis realizado por nivel de desempeño según el MCER, se encontró que los estudiantes alcanzan un nivel A1 y presentan dificultades para alcanzar el nivel A2. Esto refleja la necesidad de llevar al grupo a alcanzar dicho nivel y desarrollar las competencias referidas al mismo. Sin duda, afianzar los niveles básicos permitiría a futuro que los estudiantes lograsen el nivel A2.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, que los estudiantes se ubicaron en un nivel de desempeño A1 y teniendo como base las competencias comunicativas, se halló lo que estudiantes de Octavo grado cuentan con habilidades y destrezas para:

Identificar diferentes términos en un texto y relacionar imágenes con oraciones sencillas. Entender textos literarios, académicos y de interés general e identificar elementos relacionados con la cultura como: hábitos, costumbres, festividades elementos y expresiones. (Ministerio de Educación Nacional, 2006)

Los hallazgos relacionados con la prueba diagnóstica permiten conocer más a fondo sobre las necesidades de los estudiantes de octavo grado por competencia, lo cual facilitará el diseño de estrategias para la comprensión de Textos en inglés, sustentado en el enfoque Aprendizaje Basado en Tareas (ABT).

5.2 Diseño de Actividades Sustentadas en ABT

El desarrollo de habilidades para la comprensión de textos en inglés como idioma extranjero, en un contexto escolar se busca a través de una propuesta de actividades encaminadas al aporte metodológico del enfoque comunicativo que permita al estudiante y al docente investigador un accionar de etapas que guíe los procesos de comprensión de textos desde la conceptualización, planificación, socialización, retroalimentación y corroboración del contenido trabajado.

Una vez determinado los niveles y subniveles de comprensión de textos en inglés y acorde a los resultados que abordó la prueba diagnóstica, se diseñaron por sesiones actividades sustentadas en el enfoque Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) en el acompañamiento de la comprensión de textos en inglés de los estudiantes de Octavo grado de la institución educativa Técnico Agropecuario La Fortuna, apuntando a una mejor interacción, participación y motivación durante este tipo de actividades y al desarrollo de las competencias. Recino y Laufer (2013) consideran que el ABT va encaminado al desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje de un idioma extranjero y a la formación de profesionales competentes en lo que a los idiomas extranjeros compete.

Por otro lado, Barturén (2019) agrega que el método ABT permite que el profesor involucre a los estudiantes con que temáticas relacionadas con la realidad donde se le motiva e incentiva a emplear todos los elementos lingüísticos, para desarrollar y terminar de manera exitosa, la tarea asignada y señala que este proceso consta de tres fases citando a Willis (1996). Estas fases fueron tomadas como referentes para llevar a cabo el

desarrollo de las diferentes sesiones; ocho sesiones en un lapso de tiempo entre 60 a 90 minutos, que se proponen trabajar en grupos de cuatro o seis estudiantes.

La primera fase consiste en la introducción; el docente activa conocimientos previos a través de preguntas y da un adelanto a lo que sería el tema central, en este caso la lectura y si es necesario, el docente brinda herramientas para generar la participación e interacción en el aula, hasta lograr que los estudiantes tengan claro, de qué va a tratar la lectura, pueden ser palabras claves, pistas, gestos, imágenes, entre otras.

La segunda fase consta de tres etapas:

La primera etapa es la realización de la tarea. Se manejan textos seleccionados de nivel A1 y A2. En esta, se presenta el proceso de decodificación, donde el estudiante observa el título con el fin de tener una idea de lo que va a tratar el texto. Luego realiza una lectura rápida del texto, donde subraya las palabras desconocidas y finalmente, realiza una lectura profunda en aras a la comprensión del texto. En este momento, el estudiante se apoya del diccionario, interactúa con sus compañeros del mismo grupo de trabajo donde comparten ideas y negocian significados. Todo esto, con el fin de comprender de lo que el texto trata.

La segunda etapa, en esta etapa el estudiante trabaja en su tarea asignada, la cual será la base fundamental para su producto final, el cual se realiza en la tercera y última etapa. Aquí, el estudiante realiza actividades donde se refleja la comprensión de lectura y se prepara el producto para socializar. Aquí, el profesor asigna tareas como:

- Realizar resumen de la lectura por párrafos.
- Realizar resumen de la lectura por imágenes.

- Organizar la lectura por párrafos
- Generar preguntas basadas en el texto para el resto de la clase. (Se manejarán preguntas de falso y verdadero con frases cortas y sencillas).
- Responder preguntas de selección múltiple con única respuesta.
- Responder preguntas abiertas mediante frases cortas.
- Completar textos sustentados en imágenes.
- Realizar un role play (juego de roles).

En esta etapa, los estudiantes cuentan con el apoyo del docente para realizar dichas actividades.

La tercera etapa de esta segunda fase, consiste en la socialización del producto o como Willis (1996) llamó: la exposición. Aquí cada grupo comparte la tarea al resto de la clase. Es decir, se socializa al resto del curso la actividad asignada por el docente. En cada sesión se manejarán las actividades mencionadas en la segunda etapa. Mientras tanto, el docente evalúa la intervención de los grupos donde el objetivo principal es observar si finalmente comprendieron la idea principal del texto.

En la tercera y última fase, se presenta el análisis, en el cual el docente socializa los aspectos positivos y a mejorar de cada intervención. Se lleva a cabo una retroalimentación y se resaltan fortalezas y debilidades, relacionados con el uso de la lengua, es decir la gramática de la misma.

A continuación, se presenta una sesión de las actividades propuestas que se llevarán a cabo en la institución. Estas actividades están sustentadas en el ABT (Aprendizaje Basado en Tarea), a través de ocho sesiones, las cuales constan de un tiempo aproximado entre 60 a 90 minutos.

Tabla 5

Sesión 1 sustentada en el ABT según Willis (2006)

Número de Sesión	Fases del ABT según Willis (2006)	Tiempo
Sesión 1:	Primera Fase:	5 Min
Reading comprehension	El profesor hace una lluvia de ideas donde los estudiantes nombran los animales que podemos encontrar en un lago y cerca de él. Posteriormente, el docente les pregunta si han vivido cerca del mar, de la playa, de un río o incluso en un a casa en un lago.	
By the water:	En esta primera fase, el docente divide al salón en grupos de cuatro para trabajar la lectura. By the water.	
Tomada de English For everone.	Segunda fase:	50 min
(Ver anexo C)	Primera etapa: El docente divide el grupo en 4. Luego da las instrucciones. Los estudiantes realizan una lectura rápida del texto, donde van a subrayar las palabras que si conocen y en encerrar las palabras que no conocen su significado. Los estudiantes realizan la lectura detallada y tratan de comprenderla apoyándose del diccionario y de los miembros del grupo.	
Objetivo: Fortalecer las estrategias para la comprensión de textos en inglés.	Segunda etapa: El docente reparte una hoja con 16 preguntas de selección múltiple con única respuesta a cada grupo. Da la instrucción de resolver las preguntas y reparte cuatro preguntas a cada grupo, las cuales, cada grupo deberá socializar con su respuesta. Los estudiantes tienen 30 minutos para responder las preguntas y preparar las cuatro respuestas para socializar con el resto del curso.	
	Tercera etapa: Los miembros de cada grupo pasan al frente a socializar las respuestas y a argumentar sus ideas. Aquí mismo, se dará espacio para debatir las respuestas. Cada miembro del grupo debe intervenir como mínimo dos veces. El docente facilita expresiones (inglés) para dar la opinión como: estoy de acuerdo, no estoy de acuerdo, en mi opinión, compartimos las mismas respuestas. Etc.	

Tercera Fase:

20 min

El docente resalta los puntos positivos de cada grupo, los aspectos a mejorar con base a la lectura. Luego, resalta los aspectos positivos y negativos en cuanto a cada presentación como manejo de la misma y creatividad. Finalmente, realiza el análisis en cuanto a la gramática empleada en el texto, en este caso. Presente simple y las “wh” questions.

5.3 Respuesta a la pregunta de Investigación y Objetivos

Con base a la problemática establecida al inicio de investigación, se planteó la siguiente pregunta: ¿Cómo fortalecer las estrategias de acompañamiento para la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de Octavo grado de le Institución Educativa Técnico agropecuario la Fortuna basado en el ABT? Y se planteó el siguiente objetivo y sus respectivos objetivos específicos:

Objetivo general

Fortalecer las estrategias de acompañamiento para la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de Octavo grado de le Institución Educativa Técnico agropecuario la Fortuna basado en el ABT.

Objetivos específicos

Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de octavo grado de la I.E Técnico Agropecuaria La Fortuna.

Formular actividades soportadas en el ABT, en atención a los niveles y subniveles de comprensión lectora en inglés de octavo grado de la I.E Técnico Agropecuaria La Fortuna.

Dando respuesta a la pregunta, la manera de fortalecer las estrategias para la comprensión de textos en inglés en los estudiantes de octavo grado, se llevó inicialmente, mediante la identificación de los niveles de comprensión de textos de los estudiantes, con miras a implementar estrategias y actividades pertinentes a dicho nivel y al nivel, en este caso A1 y al nivel propuesto como meta inicial A2. Esto con el fin de incentivar a los estudiantes a la lectura, a motivarlos, a tener una mejor disposición frente a textos en inglés y a interactuar con sus compañeros.

Una vez se determinó el nivel para el grupo, se diseñaron actividades sustentadas en el ABT, que cuenta con tres momentos: en el primero momento, el estudiante se familiariza con el tema. En el segundo momento, con el apoyo de sus compañeros, el estudiante trata de comprender el texto e intercambiar ideas, negociar significados e interpretaciones, desarrollar la tarea o actividad planteada por el docente y prepara el producto a socializar frente a sus compañeros. Y en el tercer momento, el docente comparte los aspectos positivos y a mejorar y finalmente hace la retroalimentación con relación a la parte lingüística y gramatical. Cabe resaltar que el estudiante no solo va a interactuar con sus compañeros de grupo, sino que al final de la sesión va a interactuar con el resto de la clase, donde va a compartir lo comprendido en el texto y lo expresará de la manera como lo había preparado anteriormente con sus compañeros.

5.4 Limitantes.

Teniendo en cuenta uno de los objetivos principales, consistía en determinar el nivel de comprensión de textos en inglés de los estudiantes de octavo grado y diseñar estrategias basadas en el ABT, se presentaron las siguientes limitantes:

- La prueba diagnóstica para determinar el nivel de comprensión de textos según el MCER, no se pudo llevar a cabo de manera presencial debido a la pandemia a nivel mundial generada por el COVID- 19.
- Con miras a realizar la prueba, inicialmente, se contaba con un número de 22 estudiantes entre Octavo 1 y Octavo 3. El factor determinante fue seleccionar a los estudiantes que contaban con internet doméstico, es decir conexión WiFi. La cifra de 22 de estudiantes fue dada por los docentes titulares de grupo. Con el fin de tener resultados de alta credibilidad en la prueba diagnóstica, se buscó la manera de realizar la prueba diagnóstica mediante una sesión sincrónica, donde los estudiantes tuvieron su cámara activada. El docente investigador realizó el respectivo monitoreo para que los estudiantes no recibieran ayuda de alguna otra persona o de sus mismos compañeros, ni tampoco el soporte del diccionario en físico. Para esta sesión sincrónica, solo asistieron 8 estudiantes, quienes fueron los que realizaron esta prueba diagnóstica.
- Inicialmente se planteó implementar estrategias sustentadas en el ABT en el aula de clase, pero con base a la pandemia, la institución trabajó de manera no presencial y se llevaron a cabo encuentros sincrónicos donde solo asistían por curso de 2 a 4 cuatro estudiantes por sesión y se orientaba a los estudiantes vía WhatsApp y vía telefónica, cual no permitió la implementación del ABT.

- Lo estudiantes de la Institución Educativa Técnico Agropecuario la Fortuna regresaron a la presencialidad el día lunes 27 de septiembre debido a que la institución no contaba con las condiciones pertinentes para regresar a la presencialidad, teniendo el abastecimiento de agua como problema principal.

5.5 Nuevas Preguntas de Investigación.

Con base a lo anterior se plantean nuevas preguntas de investigación como:

- ¿Qué impacto tuvo en los estudiantes la implementación de estrategias sustentadas en el ABT?
- ¿Es suficiente la implementación de estrategias soportadas en el ABT para la comprensión de textos en inglés de los estudiantes de la Institución Educativa La Fortuna?
- ¿Podrían las estrategias soportadas en el ABT, ser implementadas en otros cursos?

5.6 Recomendaciones

Finalmente se hacen las siguientes recomendaciones:

- Se recomienda a la institución realizar un replanteamiento relacionado con la estructura curricular por asignatura, en este caso: inglés.
- Implementar las estrategias soportadas en el ABT con los estudiantes de Octavo grado.
- Revisar la intensidad horaria con relación a inglés y en lo posible destinar tres horas de inglés a la semana, inicialmente con los grupos con los que se llevaría a cabo la implementación del ABT.

Referencias

Aguilar-Cruz, P. J. (2018). Herramienta multimodal basada en tareas para el aprendizaje del inglés en el grado sexto en Florencia, Caquetá (Colombia). *Ciencias Sociales Y Educación*, 7(14), 65-83. <https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a4>

Bachman, Lyle (1990). Habilidad lingüística comunicativa. *Competencia Comunicativa: Documentos Básicos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*, 105–128. Madrid: Edelsa. Recuperado de: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5612822/mod_resource/content/1/BACHMAN.pdf

Barturén, N. E. (2019). El aprendizaje basado en tareas como método para desarrollar la expresión oral en estudiantes de inglés de un instituto superior tecnológico de Lima (tesis de maestría) Universidad Peruana Cayetano Heredia. Recuperada de:

https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/5958/Aprendizaje_BarturenSilva_Nancy.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bermúdez, Lily, & González, Liliana (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(1),95-110. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1990/199018964006.pdf>

Cambridge assessment English. (2020). Marco común europeo de referencia.

Cenoz, J. (2018). El concepto de competencia comunicativa. Centro virtual cervantes.

Chávez & Hernández. (2012). Prácticas metodológicas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la ciudad de Cali. Cali. Universidad del Vale. Tomado de: <https://search-proquest-com.ezproxy.uniminuto.edu/docview/1677616218?pq-origsite=summon>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá: Imprenta Nacional.

Common European Framework (CEF).(n.d.). Retrieved April, 7th 2012, from: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

Clouet, Richard. (2010). el enfoque del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 71-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200004>

Duran, P. y Úbeda, P (2005). Las competencias sociolingüísticas y pragmáticas en el inglés académico y profesional según el marco de referencia europeo. *Panorama de las*

lenguas en la enseñanza superior ACLES 2005 universidad Antonio de Nebrija.

Recuperado de: <file:///D:/Downloads/IVACLES2005Durnbeda.pdf>

Eduardo Roldán. 2003–2004. La competencia comunicativa y la expresión oral.

Documentos Lingüísticos y Literarios 26-27: 31-32

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.

Ellis, J. (2005). *Aprendizaje Humano 4ª Edición*. Madrid: Pearson Education S.A.

Galvis, H. A. (2011). The Common European Framework, Task-Based Learning, and Colombia: Crossroads for an Intercultural Collision or a Path under Construction for Improvement?. *HOW Journal*, 18(1), 198-209. Retrieved from

<https://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/59>

Gómez, Mauricio. (2014) *Criterios que orientan a un grupo de docentes para el desarrollo de la comprensión lectora y la competencia escrita en estudiantes de educación básica y media*. Recuperado de: U.Catolica.

https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:pAUlEDlZqQAJ:scholar.google.com/&hl=es&as_sdt=0,5

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación (Vol. 4). México

Instituto Colombiano para la Educación (Icfes). (2015). Guía para la interpretación de reporte de resultados en SABER PRO. Bogotá, DC: MEN. Obtenido de:

<https://www2.icfesinteractivo.gov.co/aporteRelativoInstituciones/pdfs/guia.pdf>

Instituto Colombiano para la Educación (Icfes)S. (2017). Guía de interpretación de resultados del examen Saber 11. Bogotá, DC: MEN. Obtenido de:

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193560/Guia%20interpretacion%20uso%20resultados%20saber%2011%20-%20establecimientos%20educativos-2017.pdf>

Instituto Colombiano para la Educación (Icfes). (2018). Cuadernillo de Preguntas saber 11°. Bogotá, DC: MEN. Obtenido de:

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1500084/Cuadernillo+de+preguntas+ingles+saber+11+--+2019.pdf/be14988f-755b-d474-eff9-a1d7886acaa4>

Lopera. (2012). Efectos de la instrucción de estrategias en un curso de comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera: un estudio de caso. Antioquia. Universidad de Antioquia. Profile, vol.14, No.1

Mata, A. (2019). La comprensión lectora a través del enfoque basado en tareas en la enseñanza de inglés empresarial. Facultad de Filosofía y Letras, Recuperado de Universidad Autónoma de Nuevo León. <http://eprints.uanl.mx/19568/>

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). Revista de investigación en psicología, 9(1), 123-146

Ministerio de educación de Guatemala. (2017). Enseñanza de la comprensión lectora. Guatemala, Obtenido de http://www.usaidlea.org/images/Libro_Compression_lectora_2017.pdf

Ministerio de educación Nacional. (2016). Programa nacional de bilingüismo. Bogotá, DC: MEN, obtenido de <https://www.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689>

Ministerio de educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de competencias en lenguas Extranjeras (inglés) – Guía N°22. Bogotá, DC: MEN. Obtenido de: https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Estandares_b

[asicos de competencias/Estandares Basicos Competencia en Lenguas Extranjeras %
20Ingles.pdf](#)

Ministerio de Educación Nacional (2014). Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento de inglés en las entidades territoriales. Bogotá,

Colombia: Autor. Tomado de

[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_5.pdf)

[315518_recurso_5.pdf](#)

Montes-Salas, Ana María, & Rangel-Bórquez, Yadira, & Reyes-Angulo, José Antonio (2014). Comprensión lectora. Noción de lectura y uso de Macrorreglas. Ra Ximhai, 10(5),265-277. [fecha de Consulta 3 de Noviembre de 2020]. ISSN: 1665-0441.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46132134018>

Murcia, Alice. (2000). Discourse and context in Language teaching. Cambridge University Press.

Palomino, V. (1996). Aprendizaje significativo. Introducción a los conceptos actuales. Ciudad de México. Casa abierta al Tiempo - Universidad Autónoma metropolitana.

Parra, E. (2005) Formación por competencias: una decisión para tomar dentro de posturas encontradas. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 16, 1 -40.

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220418015.pdf>

Peña. (2016). La comprensión lectora como herramienta transversal en el proceso educativo básico en la enseñanza del inglés: caso Institución Educativa CASD.

Barrancabermeja.

Pitta, L. (2014). *La imagen como estrategia para el afianzamiento de la comprensión lectora en Estudiantes de Quinto grado C de Aspaen colegio El Rosario de Barrancabermeja*, Barrancabermeja, Universidad de la Sabana, Facultad de Educación.

Porras, N. (2010). La enseñanza del inglés a través de Historias: Una forma divertida de y significativa para que los niños aprendan el idioma. Bucaramanga, Universidad Cooperativa de Colombia. En revista *Issues in Teachers' Professional Development*, Vol 12, No 1 (2010).

Ravelo, X. 2012. La competencia comunicativa como premisa para la imagen social del maestro EduSol, vol. 12, núm. 40, pp. 100-107

Recino Pineda, U., & Laufer, M. (2013). Aprendizaje basado en tareas en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras. *EDUMECENTRO*, 2(3), 20-27.

Recuperado de <http://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/88/180>

Robertson & Jung. (2006). *Special Conference Proceedings Volume: Task-based Learning in the Asian Context*. Pusan Korea. *Asian EFL journal*. Volumen 8. N°3

Rodgers, T. (2001). *Language teaching methodology*. CALdigest. Issue paper. Online Resources: Digests, September 2001. Retrieved from <http://www.cal.org/>

Roldán, E. (2004). La competencia comunicativa y la expresión oral. *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios* 26-27: Chile. 100 recuperado de: <http://www.revistadll.cl/index.php/revistadll/article/view/282/416>

Schunk. (2012). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa* (6ª Ed.). Mexico D.F. Pearson resources/digest/rodgers.html

Tilfarlioglu & Basaran (2007). Enhancing reading comprehension through task-based writing activities: an experimental study. *The reading matrix*, Vol. 7, No 3.

Tobón (2006). Aspectos básicos de la formación basado en competencias. Bogotá.

Tomado de:

https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf

Urbina, R. (2016). Competencia lingüística, competencia pragmática y competencia comunicativa. *Comunicación pragmática*, Obtenido de Pragmática UB: <https://urbinavolant.com/pragmaubu/2016/02/10/competencia-linguistica-competencia-pragmatica-y-competencia-comunicativa/>

Zanón, J. (1995): Signos. Teoría y práctica de la educación. Páginas 52-67 ISSN: 1131-8600

Anexos

Anexo A. Instrumento (test)

PRUEBA DIAGNOSTICA

Curso: Octavo grado

Responda las preguntas 1 a 5 de acuerdo con el ejemplo.

Lea las descripciones de la **columna A** (1 - 5). ¿Cuál palabra de la **columna B** (A - G) concuerda con cada descripción? La **opción H** se usa para el ejemplo. Sobran dos opciones más. En las preguntas 1 - 5, marque la letra correcta A - G en su hoja de respuestas.

Ejemplo:

0. When you wear this, people can't see your hair very well. **(H)**

A (Description)	B(Word)
1. A woman carries her things in one of those.	A: glasses
2. Many girls wear this when they don't want to wear trousers.	B: Handbags
3. With this, your neck won't be cold.	C: Pajamas
4. When people can't see well, they need them.	D: Scarf
5. These are for your feet.	E: Skirt
	F: Socks
	G: Watch
	H: Hat

Respuestas / Answers: 1: ____ 2: ____ 3: ____ 4: ____ 5: ____

Lea el texto y seleccione la palabra correcta para cada espacio. En las preguntas 6- 13, marque A, B o C en su hoja de respuestas.

COFFE

Coffee is popular around the world. (0) _____ the past centuries, few subjects have been as carefully studied as coffee. Its (6) _____ important component is caffeine and it has lots of benefits. Coffee has been well-known (7) _____ the beginning of the 14th century, (8) _____ Sufi Yemenis started using coffee to stay alert during special activities. It became a popular medicine (9) _____ Europeans in the 1600s. Caffeine was first (10) _____ in the 1800s by Ferdinand Runge, a doctor that found out some effects that coffee has on people. Some people say (11) _____ coffee isn't good, but doctors say you (12) _____ believe this. Thanks to caffeine you don't get hungry. Coffee can also reduce headaches and blood problems. (13) _____ many people believe coffee is bad, studies show it is good for your heart.

Ejemplo: 0. A. Over* B. By C. Across

6. A. much B. more C. most

7. A. during B. until C. since

8. A. when B. which C. who

9. A. among B. about C. along

10. A. describe B. described C. describes

11. A. drink B. drinking C. drunk

12. A. mustn't B. couldn't C. wouldn't

13. A. while B. if C. because

Respuestas:

6: ____ 7: ____ 8: ____ 9: ____ 10: ____ 11: ____ 12: ____ 13: ____

¿Dónde puede ver estos avisos? En la pregunta 14, marque A, B o C en su hoja de respuestas.

Ejemplo:

Please, put the
books on the
desk

- a. In a School
- b. In a clothes shop
- c. In a toy store

14.

Draw a line to complete the snake and color it

- a. In a rug
- b. On a test
- c. On a bookcase

Answer: 14: _____

En las preguntas 15 - 16, marque A, B o C en su hoja de respuestas.

15. Grandma, shall I hold those bags for you?

- A. I'm not afraid! B. What's the matter? C. That's fine.*

16. How much is that umbrella?

- A. Anything else? B. 50 dollars. * C. Cash only!

Answers: 15: _____ 16: _____

Lea el texto y responda las preguntas. En las preguntas 17 - 18, marque A, B, C o D en su hoja de respuestas.

SWIFT PIZZA AND SANDWICH HOUSE

Today we have the pleasure of showing you the best letter written by our customer Mark. He wins £25 for writing about us this week. He is so happy with the orders at Swift Pizza and Sandwich House that he wants to declare a holiday to celebrate his experience here: "Happy burger day and Merry Sandwichmast to everyone!" he wrote.

Wednesday May 18, 2011. One typical day I was too tired after working all day long to cook for myself, and I was very hungry. I really wanted something to eat, so I decided to find a burger. I ordered a half-pound burger and a lamb and chicken sandwich. I also made some special orders for extra cheese and vegetables. Food arrived very fast (less than twenty minutes) and was hot and fresh. The burger was delicious, and left me wanting more - fortunately I had the sandwich left. It felt as if it had been cut just a minute before I opened it - juicy, fresh, and great. Every single special request I made was completely satisfied, 100%! And the best thing was that all of the above and some drinks cost me ONLY 10 dollars! If that doesn't say value for money, I don't know what does. It certainly feels great to find new excellent food delivery companies for whenever you don't feel like cooking yourself. I recently had a sad experience with my usual take away restaurant, so I decided to change to something else - and on my first try I got what I wanted! Order now from Swift Pizza and Sandwich House.

17. According to the text, the customer

- A. left a £25 tip to the waiters who work there.
- B. celebrated Christmas and New Year at this restaurant.
- C. found this great restaurant after many attempts.
- D. posted an excellent review about this restaurant. *

18. It can be inferred from the text that Mark

- A. does not like cooking food for himself.
- B. almost always eats hamburgers.
- C. enjoys eating fast food sometimes. *
- D. is tired of going to restaurants.

Respuestas: 17: _____ 18: _____

Lea el texto y responda las preguntas. En las preguntas 19 - 25, marque A, B o C en su hoja de respuestas.

JAMES SALTER'S DAYS IN FILM

James Salter was a pilot in the United States Air Force. He abandoned the military profession in 1957 after the publication of his first novel, *The Hunters*. He is best known as a novelist, but during the sixties and seventies, he worked in film making. Salter made documentaries, wrote texts for films, and even was the director of a film called *Three*, starring Charlotte Rampling and Sam Waterston.

In *Passionate Falsehoods*, which was adapted from Salter's book *Burning the Days*, published in *The New Yorker* in 1997, Salter tells the story of his life in film.

Salter's time in the film world is both good and bad. In Rome, he met directors and stars. In New York, he explored the city with Robert Redford and enjoyed being famous. Deborah Treisman and Michael Agger have talked about Salter. Nick Paumgarten in *The Last Book*, describes Salter's opinion about his film career:

"Of sixteen texts for movies, only four were popular. There was money, attractive women, and entrance into rooms where there were stories more for the dinner table than for the page." Salter thought he was wasting his time.

Perhaps he wasted his time in a larger artistic way, but it still makes for attractive reading. *The Last Book* is available to everyone in online stores.

Ejemplo:

0. James Salter is famous for

- A. his books.
- B. his movies.
- C. his plays.

19. James Salter played an important part in the making of movies from

- A. 1960 to 1979.
- B. 1960 to 1970.
- C. 1960 to 1985.

20. *Passionate Falsehoods* is

- A. a newspaper.
- B. a play.
- C. a movie.

21. Salter had nice and difficult times in his

- A. acting years.
- B. big screen work.
- C. visit to one city.

22. *The Last Book* was written by

- A. James Salter.
- B. Deborah Treisman.
- C. Nick Paumgarten.

23. James Salter thinks that his work in the cinema business was

A. not useful. B. not hard. C. not usual.

24. Reading about James Salter's years in the cinema could be

A. clever enough. B. just fair. C. quite interesting.

25. The Last Book can be found

A. in museums. B. at a café. C. on the web.

Answers: 19: ____ 20: ____ 21: ____ 22: ____ 23: ____ 24: ____ 25: ____

Anexo B. Validación de instrumentos

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

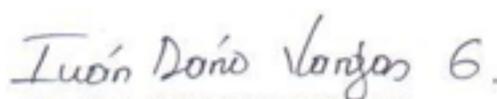
Yo, IVAN DARIO VARGAS GONZÁLEZ titular de la Cédula de Ciudadanía N.º 1098642191, de profesión Magister en Comunicación Multilingüe y Gestión de conocimiento ejerciendo actualmente como Docente Tiempo Completo Ocasional, en la Universidad de Pamplona.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (Pre – test), a los efectos de su aplicación al personal que labora en Institución Educativa Técnico Agropecuaria La fortuna.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los ítems			X	
Claridad y precisión			X	
Pertinencia				X

En Pamplona, NDS a los 08 días del mes de mayo de 2021


 Iván Darío VARGAS GONZÁLEZ

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL.**CURRÍCULO VITAE DE LOS EXPERTOS****EXPERTO:****Nombre completo: EDWIN DE LA CRUZ MONTOYA****Cargo: DOCENTE /INVESTIGADOR****Institución: INSTITUTO UNIVERISTARIO DE LA PAZ****Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa:**

Químico de la Universidad Industrial de Santander, Magister en ciencias químicas de la Universidad de Puerto Rico recinto de Mayagüez, Doctor en Química Aplicada de la Universidad de Puerto Rico recinto de Mayagüez, y Especialista en Docencia Universitaria, de la Fundación del área andina. Docente perteneciente al grupo de investigación en ingeniería ambiental y de saneamiento GIAS, del Instituto Universitario de la Paz UNIPAZ, director del semillero de investigación en química e ingeniería ambiental SQUIA.

Anexo C

Lectura: By the water

"By the Water"

Reading Comprehension – Short Stories

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

I live in a house by the water.
I sit by the water each day.

I take my bag there with me. In it, I pack a book and a blanket. I also carry a chair and a basket of food.

I walk down my back steps and sit in the same spot along the grass.

When I go out to the water in the morning, I am alone.

I hear the water.
I see the boats.
I feel calm.

It is the part of the day I like best.

Later, some children come to play by the water.
It is afternoon.
I hear them laughing.
I see them play ball.

"Nestor, Nestor!" the children yell when they see me on the beach.
I wave and smile.

"Play ball with us, Nestor!" the children shout.

"No, thanks," I say. "I am too old to play ball. I walk with a cane and my hands are no longer good at catching."

I try to read my book, but it is hard with all the noise.

I watch mothers and fathers fish along the shore. I am happy.
I hear the water.
I see the boats.
I eat my lunch.

Later, the sky gets dark.
I gather all of my things and go back to the house.
I get in bed. I hear the water through my open window.
The sound puts me to sleep.



HOJA DE VIDA DEL MAESTRANTE.

GERMAN ALONSO TAMAYO MEJIA
Barrancabermeja
Santander



Nombres y Apellidos: German Alonso Tamayo Mejía

Lugar de nacimiento: Barrancabermeja (Santander)

Fecha de Nacimiento: 23 De Diciembre de 1988

Edad: 31 Años

Estado Civil: Soltero

Cédula de Ciudadanía: 1.098.664.822 de Bucaramanga

Telefono de Residência: 6105623

Celular: 3017686609

RH: O+

E-mail: german.tamayo@uniminuto.edu.co

germant23@gmail.com

ESTUDIOS REALIZADOS

PRIMARIA: 5 Grado

CONCENTRACION ESCOLAR DEL CENTRO ECOPETROL 1994- 1999

SECUNDARIA: 11 Grado

UNIDAD PEDAGOGICA BILINGÜE PIERRE DE FERMAT 2000- 2005

LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS (INGLES - FRANCÉS)

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA 2008-2014

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN COM PROFUNDIZACIÓN EN GESTIÓN Y

LIDERAZGO EM LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS.

Corporación universitária Universidad Minuto de Dios

Idioma Extranjero: Ingles-Francés

Dominio del idioma hablado (Inglés- Muy bueno/ escrito- Muy bueno)

Dominio del idioma hablado (Francés- Muy bueno/ escrito- Muy bueno)

CONGRESOS

Congreso: “5th Congress Of Foreign Language Undergraduated Researchers: Qualitative Research Experiences” (ponente); duración 20 horas; Universidad de Pamplona/Norte de Santander; del 6 al 8 de Junio de 2013.

Congreso: “Cuarto encuentro de universidades formadoras de licenciados en idiomas” (asistente); duración 23 horas; Universidad Industrial de Santander (UIS); días 22 y 23 de Marzo del año 2013

EXPERIENCIA LABORAL

- Actualmente, docente de inglés como idioma extranjero en la Institución Educativa Técnico Agropecuario La Fortuna.
- Profesor de Inglés, science, mathematics y social studies en el colegio Luis López de Mesa – Aspaen
- Profesora secundaria y jefe de área de inglés en el Colegio Santa Teresita
- Asesor Independiente de inglés y francés
- Director y Docente del instituto de Inglés Make it better institute.(Centro Ecopetrol)
- Trabajo social en la Escuela Vereda campo 25 del corregimiento el Centro Ecopetrol y Escuela Santa Cruz de Pamplona. (Primaria)
- Práctica integral en la Escuela Normal Superior *Pamplona Norte de Santander en los grados cuarto, quinto, octavo, noveno y décimo.*

REFERENCIAS FAMILIARES

Nombre: Jose Luis Tamayo Mejía
Actividad: Supervisor en Petrotech
Celular: 301 262 25 80
Ciudad: Barrancabermeja

Nombre: Luz Stella Tamayo
Actividad: Ingeniera Industrial
Supervisora HSE
Teléfono: 317 682 22 97

REFERENCIAS PERSONALES

Nombre: Adriana Suarez Patiño
Actividad: Docente de ciencia naturales y educación Ambiental.
Teléfono: 3014817424

Nombre: Iván Darío Vargas
Actividad: Profesor de Francés
Universidad de Pamplona
Teléfono: 315 204 21 62