

**IMPACTO DE LA ESTRATEGIA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA
WORD ATTACK SKILLS EN GRADO UNDÉCIMO
DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE BOGOTÁ**

Norma Constanza Sánchez Betancourt

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE)

Maestría en Educación

BOGOTÁ, D. C.

Mayo de 2013

**IMPACTO DE LA ESTRATEGIA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA
WORD ATTACK SKILLS EN GRADO UNDÉCIMO
DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE BOGOTÁ**

Tesis de grado como requisito para optar al título de Magíster en Educación

Norma Constanza Sánchez Betancourt

Dirigida por: Eduardo Escallón Largacha, Ph.D.

Lectoras: Anne-Marie Truscott de Mejía, Ph.D.

Nicole Bruskewitz, Mg.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE)

Maestría en Educación

BOGOTÁ, D. C.

Mayo de 2013

TABLA DE CONTENIDO

Lista de tablas, 5

Lista de apéndices, 6

Resumen, 7

Introducción, 8

Antecedentes, 8

Descripción del problema, 9

Justificación del problema, 9

Objetivos del estudio, 10

Pregunta de investigación, 11

Relevancia del estudio, 11

Limitaciones del estudio, 12

Revisión bibliográfica, 13

Introducción, 13

Comprensión de lectura, 13

Estrategia de abordaje de las palabras, 14

Evaluación de lectura en lengua extranjera, 16

Pruebas estandarizadas nacionales: ICFES, 16

Metodología, 18

Introducción, 18

Diseño, 18

Participantes, 21

Métodos de recolección de información, 22

Análisis de datos, 23

Validez, 24

Aspectos éticos, 24

Hallazgos y resultados, 26

Introducción, 26

Resultados globales de las pruebas, 26

Comparación en términos de competencias, 28

Correlaciones, 30

Conclusiones, 33

Referencias, 35

Anexos, 39

Lista de tablas

Tabla 1. Estadísticos puntajes prueba inicial y prueba final

Tabla 2. Rangos puntajes prueba final y prueba inicial

Tabla 3. Estadísticos de contraste prueba inicial y prueba final

Tabla 4. Estadísticos competencias prueba inicial y prueba final

Tabla 5. Rangos de competencias prueba inicial y prueba final

Tabla 6. Estadísticos de contraste competencias prueba inicial

Tabla 7. Correlaciones entre competencias prueba inicial

Tabla 8. Correlaciones entre competencias prueba final

Lista de anexos

Anexo 1. Estrategias propuestas por Quiroga Carrillo (2010)

Anexo 2. Consentimiento informado

Anexo 3. Prueba inicial y final

Anexo 4. Matriz de validación de constructo por parte de expertos

IMPACTO DE LA ESTRATEGIA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

***WORD ATTACK SKILLS* EN GRADO UNDÉCIMO**

DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE BOGOTÁ

Resumen

En este estudio se realizó una intervención de tipo pedagógico en el grado undécimo de una institución pública distrital a partir de la estrategia de comprensión de lectura *word attack skills*, basada en la propuesta hecha por Quiroga (2010) (ver Anexo No. 1), que buscó mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes en la parte seis del núcleo común de inglés de las Pruebas Saber 11.

Se aplicó una prueba inicial y una prueba final que contenían las mismas preguntas, con el fin de medir los mismos constructos y competencias. Con esta investigación fue posible determinar el impacto de la aplicación de las estrategias de comprensión de lectura en el grupo objetivo (pregunta 1). A partir del análisis de las pruebas se estableció cómo la aplicación de esta estrategia de comprensión de lectura se refleja en el desempeño académico –resolución de pruebas– de los estudiantes.

Los resultados de este estudio se dieron especialmente en las competencias lingüística y pragmática inferencial, mientras que las competencias pragmática relacionada con el punto de vista del autor y sociolingüística mostraron poca mejora.

Introducción

Antecedentes

El examen de estado de la educación media –Saber 11– se aplica a todos los estudiantes de último grado, con el fin de proporcionar elementos de autoevaluación a los estudiantes e instituciones educativas, al igual que ayuda en los procesos de selección de estudiantes para las instituciones de educación superior.

Las Pruebas Saber repercuten en las instituciones educativas haciendo que se busque mejorar los resultados cada año. En la institución objeto de este estudio, los resultados de las pruebas mostraron la necesidad de intervenir en la mejora del nivel de comprensión de lectura de los estudiantes en lengua extranjera.

La comprensión de lectura es uno de los temas más importantes dentro de la educación formal (Echeverry & McNulty, 2010). A partir de su alcance se desarrollan procesos superiores de pensamiento que permiten que el estudiante se convierta en un ser crítico y creativo (Taylor et. Al., 1995, citado por Camero, 2012), por ello debe hacerse especial énfasis en su adquisición y desarrollo durante la educación básica, inicialmente en lengua materna y posteriormente en lengua extranjera (Athey, 1983, citado por Camero, 2012). Puesto que el objetivo de la lectura comprensiva es la construcción, apropiación y utilización del conocimiento de manera efectiva cuando éste sea requerido (Kintsch & Kintsch, 2004), la escuela pública debe centrar sus esfuerzos en mejorar su desempeño en este aspecto y, así, mejorar sus resultados en pruebas externas que miden su calidad.

Quiroga Carrillo (2010) aplicó cinco estrategias de comprensión de lectura a estudiantes de grado décimo de un colegio distrital de Bogotá con el fin de mejorar su nivel de comprensión

de textos académicos (Apéndice 1). En el presente estudio se lleva a cabo una réplica del planteamiento de Quiroga, con algunas variaciones, en otro contexto con estudiantes de grado undécimo para mejorar su nivel de apropiación de la lengua extranjera y medir el impacto de las estrategias en pruebas escritas.

Descripción del problema

Los estándares básicos de competencias en inglés del Ministerio de Educación Nacional (2006) han definido los fundamentos bajo los cuales las instituciones educativas trabajan la adquisición de esa lengua extranjera en Colombia. De acuerdo con el ICFES, en la prueba de inglés, el colegio objeto de este estudio se encuentra por debajo de la media nacional en 8 puntos. A pesar de que entre los años 2000 a 2010 se vio una mejoría, el puntaje se ha mantenido entre 40 y 45 puntos, lo cual evidencia un mejoramiento mínimo en el desempeño en esta prueba. El ideal, tanto para las instituciones educativas como para el MEN es aumentar estos puntajes.

Las pocas oportunidades de los jóvenes del colegio objeto de acceder a la educación superior y de utilizar la lengua en un contexto real, hacen que la adquisición de la misma resulte poco interesante y se deje en segundo lugar. A pesar de ello, es notorio que los grupos tienen un nivel mínimo de lengua, es decir, los estudiantes logran adquirir el conocimiento, pero la falta de uso real y el poco énfasis en el examen de inglés de las Pruebas Saber 11 limitan un desempeño satisfactorio en relación con sus conocimientos.

La falta de motivación y el reconocimiento de las habilidades potenciales de los estudiantes permiten ver la necesidad de implementar estrategias de lectura que lleven a los estudiantes del grado undécimo del colegio a mejorar su nivel de comprensión de lectura. Esto se

hizo a través de la aplicación de una estrategia de comprensión que les permita mostrar un mayor grado de apropiación de la lengua extranjera y un mejor desempeño en las pruebas de inglés.

Justificación del problema

A pesar de que las políticas distritales y nacionales de educación han establecido como uno de sus ejes las competencias comunicativas en lengua extranjera de la población colombiana, los bajos resultados en la prueba de inglés en los exámenes de estado, muestran que los logros alcanzados están por debajo de los objetivos planeados. Este es el caso del colegio objeto de estudio de esta investigación.

Lo anterior hace indispensable plantear una serie de estrategias que lleven a los estudiantes a adquirir de manera efectiva la lengua extranjera y a mejorar sus resultados en pruebas de desempeño. Por consiguiente, el objetivo principal de esta investigación es medir el impacto que tiene la aplicación de una estrategia particular de comprensión de lectura en la adquisición de la lengua extranjera, de un grupo de estudiantes de grado undécimo de un colegio público con bajo nivel de comprensión.

Los primeros beneficiarios con la implementación de esta estrategia son los estudiantes del grupo de referencia, porque ellos serán los primeros en recibir los talleres que les permitan mejorar su desempeño académico en relación con la lengua extranjera, esto podría hacer que los estudiantes tuvieran un mayor acercamiento con la lengua y la cultura en la cual se habla, lo que se podría reflejar en su conocimiento y visión de mundo. Además el colegio verá la optimización de sus resultados.

Objetivos del estudio

El objetivo principal de este estudio es medir el impacto que tiene la aplicación de la estrategia de comprensión de lectura *word attack skills* en la adquisición de la lengua extranjera en los estudiantes de grado undécimo de una institución educativa oficial. Los objetivos específicos que guían este trabajo son:

1. Reconocer las necesidades particulares de un grupo de estudiantes de grado undécimo frente a la comprensión de lectura.
2. Analizar los resultados que se dan después de la aplicación de una serie de talleres relacionados con la estrategia de comprensión de lectura *word attack skills*.

Pregunta de investigación

De acuerdo con los antecedentes, el problema y los objetivos expuestos, la pregunta que orienta esta investigación es: ¿Qué impacto tiene la aplicación de la estrategia de lectura *word attack skills* en la comprensión de lectura de inglés de los estudiantes de grado 11 del colegio objeto?

Relevancia del estudio

Las políticas públicas de educación (MEN, 2004; MEN, 2006; Consejo de Bogotá, 2005) establecen la necesidad de adquirir por lo menos una lengua extranjera de una manera eficiente. Con este estudio se promueve la adquisición de herramientas de comprensión de lectura que afectarán positivamente el aprendizaje de inglés, aunque debe aclararse que esta no es la única habilidad a través de la cual se da la adquisición de la lengua extranjera. A nivel institucional, el estudio repercutirá directamente en los estudiantes y su manejo de lengua, al promover

competencias relacionadas con la comprensión de lectura. Esto además representará para el colegio una mejor localización dentro de los estándares que establece el ICFES. A nivel comunitario, la aplicación de las actividades aquí propuestas podría resultar en un aumento significativo de la cantidad de colegios oficiales que logran posicionarse como los mejores en la ciudad y en el país.

En el contexto público es importante desarrollar e implementar estrategias que motiven a los estudiantes a mejorar su nivel de lectura en lengua extranjera de manera práctica y efectiva. Para Bogotá y el país, esta investigación resulta útil porque contribuye al alcance de las metas planteadas en los programas gubernamentales relacionados con la adquisición de lenguas extranjeras, tales como el Plan Nacional de Bilingüismo (2004) y Bogotá Bilingüe (2005), junto con el impacto sociocultural que tendría en los estudiantes

Limitaciones del estudio

La mayor limitación para la aplicación de esta propuesta es la falta de interés de los estudiantes hacia el inglés debido a la poca utilidad que le ven para su futuro laboral y personal. Esta investigación se desarrolla en un colegio oficial cuya población reside en los estratos socioeconómicos uno y dos. Esto dificulta en cierto grado el aprovechamiento de la lengua en situaciones académicas y contextos reales que aumenten el grado de motivación e interés de los estudiantes hacia la lengua. A pesar de eso, la comprensión de lectura puede tener repercusiones en ámbitos académicos, como por ejemplo en las pruebas del ICFES, y para algunos de ellos, su aprendizaje resulta llamativo.

Revisión bibliográfica

Introducción

La revisión bibliográfica que guía esta propuesta se centra en los siguientes cuatro temáticas: estrategia de abordaje de las palabras, comprensión de lectura, evaluación de lectura en lengua extranjera y pruebas estandarizadas nacionales. La motivación de este proyecto se basa en la idea preconcebida que tienen los estudiantes sobre la comprensión de textos: ellos creen que es necesario entender el significado de cada una de las palabras y expresiones del texto para lograr su comprensión. La estrategia que se llevó a la práctica se propuso demostrarles que eso no es cierto.

Se espera que con el mejoramiento de las competencias de los estudiantes cambie el desempeño en el componente de inglés de la Prueba Saber 11 en el colegio oficial donde se llevó a cabo este estudio.

Comprensión de lectura

La lectura es un proceso a través del cual un lector asigna significado a una serie de símbolos –palabras– en un texto. Esta asignación de significado se da por la interacción entre lector y texto (Aebersold & Field, citado por Mahecha, Urrego y Lozano, 2011), que ocurre gracias a los puntos convergentes como, por ejemplo, los conocimientos previos del lector; y algunos divergentes, como las nuevas propuestas de parte del autor.

La comprensión de lectura ha sido catalogada como el aspecto más importante que se debe tener presente cuando se responden pruebas de desempeño, como las propuestas por el ICFES para Colombia (Ríos y Valcárcel, 2005). Por esta razón es importante que los estudiantes

practiquen la comprensión de lectura a través de estrategias que les faciliten el acercamiento al significado de un texto (Echeverry y McNulty, 2010). Además, el acercamiento a la lectura permite que los conocimientos de los estudiantes se amplíen en distintos contextos.

La comprensión de lectura es el proceso de construcción de significado de un texto (Quiroga, 2010). En este proceso se incluyen momentos relacionados con decodificación, análisis e inferencia (Kintsch & Kintsch, 2004). La decodificación implica la asignación de significados desde el símbolo escrito hasta la mente del lector, tal como se hace para encontrar información específica, la cual puede darse a través del análisis ortográfico, fonológico, léxico y sintáctico. El análisis tiene que ver con la extracción completa del significado del texto leído y se hace, por ejemplo, cuando se elabora o presenta un resumen sobre una lectura. La inferencia aparece cuando se reúnen los conocimientos previos con la información dada por el nuevo texto; esta lectura cuidadosa busca la comprensión y apropiación de las ideas establecidas en el texto inicial a partir del análisis del contexto y los conocimientos previos (Weir & Khalifa, 2008).

Se debe tener en cuenta que el objetivo de la lectura comprensiva está enfocado siempre hacia el aprendizaje; es decir, hacia la construcción, apropiación y utilización del conocimiento de manera efectiva cuando éste sea requerido (Kintsch & Kintsch, 2004). Las dificultades que se dan frente a este propósito de aprendizaje tienen que ver, especialmente, con el lector y el texto. Los conocimientos previos y la motivación juegan un papel importante en la comprensión, puesto que estos aumentan el interés del lector hacia la adquisición del conocimiento. El texto, por su parte, en ambientes de aprendizaje, debe ser apropiado para el nivel comprensivo del lector; por ejemplo, en el caso de jóvenes lectores, las oraciones deben ser cortas y el lenguaje familiar, con el fin de facilitar el proceso de comprensión. Krashen (1985) sugiere la importancia

que tiene la lectura en la adquisición de la lengua extranjera, de acuerdo con su planteamiento, aquellos que han leído más tienen mayor vocabulario y mejor desempeño en pruebas escritas.

Para mejorar la comprensión de lectura es importante utilizar estrategias que tengan como objetivo la comprensión de un texto a partir del uso de técnicas conscientes e inconscientes que lleven a darle sentido a un texto escrito (Barnett, 1988). Su utilización en un ambiente escolar facilita la apropiación y utilización del conocimiento y el desempeño en pruebas escritas, como permite hacerlo la estrategia de abordaje de las palabras. En el proceso de lectura en inglés como lengua extranjera es importante explorar estrategias que permitan mejorar el nivel de comprensión de textos que tienen los estudiantes de secundaria (Echeverry & McNulty, 2010).

Estrategia de abordaje de las palabras

La estrategia de abordaje de las palabras orienta la intervención pedagógica que se llevó a cabo en este estudio. Esta se incluye dentro de las estrategias de comprensión de lectura utilizadas por Quiroga (2010) con base en la tipología planteada por Nuttall (1982) y Jiménez (2000). La estrategia de abordaje de las palabras permite que los estudiantes realicen ejercicios de comprensión de lectura a partir del trabajo directo de análisis en distintos niveles (palabra, oración, texto completo) sobre las palabras que leen.

La estrategia de abordaje de las palabras, o *word attack skills*, está relacionada con la manera como el lector acomete palabras o grupos de palabras difíciles en un texto (Quiroga, 2010, p. 14). Esta estrategia contiene sub-categorías particulares: reconocimiento de categorías gramaticales y signos de puntuación, uso del diccionario, lectura intensiva e inferencia. Los objetivos de estas sub-estrategias se relacionan a continuación: la identificación de la correcta utilización de los signos de puntuación permite que el proceso de decodificación se dé

fácilmente, puesto que la función de los signos de puntuación es delimitar oraciones y establecer jerarquía entre ellas; el reconocimiento de las categorías gramaticales tiene como fin reconocer la importancia de cada una de las partes de la oración en el sentido general de un texto; el uso del diccionario bilingüe hace que los lectores identifiquen vocabulario desconocido y su función dentro del texto; la lectura intensiva y la inferencia proporcionan al lector las herramientas para poner en juego tanto sus conocimientos previos como las tres sub-estrategias mencionadas, que permiten un nivel mayor de comprensión de lectura.

Evaluación de lectura en lengua extranjera

El objeto de este estudio es la comprensión de lectura en lengua extranjera. La evaluación en lengua extranjera está relacionada con la habilidad de comprender no solo lo que se lee, sino también la cultura de la cual proviene el texto al que el lector se acerca. Un lector se apoya en sus conocimientos previos para analizar la información que recibe en el nuevo texto, pero si el conocimiento de los elementos lingüísticos de la lengua extranjera es insuficiente, el proceso se dificulta.

Alderson (2000) plantea algunos factores que dificultan el proceso de comprensión: la dificultad del lenguaje empleado, esto sucede cuando el nivel de comprensión exigido es mayor que el conocimiento adquirido por el lector. Además, comenta la importancia de la decisión de utilizar a la vez las lenguas materna y extranjera, para evitar confusión en el lector; y habla acerca del tipo de preguntas utilizadas en evaluación; sugiere que las preguntas de selección múltiple son adecuadas para evaluar comprensión de lectura, aunque no es la única manera válida de evaluarla.

Pruebas estandarizadas nacionales: ICFES

La Ley General de Educación define la evaluación como un instrumento de medición de la calidad educativa, del cumplimiento de los fines de la educación y del mejoramiento de la formación moral, intelectual y física de los educandos (Congreso de Colombia, 1994); además plantea como propósito el garantizar que los estudiantes adquieran y desarrollen las competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad en igualdad de condiciones y poder continuar aprendiendo a lo largo de su vida (González, 2008).

La Ley 115 establece un Sistema Nacional de Evaluación operado por el ICFES, cuya misión tiene que ver con el diseño y aplicación de los criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio. A partir de lo anterior se ratifica al ICFES como el evaluador, en este caso, de la Prueba Saber 11, que se aplica a los estudiantes de grado undécimo de todas las instituciones educativas del país, con el fin de proveer información a instituciones de educación superior para la selección y admisión de sus estudiantes, y medir el nivel de calidad de la educación media.

Dentro de las áreas obligatorias y fundamentales, el artículo 23 de la Ley 115 de 1994 establece humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. En la mayor parte de las instituciones públicas distritales este último es inglés, que es evaluado como uno de los núcleos comunes en las Pruebas Saber 11. Esta componente tiene siete partes, con 45 preguntas de selección múltiple con única respuesta que mide las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística, según lo planteado en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas

Extranjeras: Inglés (2006). Este estudio se concentró en la parte seis de la prueba, que contiene cinco preguntas de selección múltiple con cuatro opciones. Evalúa, básicamente, sobre la comprensión del propósito del texto, la opinión y actitud del autor y el significado global y detallado del texto (López, Roperó y Peralta, 2011).

Metodología

Introducción

Este capítulo contiene una descripción del contexto en el cual se desarrolló la investigación, los participantes, instrumentos de recolección de datos, tipo de análisis, validez y aspectos éticos.

Diseño

Este estudio se inscribe en la investigación cualitativa, de tipo cuasiexperimental, pues el diseño de este estudio es de discontinuidad en la regresión, no hubo grupo control (Lerma, 2004) y se manejó un solo grupo experimental de 20 estudiantes, a quienes se aplicó una prueba previa y otra posterior a un tratamiento determinado. Este tipo de investigación en este contexto determinado es el que mejor permite ver el impacto de la aplicación de la estrategia de abordaje de las palabras en el aprendizaje de esos estudiantes.

En este caso se realizó una intervención de tipo pedagógico en el grado undécimo de una institución pública distrital a partir de las estrategias de comprensión de lectura *word attack skills*, basada en la propuesta hecha por Quiroga (2010) (ver Anexo No. 1), que buscó mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes en la parte seis del núcleo común de inglés de las Pruebas Saber 11.

La prueba inicial (ver Anexo No. 3) tiene 10 preguntas tomadas del banco de pruebas liberadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). De las pruebas de los años 2007 y 2010 se tomaron los textos y las cinco preguntas de cada una, correspondientes a la parte seis. Con la prueba inicial se analizaron los aciertos y dificultades, la

cantidad de respuestas correctas y las preguntas en las cuales hubo mayores desaciertos. Igualmente, se revisó la cantidad de preguntas acertadas por competencia (lingüística, pragmática y sociolingüística) según lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional en los Estándares de inglés.

La intervención se realizó entre los meses de enero y marzo de 2013. Se llevaron a cabo cinco talleres derivados de la estrategia de comprensión de lectura de abordaje palabras (Quiroga, 2010) con el fin de buscar la aplicación de las mismas y mejora en el nivel de comprensión. El primer taller se enfocó en la identificación de las categorías gramaticales sustantivo, verbo y adjetivo como elementos que permiten mejorar el nivel de comprensión en lengua extranjera. Al final del taller se aplicó una evaluación de cinco preguntas para medir el avance de los estudiantes.

Con base en la estrategia *word attack skills* se planteó el segundo taller de uso apropiado del diccionario bilingüe como herramienta para apoyar el proceso de comprensión de lectura en lengua extranjera. Cada estudiante trabajó con su propio diccionario, se hizo reconocimiento de éste como herramienta, de sus partes, la importancia de sus contenidos y de su aprovechamiento. Este taller se aplicó por la necesidad vista en los estudiantes de aprender a utilizar de manera adecuada el diccionario. Al final se aplicó una evaluación basada en el mismo texto del taller No. 1, para dar continuidad a la temática y motivar a los estudiantes a acercarse a un texto en particular.

El tercer taller se planeó con el objetivo de que los estudiantes reconocieran la importancia y el uso apropiado de los signos de puntuación. Se recordaron las funciones y usos del punto, la coma, el punto y coma, los dos puntos, el signo de interrogación, el signo de admiración y el apóstrofe. Se hizo especial énfasis en las diferencias que se dan en el uso según

la lengua, es decir, el español y el inglés. Se trabajó un texto relacionado con una temática de actualidad y reconocida por los estudiantes con el fin de captar su atención. Al final se hizo una evaluación de cinco preguntas para medir el nivel de apropiación.

Con base en las dudas presentadas por los estudiantes en los tres primeros talleres se vio la necesidad de concretar el ejercicio con la aplicación de las estrategias de lectura intensiva e inferencia. El cuarto taller se centró en lograr que los estudiantes identificaran incoherencias en algunos textos cortos, estas incoherencias podían darse en cuanto a género, número o análisis lógico, por ejemplo: “*My favorite reptile is a cheetah*”. Algunos de los estudiantes señalaron que el “*cheetah*” no es un reptil, y esta fue tomada como incongruencia lógica.

El quinto taller se basó en la inferencia. Se inició con un ejercicio práctico en el cual los estudiantes explicaron cómo llegaban a las inferencias que hacían, es decir, al responder las preguntas planteadas, los estudiantes debían explicar en qué parte o en qué información del texto se basaron para responder. Este ejercicio logró que los estudiantes se concentraran mucho para responder las preguntas.

Después de la intervención –los talleres– se aplicó una prueba final (ver Anexo No. 3) que midiera los mismos constructos que la inicial, lo cual permitió la comparación estadística.

Participantes

El grado undécimo, jornada mañana, de esta institución distrital tiene aproximadamente 100 estudiantes distribuidos en tres grupos mixtos. El grupo seleccionado está conformado por 9 niñas y 11 niños, con edades entre 15 y 18 años. La mayor parte del grupo ha hecho parte de la institución desde el grado sexto de educación básica secundaria, aspecto que me ha permitido

conocerlos a lo largo de su proceso de formación y tener cierto grado de cercanía con sus padres, lo cual facilita la interacción.

El grupo ha contado con profesores de inglés certificados en nivel B2 por la Universidad de Cambridge, lo cual, unido con la intensidad horaria semanal de inglés, equivalente a cuatro horas, supone un dominio básico de la lengua extranjera por parte de los estudiantes del grupo elegido. El grado seleccionado es un grupo heterogéneo de trabajo que requiere acompañamiento y actividades exigentes que puedan verse reflejadas en su posterior desempeño académico.

La selección del grupo se dio por muestreo aleatorio conglomerado (Johnson y Christensen, 2008), porque los participantes hacen parte de un mismo grupo de grado undécimo. Además, teniendo en cuenta que dentro de las características específicas que debían cumplir los participantes en la intervención se tenía el acceso nulo a cursos de lengua extranjera fuera del Colegio, el curso cumplía con los requisitos mínimos indispensables. Este grupo tiene características distintivas, es un conjunto de adolescentes promedio de la institución en cuanto a su formación, origen, nivel educativo de los padres, esto llevó a que la información recolectada pueda ser generalizada a los demás grupos de grado undécimo.

Como miembro de la institución, en la cual he laborado desde el año 2007, me ha sido posible entrar en contacto con su población, conocer sus intereses y necesidades y explorar diversas formas cómo se dan procesos de aprendizaje relacionados con la comunicación, la lengua extranjera y la formación de la persona como tal.

Métodos de recolección de información

Con el fin de responder las preguntas de investigación, se utilizaron los siguientes instrumentos para la recolección de datos:

- Prueba Inicial - Prueba Final

Prueba inicial - Prueba final

Se aplicó una prueba inicial y una prueba final que contenían las mismas preguntas, con el fin de medir los mismos constructos y competencias. Se tomó del banco de pruebas liberadas por el ICFES (2007 y 2010), es decir, preguntas de selección múltiple con única respuesta, de la que se aplicó únicamente la parte 6, que consta de 5 preguntas. En total se plantearon 10 preguntas en la prueba: dos textos, cada uno con cinco preguntas. Con esto fue posible determinar el impacto de la aplicación de las estrategias de comprensión de lectura estudiadas (pregunta 1). A partir del análisis de las pruebas se estableció si la aplicación de esta estrategia de comprensión de lectura se refleja en el desempeño académico –resolución de pruebas– de los estudiantes.

Análisis de datos

A partir de la Prueba Wilcoxon (Udea, s.f.) se compararon las variables inmersas en las pruebas inicial y final, con el fin de determinar las similitudes y diferencias entre las variables de cada una; con la estadística descriptiva se pudo comprender de una manera más profunda el comportamiento de las variables y su relación con la implementación de una estrategia de comprensión de lectura.

Validez

El presente estudio se valida de manera interna y externa (Creswell, 2002). La validez interna se dio en las pruebas inicial y final por validación de constructo por parte de expertos

(ver Anexo No. 4), docentes de inglés conocedores de los estándares de inglés del MEN y del núcleo común de inglés de las pruebas Saber 11, quienes a través de una matriz evaluaron los constructos propuestos en la prueba. La validación de constructo se centró, básicamente, en la competencia evaluada en cada pregunta y en la adecuación para el nivel de los estudiantes. El estudio se validó de manera externa por población, la muestra es significativa dentro de la población, puesto que el grupo seleccionado es regular en comparación con los demás grupos de grado undécimo del Colegio objeto de estudio, es decir, tienen los mismos rangos de edad y formación (Morales, 2013).

Aspectos éticos

En cuanto al aspecto ético, tanto los padres de familia, como los estudiantes, docentes y directivas del colegio fueron informados de la intervención que se realizó en un grado undécimo. Primero que todo, el Consejo Académico aprobó la intervención, posteriormente se envió a los padres de familia una circular informativa en la cual se solicitó autorización (consentimiento informado) para recolectar y publicar información acerca del grupo intervenido, dejando claro que la participación en la intervención es voluntaria y que la información recogida se manejaría de modo confidencial (Johnson y Christensen, 2008). Además, en reunión con los estudiantes del grupo seleccionado se les informó de su inclusión en la intervención y del rol que jugaron dentro de la aplicación de la intervención.

Hallazgos y resultados

Introducción

Este capítulo presenta los resultados de este estudio a la luz de la estadística descriptiva, con el fin de hacer inferencias sobre algunas características de una muestra, y la prueba Wilcoxon, utilizada para comparar dos muestras.

Resultados globales de las pruebas

La muestra utilizada correspondía a 20 estudiantes, pero por inconvenientes de salud una estudiante se retiró y quedaron 19 estudiantes como muestra base para el análisis estadístico. Por esta razón, en las tablas puede aparecer un “valor perdido” correspondiente a esta ausencia.

Se tomaron como referentes de este análisis una prueba inicial, anterior a la intervención pedagógica y una prueba final, que arrojaron los siguientes resultados:

Tabla 1: Estadísticos puntajes prueba inicial y prueba final

Estadísticos		Puntaje inicial	Puntaje final
N	Válidos	19	19
	Perdidos	0	0
Media		3,3684	4,6316
Mediana		3,0000	4,0000
Moda		3,00	4,00
Desv. típ.		1,83214	1,57093
Mínimo		1,00	2,00
Máximo		8,00	8,00

De acuerdo con la anterior tabla, podemos observar que la media sufre un aumento considerable al comparar la prueba inicial con la prueba final (1,2632). La mediana y la moda aumentaron en una unidad (1,00). En cuanto a la desviación típica, la prueba final mostró

resultados menos dispersos que la prueba inicial, es decir, los estudiantes contestan de manera más parecida en la prueba final que en la inicial. En cuanto al mínimo puntaje de respuestas acertadas se presentó un incremento (1,0), mientras que el máximo se mantuvo (8,0). De lo anterior se puede concluir que la intervención pedagógica realizada surtió efectos positivos en el desempeño de los estudiantes.

Tabla 2: Rangos puntajes prueba final y prueba inicial

Rangos			Rango promedio	Suma de rangos
		N		
Puntaje final - Puntaje inicial	Rangos negativos	3 ^a	6,17	18,50
	Rangos positivos	12 ^b	8,46	101,50
	Empates	4 ^c		
	Total	19		

a. puntaje final < puntaje inicial
 b. puntaje final > puntaje inicial
 c. puntaje final = puntaje inicial

Tabla 3: Estadísticos de contraste prueba inicial y prueba final

Estadísticos de contraste^b	
	Puntaje final - Puntaje inicial
Z	-2,381 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,017

a. Basado en los rangos negativos.
 b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Para comparar la prueba inicial y la prueba final se estableció la siguiente hipótesis nula: no existen diferencias significativas entre la prueba final y la prueba inicial presentadas por los estudiantes de grado undécimo del colegio objeto. Los resultados arrojados por la prueba Wilcoxon confirman que hay diferencias con significancia estadística entre la media de las pruebas inicial y final, es decir, que la intervención se ve reflejada en el mayor desempeño

presentado en la prueba final. En 3 casos el puntaje final fue menor al puntaje inicial, sin embargo, en 12 casos el puntaje final fue mayor al inicial.

Comparación en términos de competencias

Según el ICFES (MEN, 2006), el núcleo temático de inglés evalúa la competencia comunicativa, subdividida en competencia lingüística, pragmática y sociolingüística. Cada una de las preguntas de las pruebas se tomó desde los estándares planteados por el MEN, así: competencia lingüística, pragmática inferencial, pragmática punto de vista del autor, y sociolingüística. Este análisis se presenta, además, con base en la validación por competencias que se hizo de las pruebas inicial y final por parte de expertos.

Tabla 4: Estadísticos competencias prueba inicial y prueba final

		Estadísticos								
		LINGÜÍSTICA INICIAL	PRAGMÁTICA INFERENCIAL INICIAL	PRAGMÁTICA AUTOR INICIAL	SOCIOLING. INICIAL	PUNTAJE INICIAL	LINGÜÍSTICA FINAL	PRAGMÁTICA INFERENCIAL FINAL	PRAGMÁTICA AUTOR FINAL	SOCIOLING. FINAL
N	Válidos	19	19	19	19	19	19	19	19	19
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		1,7368	,7368	,5263	,2632	3,2632	2,4737	,8421	1,0000	,3158
Mediana		1,0000	1,0000	1,0000	,0000	3,0000	2,0000	1,0000	1,0000	,0000
Moda		1,00	,00 ^a	1,00	,00	3,00	2,00	1,00	1,00	,00
Desv. típ.		1,09758	,73349	,51299	,45241	1,72698	,77233	,76472	,74536	,47757
Rango		4,00	2,00	1,00	1,00	7,00	3,00	2,00	2,00	1,00
Mínimo		,00	,00	,00	,00	1,00	1,00	,00	,00	,00
Máximo		4,00	2,00	1,00	1,00	8,00	4,00	2,00	2,00	1,00

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

En el análisis de competencias la media tuvo un aumento significativo en la prueba final. En la prueba inicial la menor media se observó en la competencia sociolingüística y el mayor valor para la competencia lingüística, es decir que el desempeño es mejor en la competencia lingüística.

Al comparar con los resultados de la prueba final se mantiene la menor media para la competencia sociolingüística y la mayor para lingüística. Esto posiblemente ocurre porque la intervención se enfocó en mejorar la comprensión de lectura a partir del trabajo con las palabras

desde la estrategia *word attack skills*. Se ven cambios notables para todas las competencias y un dato que se debe resaltar es que en la competencia pragmática sobre el punto de vista del autor, el valor aumenta al doble. Este aumento se explica por el énfasis que se hizo en los ejercicios de inferencia en el cuarto taller. Debe anotarse que la estrategia *word attack skills* limita el acceso de los estudiantes al conocimiento y apreciación del valor cultural de la lengua, porque su objetivo se centra en el análisis del texto como una unidad lingüística mas no llena de significado cultural.

Tabla 5: Rangos de competencias prueba inicial y prueba final

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
LINGÜÍSTICA FINAL – LINGÜÍSTICA INICIAL	Rangos negativos	4 ^a	6,63	26,50
	Rangos positivos	11 ^b	8,50	93,50
	Empates	4 ^c		
	Total	19		
PRAGMÁTICA INFERENCIAL FINAL – PRAGMÁTICA INFERENCIAL INICIAL	Rangos negativos	4 ^d	5,75	23,00
	Rangos positivos	6 ^e	5,33	32,00
	Empates	9 ^f		
	Total	19		
PRAGMÁTICA AUTOR FINAL – PRAGMÁTICA AUTOR INICIAL	Rangos negativos	4 ^g	7,00	28,00
	Rangos positivos	11 ^h	8,36	92,00
	Empates	4 ⁱ		
	Total	19		
SOCIOLING. FINAL – SOCIOLING. INICIAL	Rangos negativos	3 ^j	4,00	12,00
	Rangos positivos	4 ^k	4,00	16,00
	Empates	12 ^l		
	Total	19		

En la tabla 5 se observa que en la competencia lingüística el puntaje fue menor en la prueba final que en la inicial, es decir que 11 estudiantes se desempeñaron mejor. En cuanto a la competencia pragmática inferencial, 6 estudiantes tuvieron mejor desempeño y 9 mantuvieron los mismos resultados de la prueba inicial y la prueba final. La competencia pragmática desde el

punto de vista del autor presentó mejora en 11 estudiantes en la prueba final, sin embargo, en la competencia sociolingüística la mejora fue poco evidente.

Tabla 6: Estadísticos de contraste competencias prueba inicial

Estadísticos de contraste^b				
	LINGÜÍSTICA FINAL – LINGÜÍSTICA INICIAL	PRAGMÁTICA INFERENCIAL FINAL – PRAGMÁTICA INFERENCIAL INICIAL	PRAGMÁTICA AUTOR FINAL – PRAGMÁTICA AUTOR INICIAL	SOCIOLING. FINAL – SOCIOLING. INICIAL
Z	-1,955 ^a	-,486 ^a	-1,968 ^a	-,378 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,051	,627	,049	,705

a. Basado en los rangos negativos.
b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

De acuerdo con la tabla 6, hubo diferencias estadísticamente significativas para las competencias lingüística y pragmática punto de vista del autor entre la prueba final y la inicial. El valor del nivel crítico es menor que 0,05 (nivel de significancia) por lo que se rechaza la hipótesis nula. Es decir, la respuesta media en la prueba inicial es diferente a la respuesta media en la prueba final para esos dos núcleos temáticos. Esto coincide con el interés de los estudiantes hacia la comprensión del vocabulario, a través de preguntas a la docente, el uso del diccionario y del libro de apoyo.

Correlaciones

Las correlaciones entre las competencias en cada una de las pruebas permiten ver que hay asociación entre el puntaje y algunas competencias. Como se aprecia en la tabla 7, en el caso de la prueba inicial se observó que la correlación positiva aumenta de 0,01 a un nivel de significancia de 0,85 y 0,67 entre el puntaje final y los núcleos lingüística inicial y pragmática inferencias, respectivamente. Es decir, el valor en el puntaje inicial está relacionado con lingüística y pragmática inferencia.

Tabla 7: Correlaciones entre competencias prueba inicial

		Correlaciones				
		LINGÜÍSTICA INICIAL	PRAGMÁTICA INFERENCIAL INICIAL	PRAGMÁTICA AUTOR INICIAL	SOCIOLING. INICIAL	PUNTAJE INICIAL
LINGÜÍSTICA INICIAL	Correlación de Pearson	1	,461*	,062	,035	,859**
	Sig. (bilateral)		,047	,800	,886	,000
	N	19	19	19	19	19
PRAGMÁTICA INFERENCIAL INICIAL	Correlación de Pearson	,461*	1	-,202	,053	,672**
	Sig. (bilateral)	,047		,407	,830	,002
	N	19	19	19	19	19
PRAGMÁTICA AUTOR INICIAL	Correlación de Pearson	,062	-,202	1	,088	,274
	Sig. (bilateral)	,800	,407		,720	,256
	N	19	19	19	19	19
SOCIOLING. INICIAL	Correlación de Pearson	,035	,053	,088	1	,333
	Sig. (bilateral)	,886	,830	,720		,163
	N	19	19	19	19	19
PUNTAJE INICIAL	Correlación de Pearson	,859**	,672**	,274	,333	1
	Sig. (bilateral)	,000	,002	,256	,163	
	N	19	19	19	19	19

Tabla 8: Correlaciones entre competencias prueba final

		Correlaciones				
		LINGÜÍSTICA FINAL	PRAGMÁTICA INFERENCIAL FINAL	PRAGMÁTICA AUTOR FINAL	SOCIOLING. FINAL	PUNTAJE FINAL
LINGÜÍSTICA FINAL	Correlación de Pearson	1	,134	,193	,024	,656**
	Sig. (bilateral)		,585	,429	,923	,002
	N	19	19	19	19	19
PRAGMÁTICA INFERENCIAL FINAL	Correlación de Pearson	,134	1	-,390	,448	,504*
	Sig. (bilateral)	,585		,099	,054	,028
	N	19	19	19	19	19
PRAGMÁTICA AUTOR FINAL	Correlación de Pearson	,193	-,390	1	,312	,474*
	Sig. (bilateral)	,429	,099		,193	,040
	N	19	19	19	19	19
SOCIOLING. G. FINAL	Correlación de Pearson	,024	,448	,312	1	,682**
	Sig. (bilateral)	,923	,054	,193		,001
	N	19	19	19	19	19
PUNTAJE FINAL	Correlación de Pearson	,656**	,504*	,474*	,682**	1
	Sig. (bilateral)	,002	,028	,040	,001	
	N	19	19	19	19	19

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

La tabla 8 muestra que para el caso del puntaje final hubo correlación estadísticamente significativa con las cuatro competencias evaluadas. Esta correlación está en un nivel de significancia de 0,01 para la competencia lingüística y sociolingüística y en un nivel de

significancia de 0,05 con la competencia pragmática inferencial y pragmática punto de vista del autor. Esto confirma que la intervención se ve reflejada en los mejores resultados que se dan en la prueba final.

Las correlaciones entre las competencias en cada una de las pruebas permiten ver que hay relación lineal entre el puntaje y algunas competencias evaluadas. En el caso de la prueba inicial se observó correlación positiva, a un nivel de significancia de 0,01 de 0,85 y 0,67, entre el puntaje final y la competencia lingüística de la prueba inicial y la competencia pragmática inferencial, respectivamente. Es decir, el valor en el puntaje inicial está relacionado con las competencias lingüística y pragmática inferencial.

Para el caso del puntaje final hubo correlación estadísticamente significativa con las cuatro competencias evaluadas. A un nivel de significancia de 0,01 para la competencia lingüística y la competencia sociolingüística, y un nivel de significancia de 0,05 con pragmática inferencia y pragmática autor. Nuevamente, se corrobora que la intervención tuvo efectos positivos en el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes.

Conclusiones

Quiroga (2010) plantea como resultado de su investigación el mejoramiento en general de la comprensión de textos académicos en la mayoría de los estudiantes, y resalta la necesidad de motivar al estudiante de manera adecuada cuando se le acompaña a acercarse a un texto escrito.

Word attack skills tiene como objetivo mejorar la comprensión de lectura a partir del acercamiento a las palabras desde distintos elementos tales como la identificación de categorías gramaticales, uso del diccionario, signos de puntuación, lectura intensiva e inferencia. Los talleres de esta intervención se desarrollaron de manera continua y contextualizada, tomando como apoyo el libro de trabajo de los estudiantes.

Nuttall (1982) resalta la importancia de apoyar el nivel de comprensión lectora del estudiante a través de la aplicación de estrategias de comprensión que le permitan hallar el significado de un texto de una manera clara. Propone las estrategias antes mencionadas como una forma de incentivar el interés hacia la lectura y mejorar el grado de comprensión.

Este estudio presenta resultados favorables con respecto a estas estrategias. En general, se hicieron tres análisis estadísticos que muestran mejora en el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes. Mediante la estadística descriptiva se analizaron los avances de los resultados globales en las pruebas inicial y final, las mejoras a nivel de las competencias evaluadas, y la correlación entre puntajes inicial y final.

En los resultados globales se determinó una mejora en cuanto a la media de las pruebas inicial y final. Es decir que la intervención hecha a partir del análisis de palabras mejoró el nivel de comprensión de los estudiantes. Este era el propósito de los talleres en esta investigación.

Es de resaltar la mejora en las competencias lingüística y pragmática inferencial. Esto se explica en el hecho de que las actividades de los talleres se centraron, en primer lugar, en

analizar la estructura de la oración y, en segundo lugar, en comprender las ideas planteadas más allá del nivel literal, es decir, a nivel inferencial.

Un resultado que debe resaltarse es el haber logrado que los estudiantes aceptaran que la comprensión de un texto en lengua extranjera va más allá del vocabulario. Para ellos fue posible entender que el análisis de un texto pasa por la palabra, pero que hay un significado que debe ser descubierto desde distintos ángulos, teniendo en cuenta conceptos previos y contexto.

Esta investigación corrobora los resultados de Quiroga (2010) y permite ver que la aplicación juiciosa de estrategias de comprensión de lectura en el aula de lengua extranjera lleva a mejorar significativamente el nivel de apropiación de un texto y, como efecto secundario, a mejorar los resultados en pruebas de desempeño.

Queda a futuro el análisis de las pruebas estandarizadas nacionales posteriores y la aplicación de la estrategia con otros grupos, para confirmar sus resultados. Esto se convertiría en una apuesta por el mejoramiento académico en el nivel de dominio de la lengua extranjera y en resultados de pruebas de desempeño.

Referencias

Barnett, M. (1988). Teaching Reading Strategies: How Methodology Affects Language Course Articulation. *Foreign Language Annals* 21. p. 109–119.

Camero Bolaños, C. M. (2012). *Explorando la comprensión de lectura en una segunda lengua: una cuestión de lectura o una cuestión de lenguaje*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994: Ley General de Educación*.

Consejo de Bogotá (2005). *Bogotá Bilingüe*.

Creswell, J. W. (2002). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Echeverry Acosta, L.M y McNulty Ferri, M. (2010). *Reading Strategies to Develop Higher Thinking Skills for Reading Comprehension*. *PROFILE, Issues in Teachers' Professional Development*, 12 (1), 107-123.

González Jiménez, D. A. (2008). *Evaluaciones externas en América Latina: Procesos logísticos*. Cali: Universidad San Buenaventura.

González Jiménez, D. A. (2008). *La evaluación externa en seis países de América Latina: Balances y retos*. Cali: Universidad San Buenaventura.

Jiménez, P. (2000). *Teaching reading strategies*. Bogotá: Editorial Universidad Externado de Colombia-Colciencias.

Johnson, B. y Christensen, L. (2008). *Educational research: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kintsch, W. y Kintsch, E. (2004). *Comprehension*. En Paris, S. y Stahl, S. Editores. *Children's reading comprehension and assessment*. London: Ciera, 71-92.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*". Laredo Publishing Co: California.

Lerma González, H. (2004). *Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto y proyecto*. Bogotá: Ecoe.

López Mendoza, A.; Roper Pacheco, J. y Peralta Linero, J. (2011). *Estudio del impacto de la prueba de inglés del examen de Estado en estudiantes de décimo y undécimo grado*. En Truscott de Mejía, A.; López Mendoza, A y Peña Dix, B. *Bilingüismo en el contexto colombiano: iniciativas y perspectivas en el siglo XXI*. Bogotá: Universidad de los Andes, 437-453.

Mahecha, R; Urrego, S. y Lozano, E. (2011). *Improving Eleventh Graders' Reading Comprehension Through Text Coding and Double Entry Organizer Reading Strategies. PROFILE, Issues in Teachers' Professional Development*, 13 (2), 181-199.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019*.

Morales Vallejo, P. (2013). *Estadística aplicada a las ciencias sociales: Diseños y contrastes de medias*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Nuttall, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann

Quiroga Carrillo, C. (2010). *Promoting Tenth Graders' Reading Comprehension of Academic Texts in the English Class. PROFILE, Issues in Teachers' Professional Development*, 12 (2), 11-32.

Ríos, S. R., y Valcárcel, A. M. (2005). *Reading: A meaningful way to promote learning English in high school. PROFILE, Issues in Teachers' Professional Development*, 6, 59-72.

Universidad de Antioquia. (s.f.). *Capítulo 19: Análisis no paramétrico. El procedimiento Pruebas no paramétricas. Recuperado de*

http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/322/Noparametrica/No_Parametrica_2010.pdf

Weir, C. y Khalifa, H. (2008). *A cognitive processing approach towards defining reading comprehension*. Cambridge ESOL: Research Notes, 31, 2-10.

Anexo 1. Estrategias propuestas por Quiroga Carrillo (2010)

Tomado de Quiroga Carrillo, C. (2010). *Promoting Tenth Graders' Reading Comprehension of Academic Texts in the English Class. PROFILE, Issues in Teachers' Professional Development*, 12 (2), 11-32.

Strategies	Categories	Function
Reading speed	Scanning	To locate specific information
	Skimming	To get general information
Non-text information	Non-verbal Information	To support the verbal information given in the text (tables, charts and diagrams)
	Graphic conventions	To identify content of a reading (symbols, spacing, indentation, layout, punctuation, choice of type)
Word attack skills	Lexical items	To identify the meaning of the words or groups of words
	Structural clues	To establish the type of grammatical category of the words
	Inferences from context	To understand the meaning from context the first time
	Ignoring difficult words	To ignore words which are not important for the immediate purpose
Text attack	Recognizing and interpreting cohesive devices	To identify what the writer wants to express
	Interpreting discourse markers	To find out the meaning of difficult sentences
Discursive	Recognizing implications and making inferences	To make use of syntactic, logical and cultural clues to discover the meaning of unknown elements
	Prediction	To make students think about the topic of the text based on the title and key words

Anexo 2. Consentimiento informado



COLEGIO TÉCNICO CLASS I.E.D.
CONSENTIMIENTO INFORMADO



Bogotá, 19 de febrero de 2013

Apreciado(a) Acudiente:

Con el fin de llevar a cabo un trabajo investigativo, dirigido por la Universidad de los Andes, previamente autorizado por la Rectoría del Colegio Técnico Class I.E.D., en la clase de Inglés (Jornada Mañana), con miras a explorar estrategias de comprensión de lectura que mejoren el nivel de lengua extranjera de nuestros estudiantes, solicito su autorización para realizar algunas actividades pedagógicas que serán grabadas, asistidas y posteriormente sistematizadas como herramienta de apoyo formativo en esta y otras instituciones educativas.

Para esto, le agradezco completar el formato que encuentra a continuación y entregarlo a la mayor brevedad.

Agradezco su gentil atención,

Norma Constanza Sánchez B.

Docente de Inglés (Jornada Mañana)

AUTORIZACIÓN

Por la presente manifiesto mi autorización para que lleven a cabo actividades de tipo pedagógico encaminadas a desarrollar competencias en Inglés del (la) estudiante cuyos datos se relacionan a continuación:

Aclaro que tengo la libertad de retractarme, si así lo deseo, y que se me ha dado la oportunidad de preguntar acerca de los propósitos para los cuales se espera utilizar la información.

Manifiesto que he leído y comprendido perfectamente lo anterior y que todos los espacios en blanco han sido completados antes de mi firma y me encuentro en capacidad de expresar mi consentimiento.

Nombre del (la) Estudiante: _____

Firma del (la) Acudiente: _____

CC. No _____ Expedida en _____

Teléfonos: _____

Anexo 3. Prueba inicial y final



Centro de Investigación y
Formación en Educación - CIFE

PRUEBA INICIAL



Student's name: _____ Date: _____

Responda las preguntas 1 a 5 de acuerdo con el siguiente texto.

My Love of Traveling by Sam Harris (Tomado de Ejemplos de preguntas, 2010)

I grew up in Australia and was introduced to traveling at an early age. We moved around a lot because of my father's work. My main hobby was radios - I repaired old sets and listened to various programs from around the world. I had a map of the world on my bedroom wall with pins on it and I wrote postcards to foreign radio stations. I was an only child and I didn't have many friends; instead I tried to contact the outside world. We didn't have a television, so what I learned came from the radio and from encyclopedias. By the age of 13, I could draw maps of countries from memory and name all the capital cities.

I didn't actually leave Australia until I was twenty-five, when I went on a long trip through Asia. I arrived in Thailand thinking I was well prepared, but in fact, I knew little about its rich culture. Then I went to India, where my taste for adventure and different experiences grew. Every city there was different; there were cows on the streets, old cars, interesting food, and people everywhere.

I went from country to country without realizing how dangerous some of them were at that time. There was very little advice available. But now it's different - you can learn so much from the internet and just about everywhere you go, you'll find an internet café. It's really changed the way people travel.

The things I now like most about a trip are eating and shopping. I also love sitting on trains and talking to different people. I'm sure I'll never get bored with traveling, even though I've explored most countries in the world.

1. What is the writer trying to do in the text?
- A. talk about the towns where he used to live.
 - B. describe the people he met while traveling abroad.
 - C. compare the different countries he has been to.
 - D. explain how his interest in travel has developed.

2. What can you learn about the writer from this text?
- A. He had always wanted to work on the radio.
 - B. Very little surprised him on his first visit to Asia.
 - C. His early knowledge of the world came from the radio.
 - D. He liked sharing his interest in geography with other people.

3. What do we learn about the writer's life as a child?

- A. He spent time fixing radios that were broken.
- B. His father was unemployed for long periods.
- C. His friends thought he was rather strange.
- D. He watched programs about people in other countries.

4. What does the writer say about traveling abroad?

- A. There are many countries he would still like to visit.
- B. Information about other countries has become easier to find.
- C. The things he enjoys while traveling have not changed.
- D. Knowing something about maps is useful when traveling.

5. Which of the following statements would the writer make?

- A. I find it hard to talk to people I meet on my travels because I hardly knew anyone when I was a child.
- B. Areas with only a few people are the best places to visit since they are quiet and relaxing.
- C. Learning about the world from books and the radio was nothing like the real experience.
- D. The world's a smaller place now because of the internet, and so travel has become less exciting.

Responda las preguntas 6 a 10 de acuerdo con el siguiente texto.

Imagine if everyone in your street suddenly came out into the road one day and started singing together. Singing teacher Ruth Black believes it would make everyone so friendly that they would never walk past each other again without saying hello.

Singing helps people live in peace together, she says. All over the world people have always sung together and in most places they still do, but in England it is no longer traditional. Nowadays, says Ruth, people only sing together in churches and football grounds, although it could be done anywhere. Everyone is able to sing, she says, but most of us either think we can't or have forgotten what we learned as children. However, as with everything musical, you need to practice and the same applies to your voice. Ruth believes that singing itself brings other benefits. It encourages good breathing, for example. Through singing, people often become more confident and also learn to control stress. But more than anything, it brings people together.

When Ruth first started singing, there was little opportunity to sing with others. Then, through a friend, she discovered an excellent singing class and became so keen that she started running her own classes. These are held twice a month for all singers, whatever their level, and are now enormously successful.

<p>6. What is the writer trying to do in this article?</p> <p>A. Explain why singing has become less popular everywhere.</p> <p>B. Describe a teacher's ideas about the importance of singing.</p> <p>C. Advertise a teacher's singing classes.</p> <p>D. Encourage children to learn to sing.</p>	<p>7. What can the reader find out from the article?</p> <p>A. How singing is something anyone can do.</p> <p>B. Where the best places to learn to sing are.</p> <p>C. Why traditional singing has disappeared.</p> <p>D. How to improve your voice.</p>
<p>8. How does Ruth think singing with other people can help you?</p> <p>A. You learn to breathe more easily.</p> <p>B. You are able to improve your speaking.</p> <p>C. You can get to know other people.</p> <p>D. You become a confident musician.</p>	<p>9. What made Ruth start her own class?</p> <p>A. She couldn't find a suitable class.</p> <p>B. She was asked to teach people she knew.</p> <p>C. She wanted to improve her own teaching.</p> <p>D. She enjoyed going to a singing class herself.</p>

10. Which is the best advertisement for Ruth's singing classes?

<p>A.</p> <p style="text-align: center;">CALLING ALL SINGERS!</p> <p>Want an opportunity to sing with Others? We need professional singers to join our group. Come along.</p>	<p>C.</p> <p style="text-align: center;">THE SOUND OF MUSIC</p> <p>Our class wants individual singers for a neighborhood street concert. Come and join us.</p>
<p>B.</p> <p style="text-align: center;">SING WITH US</p> <p>Think you can't sing? See how you improve with practice! Our popular class is for singers, both with and without experience.</p>	<p>D.</p> <p style="text-align: center;">SONGS FOR ALL!</p> <p>Can you sing? Try our 'Singing for Everyone' class every week and find out! Make new friends.</p>

Anexo 4. Matriz de validación de constructo por parte de expertos



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
Validación de constructo
Pruebas inicial y final

**Validación de constructo
Preguntas de Selección**

Esta prueba de desempeño, tipo selección múltiple con única respuesta, será aplicada a estudiantes de grado undécimo, jornada mañana de una institución educativa distrital que funciona en la localidad de Kennedy cuyo nivel de inglés se clasifica en A1 según el ICFES. Fue adaptada del banco de pruebas liberado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. El propósito de esta prueba tiene que ver con medir el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes.

Instrucciones: Para cada una de las preguntas de selección, por favor, conteste las siguientes preguntas.

Pregunta	¿Qué competencia evalúa la pregunta?	¿La pregunta es apropiada según el contexto, participantes y propósito?
Pregunta 1		
Pregunta 2		
Pregunta 3		
Pregunta 4		
Pregunta 5		
Pregunta 6		
Pregunta 7		
Pregunta 8		
Pregunta 9		
Pregunta 10		

Comentarios Generales:

.....