

Implementación de textos literarios a través del enfoque orientado a la acción de Christian

Puren para el mejoramiento de la comprensión lectora en una lengua extranjera en
estudiantes de secundaria

Autores:

Loren Lisbeth Muñoz Domínguez, Laura Palacio Castro y Luby Gustavo Ladino Gómez

Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás

Maestría en Ambientes Bilingües de aprendizaje

Directora

Catalina Herrera Mateus

Muñoz, D.L.L <https://orcid.org/0009-0004-6921-3693>

lorenmunoz@usantotomas.edu.co

Palacio, C. L <https://orcid.org/0009-0002-3104-1369>

laurapalacioc@usantotomas.edu.co

Ladino, G.L.G <https://orcid.org/0009-0000-0116-0506>

lubyladino@usantotomas.edu.co

Tabla de Contenido

Resumen.....	5
Abstract.....	6
Introducción	7
Objetivo.....	10
Objetivo General	10
Objetivos Específicos.....	10
Marco Conceptual.....	11
Enfoque Orientado a la Acción	11
Comprensión Lectora	15
Método	19
Enfoque de Investigación.....	19
Tipo de Investigación	20
Participantes	22
Ética	23
Instrumentos de Recolección de Datos	24
<i>Entrevistas Semi-Estructuradas</i>	24
<i>Artefactos</i>	26
Diseño de Secuencia Pedagógica.....	27
Cronograma.....	33
Análisis de Datos	34
Técnica de Análisis	34
Resultados.....	38
Enfoque Orientado a la Acción	38
<i>Impacto del Enfoque (Tarea vs Acción)</i>	38
<i>Participación/ Interacción Activa.</i>	41
Textos en Lengua Extranjera Para el Desarrollo de Comprensión Lectora	45
<i>Conectar Contexto Socio-cultural y Experiencias Personales</i>	46
<i>Método o Estrategia Para Mejorar la Comprensión</i>	50

Pertinencia de Implementación de Fases	56
Percepciones de los Participantes	63
<i>Percepción Académica.....</i>	<i>64</i>
<i>Percepción de Actividades por Fases</i>	<i>67</i>
<i>Percepción Emocional.....</i>	<i>73</i>
Conclusiones	76
Referencias.....	82
Apéndices.....	91

Lista de tablas y figuras

Lista de tablas

Tabla 1 <i>Participantes</i>	23
Tabla 2 <i>Cronograma de actividades.....</i>	33
Tabla 3 <i>Actividades de análisis.....</i>	35
Tabla 4 <i>Códigos y subcódigos</i>	36
Tabla 5 <i>Categorías y subcategorías</i>	37

Lista de figuras

Figura 1 <i>Fase “Transponer” S2. P1</i>	39
Figura 2 <i>Fase “Ampliar” S2.P2</i>	40
Figura 3 <i>Fase “Interpretar” S1.P5.....</i>	43
Figura 4 <i>Fase “Extrapolar” S1. P8.....</i>	43
Figura 5 <i>Fase “Extrapolar” S1. P6.....</i>	43
Figura 6 <i>Fase “Juzgar”. (S2. P7).....</i>	46
Figura 7 <i>Fase “juzgar”. (S2.P4).....</i>	47
Figura 8 <i>Fase “Transponer” (S2. P3)</i>	49
Figura 9 <i>Fase “Extrapolar” (S1.P2)</i>	50
Figura 10 <i>Fase “Preparase” (S1. P6)</i>	52
Figura 11 <i>Fases “Preparase” e “Identificar” (S1. P3)</i>	55
Figura 12 <i>Fase “Prepararse”</i>	57
Figura 13 <i>Fase comparar, (S1 y S2)</i>	58
Figura 14 <i>Fases analizar , comparar e interpretar (S1).....</i>	61
Figura 15 <i>Fase Analizar S1 y S2.....</i>	62
Figura 16 <i>Fase “Analizar”. (S1. P8)</i>	65
Figura 17 <i>Fase “Identificar”. Preguntas con única respuesta. (S2.P4)</i>	66



Figura 18 Preguntas abiertas. Fases “reaccionar, juzgar y comparar”. (S2. P4) 67

Figura 19 Implementación de 10 fases. (S1. P7) 68

Figura 20 Textos literarios. (S1 y S2. P2) 70

Figura 21 Texto “La gallina de los huevos de oro”. S1. P6 73

Figura 22 Fase “Reaccionar”. (S2.P6) 74

Resumen

Esta investigación tiene como propósito determinar cómo la implementación de textos literarios a través del enfoque orientado a la acción mejora la comprensión lectora en una lengua extranjera en estudiantes de secundaria. Este estudio adoptó un enfoque cualitativo que permitió profundizar en la experiencia y percepción de los participantes en su contexto natural, implementando esta investigación-acción con estudiantes entre 15 y 19 años, pertenecientes a una institución pública de Sint Maarten en las Antillas Holandesas; seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia debido al cumplimiento de los criterios de selección, entre ellos que se encontraran en el nivel “VMBO” (Educación preparatoria, secundaria y vocacional) cuarto grado de secundaria. Para el análisis de datos se recolectaron 15 artefactos (secuencias pedagógicas) diseñados con diez fases de explicación de textos propuestos por Puren (2020) y 8 registros de una entrevista semi-estructurada. Los resultados indicaron que el enfoque orientado a la acción permitió abordar los textos de forma menos apresurada, conllevando a la reflexión y aprendizaje gradual; los textos en lengua extranjera (Español) y las actividades en lengua materna (Inglés) fueron útiles para el desarrollo de la competencia lingüística; las actividades por fases permitieron analizar los textos de forma más estructurada, con mayor comprensión y análisis; las percepciones de los participantes, no sólo fueron académicas, sino emocionales; se evidenció la autopercepción, motivación y autoconfianza, siendo un proceso más disfrutable con ambiente de aprendizaje positivo. Concluyendo la relevancia de implementar enfoques participativos, más orientados y dinámicos como el enfoque orientado a la acción y la implementación de textos por fases de Puren (2020) que promueve aprendizaje holístico de aspectos cognitivos, afectivos o emocionales dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Palabras Clave

Enfoque orientado a la acción, fases, textos literarios, comprensión lectora, lenguas extranjeras.

Abstract

This research project aims to determine how the implementation of literary texts through an action-oriented approach improves reading comprehension in a foreign language among secondary school students. The project adopted a qualitative approach, allowing for an in-depth exploration of participants' experiences and perceptions within their natural context. The action-research method was implemented with students aged 15 to 19 from a public institution in Sint Maarten of the Netherlands Antilles, selected through a non-probability convenience sampling method based on meeting selection criteria, including being in the “VMBO” (Preparatory Secondary, Vocational Education) level of fourth-year secondary school. For data analysis, 15 artifacts (pedagogical sequences) designed with ten text explanation phases proposed by Puren (2020) were collected, along with 8 records of semi-structured interviews. The results show that the action-oriented approach allowed for a less rushed approach to texts, leading to reflection and gradual learning. The foreign language texts (Spanish) and the activities in the native language (English) were useful for developing linguistic competence. The activities by phases allowed for a more structured analysis of the texts, leading to better understanding and analysis. Participants' perceptions were not only academic but also emotional, highlighting self-perception, motivation, and self-confidence, with a more enjoyable process and a positive learning environment. The study concludes the relevance of implementing participatory, more focused, and dynamic approaches like the action-oriented approach and Puren's (2020) phase-based text implementation, promoting a holistic learning process encompassing cognitive, affective, and emotional aspects within the teaching-learning process.

Keywords

Action-Oriented Approach, Phases, Literary Texts, Reading Comprehension, Foreign Languages.

Introducción

La educación ha pasado por transformaciones significativas, incorporando nuevas teorías pedagógicas y recursos prácticos para mejorar el aprendizaje. Según Bahodirovna (2024), la educación forma integralmente a las nuevas generaciones, enfocándose en metas y experiencias sociales que moldean la visión del mundo.

En el contexto educativo, el aprendizaje de una lengua extranjera incluida en el currículo de una institución es crucial para la interacción global de los estudiantes y su desarrollo competitivo (Peña, 2024). Para la autonomía y creatividad en los ambientes de aprendizaje, es esencial utilizar recursos innovadores como canciones, libros y ejercicios interactivos para desarrollar habilidades lingüísticas y perspectivas (Peña, 2024; Bahodirovna, 2024). El estudio optó por el eje de bilingüismo, que es una de las líneas de investigación de la MABA de la Universidad Santo Tomás, en la cual se “involucra la evolución epistemológica, el desarrollo cognitivo, los enfoques y principios para llegar a un posicionamiento crítico en contraste con la sociedad, la cultura, la política y la identidad desde los ambientes de aprendizaje y sus características.” (Rodríguez & Araque, 2020, p. 13). Por tanto, al centrarnos en las problemáticas y tensiones del bilingüismo, buscamos desarrollar soluciones prácticas que respondan a las necesidades específicas de los ambientes de aprendizaje, contribuyendo así al bien común y a la equidad en la educación. Esta perspectiva nos permitió interrelacionar saberes y evaluar el

impacto de nuestras prácticas educativas, garantizando que nuestra investigación no solo fuera teórica, sino también aplicable y transformadora en contextos reales.

De este modo, los maestros de secundaria de una institución pública de Sint Maarten estado autónomo dentro del Reino de los Países Bajos (Antillas Holandesas) se enfrentan a desafíos en el desarrollo de la habilidad lectora en una lengua extranjera. Entre estos se encuentran: las expresiones, estructuras gramaticales y vocabulario, lo que conlleva a la necesidad de garantizar la comprensión de textos en materiales estandarizados en un idioma extranjero (español), así como también la adaptación de la metodología del docente según el grado a cargo. Lo anterior se ha evidenciado en la socialización de resultados de las pruebas diagnósticas y estandarizadas; se toma como referencia el examen central (CE) aplicado desde el año 2014 hasta el 2024, en donde los estudiantes de secundaria del nivel VMBO de la institución en Sint Maarten obtuvieron puntajes que oscilan entre 4.39 y 5.75 sobre una escala de 10 puntos, considerando un umbral mínimo deseado de 7.0. Estos resultados reflejan un déficit de entre 18 % y 37 % del rendimiento esperado por la institución, lo que representa también que aproximadamente entre 13 y 26 estudiantes de 70 no alcanzan el nivel mínimo de comprensión lectora requerido. Hasta este punto, se puede resaltar por qué es importante la implementación de esta investigación que aporta un nuevo método para suplir las necesidades en cuanto al mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes.

Es importante señalar que no existe una base de datos o una propuesta, aparte del autor Puren, que agrupe los desafíos mencionados del contexto analizado y la intersección que propone dicho autor entre el enfoque orientado a la acción, los textos literarios y la comprensión lectora.

El estudio explora la implementación de lecturas con enfoque orientado a la acción para mejorar la comprensión en una lengua extranjera (español) con estudiantes de cuarto grado de secundaria, referido como “VMBO” (Educación preparatoria, secundaria y vocacional) de una institución pública de Sint Maarten, en las Antillas Holandesas; abordando las fases de explicación de textos propuestos por Puren (2020) los cuales promueven la participación activa con el texto y el pensamiento crítico al incorporar elementos de acción e interacción en el proceso, lo que fomenta una comprensión más profunda y un aprecio genuino por la literatura.

Si bien, la lectura exige compromiso cognitivo y participación para construir su lexicón mediante lectura extensiva. El autor, Hasbun (2006) recomienda que los maestros presenten palabras en contextos claros y creen tareas variadas para mejorar la comprensión y el pensamiento crítico. Esto, junto con métodos pedagógicos innovadores, puede enriquecer la interpretación y disfrute de los textos literarios, fomentando el aprendizaje de idiomas y la comprensión cultural (Barber et al., 2020; Danaei et al., 2020; Kao et al., 2016, citados en Marques de Oliveira et al., 2024).

En consideración con el eje del bilingüismo, es fundamental para comprender las dinámicas sociales y educativas actuales, promoviendo no solo el aprendizaje de idiomas, sino también conectando los conocimientos de diferentes áreas de formación por medio de las contribuciones en el ámbito académico, la cual implica una dimensión integradora. Por tanto, se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo el enfoque orientado a la acción implementado por medio de textos literarios tiene influencia en la comprensión lectora en una lengua extranjera de los estudiantes de básica secundaria?

Objetivo

Objetivo General

Determinar cómo la implementación de textos literarios a través del enfoque orientado a la acción mejora la comprensión lectora en una lengua extranjera en estudiantes de secundaria.

Objetivos Específicos

Comprender el enfoque orientado a la acción como una estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora en una lengua extranjera, específicamente aplicada a textos literarios.

Establecer la pertinencia de las fases de explicación de textos propuesta por Puren.

Conocer las percepciones de los participantes a partir de su experiencia a través del desarrollo de las fases de explicación de textos propuesta por Puren.

Marco Conceptual

En esta sección de la presente investigación se abordan conceptos principales que son alineados al objetivo y pregunta propuestos; por tanto, se incorporan conocimientos de autores quienes realizaron diferentes estudios necesarios para la estructura y soporte del estudio, desarrollando, primero, enfoque orientado a la acción; segundo, los textos literarios y tercero, la comprensión lectora. Estos conceptos relacionados con la implementación de textos literarios en la enseñanza de una lengua extranjera han sido un reto para los profesores, quienes están en la constante búsqueda de métodos y enfoques que ayuden a los estudiantes a mejorar la comprensión lectora. Uno de los obstáculos que enfrentan los profesores es la falta de comprensión del estudiante al leer un texto literario y en reconocer la diferencia que estos tienen con las noticias, textos de economía o textos científicos (Khimich y Terentieva, 2023).

Enfoque Orientado a la Acción

El enfoque orientado a la acción es una orientación didáctica de lengua-cultura propuesta por el Marco Común Europeo que toma distancia de la mayoría de los métodos que le precedieron y que se interesaban más en aspectos funcionales que formales de la lengua, y que sin embargo la trasciende. En respuesta a esta necesidad de atender el aspecto funcional más que el formal, el enfoque comunicativo acoge el enfoque por tareas (task based approach). Entendiendo por tarea una parte del trabajo en el aula que implica a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua meta mientras su atención se centra principalmente en el significado más que en la forma, reproduciendo así situaciones reales de comunicación (Puren, 2004; Gómez, 2001).

Hasta este punto, el rol de la tarea en el enfoque comunicativo es evidente. Sin embargo, el mencionado enfoque orientado a la acción va aún más allá. Se hace necesario, entonces

diferenciar entre “aprendizaje de la lengua” y “uso de la lengua”, entre “tarea” y “acción”. El aprendizaje del uso tiene lugar a través de la simulación de situaciones de uso en las que el estudiante juega el rol de usuario en el salón de clases. Para entender mejor estas diferencias, diremos que “tarea” es lo que el estudiante hace en su proceso de aprendizaje y “acción” lo que el usuario hace en la sociedad (Puren, 2004).

Otra distinción importante que este enfoque tiene con respecto a sus predecesores es el rol del estudiante. El alumno es entonces entendido como agente social, un participante de la sociedad en la que vive y donde debe ejecutar acciones de carácter social (no solo lingüísticas), en un contexto y circunstancias determinadas. En el cumplimiento de dichas acciones, el agente social emplea ampliamente la lengua meta y de esta manera obtiene práctica extendida. (Picardo, 2014)

Es necesario aclarar que la acción social aquí presentada nos habla de acciones que tienen un objetivo más allá de la lengua en sí misma. Por ejemplo, hablamos o escribimos, no con el fin de hablar o escribir. Lo hacemos con el fin de persuadir, preguntar, informar, etc. Al llevar a cabo este tipo de acciones en el aula, los alumnos obtienen práctica extendida de la lengua meta y sus progresos en la misma se hacen significativos. Pero no hay que perder de vista, que, en este enfoque, el objetivo no es la lengua en sí misma, sino la acción social en tanto que agentes sociales.

Esta distinción nos permite entender mejor las diferencias existentes entre el enfoque comunicativo, que hace uso del enfoque basado en tareas, y el enfoque orientado a la acción. En el primero se le da gran valor a la simulación. En el segundo se busca la acción social. Es decir, se busca un producto enteramente desarrollado en clase, pero destinado a la sociedad exterior, como la preparación en clase de una exposición que se realizará en un lugar público de la ciudad.

De acuerdo con Puren (2004), no se trata de abandonar completamente la simulación, sino de privilegiar la acción. En la búsqueda de actuar en tanto que agente social, el alumno desarrolla acciones de orden lingüístico y no lingüístico (Picardo, 2014), y estas acciones se justifican en tanto que responden a una acción real, propia de un agente real en la sociedad.

Si bien el Marco Común de Referencia Europeo denomina a esta orientación didáctica enfoque orientado a la acción, Puren (2004) propone denominarlo enfoque orientado a la co-acción. Para el autor, este enfoque pone de relieve la dimensión colectiva de las acciones y la finalidad social de las mismas. Con este nombre se pretende resaltar el concepto de “co-acción”, actuar con los otros y de ”co-culturalidad” elaboración de una cultura común para y por la acción colectiva. Es evidente aquí que esta nueva perspectiva, nacida en Europa, llena de diferentes culturas, lenguas y políticas de integración, se adapta mejor a un mundo globalizado e interconectado.

Así las cosas, y en concordancia con Acar (2022), el aula de clases se convierte en una incubadora co-cultural. En las “paredes” del aula y dentro de un ambiente seguro, ya que es gestionado por el docente, los alumnos se adaptan a las maneras de trabajar de otros, trabajan en grupos, negocian significado, enfrentan lo desconocido y complejo, entre muchas otras acciones de la vida real, y todas ellas en un ambiente de extensiva práctica de lengua meta. Lo que hace del docente un facilitador que busca crear los mejores ambientes; ayuda, apoya, guía, etc.; sin llegar a ser el poseedor exclusivo del conocimiento.

Textos Literarios

Con el propósito de buscar una alternativa para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria a través del enfoque accional abordado por Purén, el presente estudio

hizo uso de textos literarios como herramienta para el diseño de las secuencias pedagógicas. Un texto literario es concebido a través de estudios como una composición oral o escrita que pretende transmitir un mensaje a través de un estilo libre y con menos restricciones, en donde el autor hace uso de la creatividad para expresar y contar una historia, dejando campo a interpretaciones y el uso de la imaginación de quien lo lee, lo que hace de los textos literarios un recurso didáctico (Khimichi y Terentieva, 2023). Por tanto, autores como Collie y Slater (citado en Bist y Kandel, 2023) resaltan la importancia de abordar textos literarios para la adquisición comunicativa; esta afirmación concuerda con el estudio realizado por Olassouson (2014), quien indica que esto favorece no solo el desarrollo de habilidades comunicativas, sino también el contacto con muestras lingüísticas y culturales reales o auténticas de la lengua que se desea estudiar.

Por lo general, los textos literarios tratan temas universales que tienden a ser comunes en todas las culturas, como el amor, la guerra, la amistad, y por esta razón, Albaladejo (2007) resalta que una obra literaria “aun escrita en un idioma extranjero, se acerque al mundo del estudiante y le resulte familiar” (p.6). Esto mismo hace que los estudiantes encuentren conexiones con lo que leen y sientan empatía con los diferentes protagonistas de los textos. Martín et al. (citado en Olausson S, 2014) resaltan que es necesario escoger lecturas que tengan cierto vínculo con la realidad de los estudiantes y así afecte positivamente su lectura. Esto anterior no se toma en cuenta; se podría perder su interés y afectar de forma negativa a la actividad lectora.

Los textos literarios son materiales auténticos, ya que no están diseñados específicamente para la enseñanza del idioma, y emplean un lenguaje natural que los hace únicos y genuinos. Esta característica, para Pedraza (citado en Olausson S, 2014), tiene mucho impacto en el aprendizaje

de una lengua extranjera, en especial si no es posible para el alumno estar en constante exposición a ella, ya que son un medio alternativo de contacto con el idioma y expresión que usan los hablantes nativos.

Teniendo en cuenta la relevancia que tienen los textos literarios y su impacto en el aprendizaje de una lengua extranjera, este estudio estuvo enfocado en realizar secuencias pedagógicas diseñadas con el método que propone Puren (2020), para la implementación de explicación de textos literarios abordándolo en diez fases como lo propuso el autor, esto permitió cumplir con nuestros objetivos en donde a través de las fases los estudiantes pudieron desarrollar su capacidad de comprensión, tanto del texto como de su intención; por tanto fue importante abordarlos según su orden: 1) prepararse; 2) identificar; 3) analizar; 4) interpretar; 5) extrapolar; 6) reaccionar; 7) juzgar; 8) comparar; 9) transponer; 10) ampliar (Puren, 2020).

Comprensión Lectora

La comprensión lectora es una habilidad que permite a los individuos entender el vasto reservorio de conocimiento de la historia humana, accesible a través de una variedad de campos científicos y medios, notablemente internet. Es aquí importante citar estudios que permiten precisar conceptos claros y la importancia de desarrollar las competencias que abarcan la comprensión lectora, como la lingüística, psicolingüística y el conocimiento sociocultural dentro de su entorno, para que el acto de leer abarque más que solo un simple proceso de lectura de palabras de vista (Arnell et al., 2009; Cross et al., 2023, citados en Marques de Oliveira et al. 2024). La lectura es una de las herramientas que integra a los individuos en diferentes contextos sociales, permitiendo desarrollar procesos cognitivos como prácticas socioculturales. La comprensión lectora, concebida como una práctica social, se forma mediante un tipo de relación

dialógica entre el lector y el discurso escrito, que se estructura en base a patrones culturales aprendidos dentro de una comunidad lingüística (Rodríguez et al., 2015; Rengifo et al., 2023).

Por otra parte, el Panel Nacional de Lectura (NRP, 2000) resalta componentes como: el vocabulario, la conciencia fonémica, el conocimiento alfabético, la fluidez y la comprensión, y, aunque esta investigación se centró en el inglés, el estudio realizado por los autores Jiménez y León (2023) en español demostró que estos componentes son igualmente críticos en el aprendizaje de la lectura, incluso en una lengua transparente como el español, caracterizada por su ortografía consistente y sus límites silábicos bien definidos.

Si bien, el proceso de interpretar y construir significado requiere de la enseñanza de pasos para comprender las relaciones entre palabras, la estructura de las oraciones y su coherencia, léxico, el conocimiento previo, la macro y microestructura del texto, lo que incluye una reflexión crítica sobre el escrito. Sus efectos en la vida estudiantil se extienden al aprendizaje, desarrollo cognitivo, logros académicos, desempeño en diversas materias escolares y habilidades para resolver problemas. (Barber et al., 2020; Danaei et al., 2020; Kao et al., 2016, citados en Marques de Oliveira et al., 2024). En este sentido, el estudio realizado por Medranda et al. (2023) también resalta la adquisición de habilidades básicas en el nivel primario, como la decodificación, la identificación de grafemas, la conversión de grafemas a fonemas, el reconocimiento de palabras y la asignación de funciones sintácticas.

La implementación de un enfoque efectivo para la enseñanza de la lectura debe combinar el desarrollo de habilidades básicas con estrategias que cultiven un amor genuino, adaptándose a los intereses y deseos de cada estudiante, pero, si se da la ausencia de uno o más de los factores mencionados, puede ser la causa de la disminución de los niveles de lectura observados entre los

jóvenes (Zabala, 2020). Así mismo, crear conexiones permanentes con textos escritos a través del afecto y el deseo, de acuerdo con los intereses de lectura de cada persona, siendo esto clave en el desarrollo de habilidades lectoras (Carlino, 2005 citado en Zabala, 2020). Es claro que, para estos autores, el desarrollo de la comprensión lectora implica promover el disfrute y gusto de los estudiantes, siendo más voluntaria y placentera, en lugar de una obligación.

Por otra parte, el desarrollo del pensamiento crítico se da durante la comprensión lectora, como lo resaltan los autores Medranda (2023) y Guarín (2017), quienes coinciden, aunque desde perspectivas complementarias. El investigador Medranda destaca que la comprensión lectora permite entender mejor la realidad objetiva y el entorno del individuo; mientras que Guarín subraya que la lectura puede atraer interés en disciplinas como la psicología cognitiva, las ciencias educativas, la lingüística, la filosofía, la inteligencia artificial y la antropología.

Sin embargo, estudios de Yen (2024), Misari (2023) y Zhou (2024) confirman lo mencionado por Medranda (2023), quienes reconocen también el pensamiento crítico como la capacidad de reflexionar y razonar para tomar decisiones y resolver problemas basados en hechos, desarrollando también habilidades críticas que incluyen interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación, valoración, integración y autorregulación. Las habilidades críticas son cruciales en el proceso de comprensión de lectura, ya que permiten conectar la información del texto con su contexto social, con el mundo real (Yen, 2024; Misar, 2023). La comprensión crítica implica desarrollar nuevas formas de pensar a partir de las reflexiones personales, apoyadas en lecturas previas y conocimientos acumulados. Estas habilidades se desarrollan mediante estrategias de lectura constantes. Así, autores como Zhou (2024) resaltan la importancia de la lectura microcítica, un método que guía a los estudiantes en un análisis

detallado y crítico de los textos, permitiéndoles comprender las intenciones del autor y los significados más profundos.

Los estudios mencionados resaltan la necesidad de una educación que combine la enseñanza de habilidades. Estas reflexiones conllevaron implementar, a través de esta investigación, técnicas de lectura con estrategias que promovieron el análisis crítico y la reflexión. De acuerdo a los estudios resaltados, la comprensión lectora y el pensamiento crítico están intrínsecamente ligados, ya que ambos requieren habilidades para interpretar, analizar y evaluar de manera profunda y significativa.

A pesar de la creciente atención que se ha prestado a la enseñanza de la comprensión lectora en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras, no hay combinación específica en un estudio del enfoque orientado a la acción junto a la implementación de las 10 fases de explicación de textos para la mejora de la habilidad lectora, aparte del autor Puren (2020) quien propone la forma en cómo abordar las fases, indicando el tipo de actividades y objetivos, con una orientación por parte del docente. En este proceso surge una oportunidad significativa para futuras investigaciones. Por tanto, el presente estudio buscó contribuir, explorando cómo la integración de las fases de explicación de textos literarios y el enfoque orientado a la acción como estrategias facilitaron una mejora efectiva en la comprensión lectora de los estudiantes. Este enfoque pudo no solo enriquecer la práctica pedagógica, sino que también ofreció un nuevo camino para abordar las dificultades que enfrentan los estudiantes en la lectura de textos literarios.

Método

En la siguiente sección se detalla el diseño metodológico que orientó esta investigación, el cual se estructura en tres componentes clave: primero, el enfoque metodológico; en segundo lugar, el tipo de investigación; tercero, los participantes; y, por último, las técnicas e instrumentos para la recolección de la información.

Enfoque de Investigación

Teniendo en cuenta la pregunta y objetivos de este estudio, es importante esclarecer que el enfoque cualitativo fue optado para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación y cumplir con lo expuesto. La investigación cualitativa se ha destinado a entender un problema social o humano, que se fundamenta en la creación de una representación compleja y global, elaborada mediante palabras, y que refleja las perspectivas detalladas de los participantes, todo ello en un contexto natural (Cresswell, 2009). Este método ha sido resaltado también por el autor Naibaho (2022) el cual coincide con Cresswell en cuanto a la variación de métodos que pueden implementarse según el propósito de la investigación; señalando que “el método de investigación cualitativa es una condición diseñada de tal manera para llevar a cabo el proceso de recopilación y análisis de datos que busca combinar los objetivos y procedimientos de la investigación, y aun así prestar atención a la capacidad de los investigadores” (p. 24).

Este estudio es cualitativo, ya que, más allá del objetivo planteado, se quiere conocer las percepciones en cuanto a la aplicación de las fases de explicación de textos literarios en un enfoque orientado. Además, dada la atención sobre las dinámicas y las tensiones implicadas en el bilingüismo a nivel institucional, un enfoque cualitativo ayudará a entender las complejidades de la lectura y la interacción en el aula y a diseñar estrategias pedagógicas contra las necesidades de los participantes. Los métodos que hacen parte de un estudio cualitativo también son adecuados

para la generación de datos ricos y contextuales y para un análisis pobre que no solo identifique los síntomas de un problema, sino que también se resuelva con posibles soluciones basadas en la equidad y el bienestar público a nivel institucional. Por tanto, al momento de elegir, se tuvieron en cuenta las características de este tipo de estudio, las cuales son propuestas por el autor Creswell 2009 “diseño emergente, recolección de datos en el entorno natural, énfasis en el ‘humano-como-instrumento’, métodos cualitativos de recolección de datos, análisis inductivo temprano y continuo.”(p. 163- 164).

Añadiendo que, autores como Merriam and Grenier (2019) en su estudio indican que “Los investigadores cualitativos están interesados en conocer cómo las personas entienden y experimentan su mundo en un momento y contexto específicos” (p. 4). La comunidad educativa, al ser los protagonistas directos de sus prácticas formativas y de aprendizaje, es también la que tiene la capacidad de identificar las características, recursos, estrategias, dimensiones de desarrollo y el alcance del entorno educativo.

Tipo de Investigación

Este estudio optó por utilizar el diseño de investigación-acción, el cual le permite al investigador involucrarse directamente con el fenómeno en estudio, permitiendo dar respuesta a la pregunta planteada en la investigación. En otras palabras, el investigador desempeñará un papel fundamental al recopilar la información necesaria sobre el problema investigado para llegar a una solución, mediante la implementación de acciones que posibiliten generar un cambio e incluso una mejora respecto al problema en cuestión.

El enfoque de investigación-acción aplicado en estudios permite resolver problemas y mejorar prácticas, considerándolo de esta manera auto-reflexivo, sistemático y crítico de investigación, llevado a cabo por participantes que, al mismo tiempo, son miembros de la

comunidad investigadora o que los docentes realizan sobre su propia práctica (García , 2023).

Además, en un estudio se propone unas etapas para la investigación-acción: a) encontrar un punto de partida; b) aclarar la situación; c) desarrollar estrategias de acción y llevarlas a cabo; y , d) análisis y generación de teoría, así mismo, las fases para la acción y reflexión (Altrichter et al., 2008).

La investigación-acción es un enfoque cualitativo que busca implementar acciones para mejorar las prácticas y examinar los efectos de esas acciones. A diferencia de las investigaciones cuantitativas, no se busca generalizar los resultados del estudio. En la investigación-acción, las soluciones se aplican como parte integral del proceso investigativo, sin esperar a su implementación, implicando un proceso continuo de reflexión, evaluación y acción que conduce a la solución de los problemas identificados (García, 2023).

El estudio se abordó bajo una investigación-acción, dado que se centró también en la necesidad de una mejora efectiva y continua de las prácticas educativas en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero a través de la implementación de textos literarios, promoviendo la participación activa de los participantes en el proceso de investigación. Así mismo, con la implementación de la investigación-acción, el investigador pudo colaborar directamente con los participantes para identificar y abordar los desafíos específicos que enfrentan en la comprensión de textos y los materiales estandarizados. El uso de las etapas de investigación-acción, desde la identificación de un punto de apoyo y la aclaración de la situación hasta el desarrollo e implementación de estrategias de acción y el análisis reflexivo, ayudó no solo a analizar el problema, sino también a generar soluciones prácticas para mejorar la situación.

El enfoque y el tipo de estudio permitieron contribuir a la reflexión crítica sobre la práctica del trabajo, fomentando un ciclo de acción desde el inicio y finalización del proceso de investigación en el entorno educativo; así mismo, la aplicación de un enfoque de la acción en un contexto de textos literarios no convirtió la investigación en una tarea teórica abstracta, sino que permitió transformarla en una herramienta o estrategia para la práctica de los estudiantes e incluso para los docentes en el desarrollo y la mejora de la comprensión lectora en los alumnos.

Participantes

El estudio se contextualizó con ocho estudiantes (seis niñas y dos niños) de diferentes nacionalidades, como se muestra en la Tabla 1; pero se encuentran en cuarto grado de secundaria de una institución pública de Sint Maarten, en las Antillas Holandesas. El sistema educativo sigue las regulaciones holandesas, las cuales distribuyen a los estudiantes una vez que terminan la primaria, según las capacidades intelectuales, vocacionales y actitudinales que los estudiantes tengan. Para el proceso de selección, se realiza un examen llamado “CITO” y, junto con la recomendación del consejo escolar, los estudiantes son clasificados en 3 niveles. El primero es “VMBO” (Preparatory Secondary, Vocational Education) , el cual integra teoría y práctica, pero tiene un enfoque más práctico y vocacional, guiado hacia la educación laboral. El segundo nivel es “HAVO” (Senior General Secondary Education) que tiene un enfoque más académico, con una duración de 5 años escolares; y finalmente está el “VWO” (University Preparatory Education) el cual tiene una duración de 6 años. Estos dos últimos niveles son más exigentes y enfocados en la academia.

El estudio se realizó con un grupo de estudiantes cuya edad oscilaba entre los 15 y los 19 años y que pertenecían a la clasificación “VMBO”, por lo tanto, eran estudiantes cuya fortaleza estaba en la práctica vocacional más que en la académica. Los participantes fueron seleccionados

con una muestra no probabilística por conveniencia, ya que fue seleccionada teniendo en cuenta el cumplimiento de criterios; el tiempo del año era calendario B, el cual empezó en agosto del año 2024 y terminó en junio del 2025. Esto nos permitió hacer las diferentes implementaciones requeridas para establecer resultados. Los datos explicados anteriormente, concernientes a los participantes, se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 1

Participantes

Código	Edad	Género	Nacionalidad	Lenguaje
P1	15	F	Holandés	Inglés
P2	16	F	Holandés - Francés	Inglés
P3	16	F	Jamaicano	Inglés
P4	16	F	Haitiano	Inglés - Criollo
P5	18	M	Holandés	Inglés
P6	19	F	Holandés	Inglés - Holandés
P7	15	F	Dominicano	Inglés - Español
P8	16	M	Holandés - Francés	Inglés

Nota. Esta tabla demuestra las características e información necesaria para esclarecer edades, género, nacionalidad e idioma que maneja la población seleccionada en el presente estudio.

Ética

Considerando la protección de información e identidad de participantes como un aspecto esencial para la aplicación de instrumentos (entrevista y secuencias) e igualmente para la recolección de datos se brindó a cada participante un consentimiento informado, el cual exponía: el objetivo y contexto del estudio; criterios de participación; riesgos psicológicos y físicos; beneficios; confidencialidad y protocolo de “Habeas” en cuanto a la información recolectada; posteriormente, se evidenció la respectiva autorización reflejada con firma, lugar y fecha. Por lo anterior, la identidad del participante fue protegida mediante seudónimos (P1 - P8)

evidenciándose en transcripciones de entrevista, artefactos analizados y tomados como soporte para los resultados del presente estudio.

Instrumentos de Recolección de Datos

Con el objetivo de llevar a cabo la investigación y cumplir con los objetivos de este estudio, para la recolección de datos, se tuvo en cuenta los siguientes instrumentos: las entrevistas semi-estructuradas y los artefactos, los cuales son el resultado de las mismas secuencias pedagógicas implementadas.

Entrevistas Semi-Estructuradas

Se ha evidenciado que las entrevistas semi-estructuradas permiten que el participante exprese sus perspectivas, puntos de vista e incluso, conozca con profundidad la problemática presentada en el contexto y que no sólo puede ser comprendida desde una observación. Mirhosseini's (2020) resalta que “las entrevistas brindan a los participantes la oportunidad de reflexionar sobre y relatar sus perspectivas, percepciones y actitudes” (p.86). Además, autores como Diaz et al. (2013) señalan que “las entrevistas semiestructuradas son las que ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio” (p. 163).

Añadiendo que las entrevistas semiestructuradas son una herramienta exploratoria utilizada en estudios para obtener datos, permitiendo que los investigadores sigan trayectorias temáticas durante la conversación, facilitando el descubrimiento de información. Este instrumento se optó en este estudio cualitativo con el fin de que el investigador tuviera la oportunidad de recopilar información relevante para comprender mejor el proceso de la

implementación de textos literarios, aplicándolo desde una perspectiva accional o investigación-acción en la mejora de las habilidades de lectura.

Es importante resaltar que se aplicó una entrevista semiestructurada en la cual se formularon 15 preguntas, contando con la participación presencial de los estudiantes; así mismo, registrando los datos por medio de grabación de voz. La ejecución de este instrumento se dió al finalizar la investigación; es decir, en la segunda semana del mes de marzo. Por medio de esta entrevista se pudo comprender el enfoque orientado a la acción por medio de textos literarios como una estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora, la pertinencia de las fases de explicación de textos propuesta por Puren y conocer las percepciones de los participantes sobre los ejercicios de lectura abordados desde las fases de explicación de textos implementadas por el autor Puren (2020) lo que proporcionó información valiosa sobre cómo estos elementos influyeron en su comprensión lectora. ([Apéndice A](#))

Así mismo, la retroalimentación directa a través de este instrumento permitió identificar áreas de mejora en las prácticas educativas basadas en las percepciones de los estudiantes, dadas en las diferentes fases implementadas en la explicación de textos. Así, la entrevista se convirtió en un medio clave para comprender el enfoque orientado a la acción como estrategia pedagógica desde la perspectiva de quienes están en el proceso de aprendizaje.

Con el fin de aplicar el instrumento previamente mencionado, fue importante realizar un pilotaje con un grupo de estudiantes pertenecientes a la misma institución y que poseían características similares a la población seleccionada para este estudio. Este pilotaje se realizó con el propósito de analizar el nivel de dificultad y claridad de las preguntas propuestas en la entrevista, permitiendo finalmente realizar ajustes a las mismas. Teniendo en cuenta el proceso del pilotaje, se socializó el instrumento con una experta de una universidad pública de Colombia,

quien realizó la revisión de la información brindada y, posteriormente, dio su valoración del instrumento por medio de la matriz de evaluación; así mismo, proporcionó sugerencias o comentarios de mejora frente a algunos ítems expuestos en el instrumento, validado el 20 de noviembre de 2024, para ser aplicado en el tiempo estipulado según el cronograma. [Apéndice B](#)

Artefactos

De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), los artefactos son fuentes muy valiosas de datos cualitativos en los estudios y además pueden llegar a ayudarnos a comprender asuntos centrales de los mismos. Para Yin (2014), entre los artefactos podemos encontrar los trabajos de clase de los estudiantes generados durante el proceso de investigación, lo cual es el caso, y que además nos pueden ofrecer mayor comprensión sobre los procesos de los estudiantes.

Los artefactos fueron, en este caso, las mismas secuencias pedagógicas ya resueltas por los estudiantes, lo cual coincide con las definiciones y características antes citadas. Sin embargo, con el fin de revisar la claridad y pertinencia de las actividades o preguntas de las secuencias, se realizó un pilotaje con un grupo de características similares al del estudio y, a partir de este proceso, se realizaron ajustes para mejor comprensión.

Por otra parte, con el grupo seleccionado para el estudio se implementaron las secuencias ajustadas y se realizó la recolección de datos de los artefactos en el siguiente orden: primera secuencia, en el mes de enero (cuarta semana); la segunda secuencia en febrero (tercera semana) y la tercera secuencia, en marzo (segunda semana) con el fin de realizar el respectivo análisis de los datos recolectados.

Diseño de Secuencia Pedagógica

Para el análisis de la implementación de textos literarios, fue necesario diseñar las secuencias pedagógicas, aplicando actividades por cada fase de explicación de textos desde la perspectiva orientada a la acción propuestas por el autor Puren (2020), tres secuencias, distribuidas en:

- Primera secuencia, aplicada en enero del año 2025 (segunda y tercera semana). la cual se implementó en 3 clases de 45 minutos ([Apéndice C](#))
- Segunda secuencia, aplicada en el mes de febrero del año 2025 (primera y segunda semana) la cual se implementó en 3 clases de 45 minutos ([Apéndice D](#))
- Tercera secuencia, implementada en el mes de febrero (cuarta semana), marzo (primera semana). 3 clases de 45 minutos. (No fue aplicada) ([Apéndice E](#))

Cada secuencia pedagógica contenía alrededor de 20 a 25 preguntas distribuidas en las diez fases propuestas por el autor. Sin embargo, es importante aclarar que el diseño de estas secuencias se hizo teniendo en cuenta cómo los participantes eran evaluados en la institución a la que pertenecían. Estos exámenes de comprensión incluyen la lectura a analizar en el lenguaje que se está aprendiendo, en este caso español, y las preguntas de comprensión en el idioma de instrucción de la institución, en este caso inglés.

Por tanto, este proceso permitió captar cada significado contenido en un texto; así, la acción práctica que se centró en los diferentes textos literarios con el propósito de desarrollar y fomentar las habilidades de lectura que permitieron al docente obtener los resultados esperados o productos finales analizados en el progreso y la viabilidad de este estudio. Además, permitió que los investigadores analizaran los datos de una manera particular gracias a cada fase, identificando percepciones de los participantes a partir de las secuencias pedagógicas propuestas. Esta

implementación conllevó a cumplir nuestros objetivos; así mismo, los investigadores identificaron la pertinencia de las 10 fases de explicación de textos del autor Puren que a continuación se detallan:

Fase 1, “Prepararse”: Los objetivos del profesor: 1) iniciar la secuencia con una actividad que involucre personalmente a los alumnos; 2) ponerlos en situación de lectura o escucha “activa” del documento; 3) facilitar el inicio del trabajo para los alumnos, quienes podrán movilizarse inmediatamente; esto afecta los conocimientos y experiencias que acaban de reactivar. Ejemplos de instrucciones/preguntas correspondientes: (Instrucciones preliminares para leer un artículo que informa sobre el aumento de las consultas más comunes entre los pacientes en Internet) A. ¿Alguna vez ha consultado a un médico a través de Internet? ¿Cómo sucedió esto? Si no, ¿estás listo para hacerlo? (Puren, 2020).

Fase 2, “Identificar”: Localizar y/o identificar determinados elementos del texto. Objetivos del profesor: 1) Guiar y ayudar a los alumnos a comprender el documento; 2) Hacer que actualicen el elemento del texto que luego será cubierto por otro tipo de Tarea; 3) Orientarlos inmediatamente hacia el contenido por el cual se eligió el documento, o que entonces será útil para los estudiantes (este será particularmente el caso de un documento que se prepara para un estudio). Ejemplos de instrucciones que ilustran claramente el objetivo n° 2 anterior: A. ¿Cuáles son, según estas personalidades, las principales causas de los conflictos? intergeneracional? (identificar); ¿Compartes su análisis? (juzgar); B. ¿Qué soluciones Sugieren evitarlos? (identificar); ¿Qué opinas? (juzgar). En el “scanning”, la identificación se refiere a elementos de información predeterminados. Este es el caso en el que la pregunta o instrucción se dirige hacia tal o cual elemento específico. En el “skimming”, la identificación se refiere a los elementos del texto que permiten dar una idea general o elementos claves (Puren, 2020).

Fase 3, “Analizar”: Explicamos el documento por sí mismo y en sí mismo mediante una explicación en relación entre sí de los diferentes elementos (por comparación, articulación, combinación, priorización, etc.). Objetivos del profesor: 1) Aspirar a una comprensión profunda del texto o de un aspecto del mismo a través de la conciencia de su construcción; 2) Proporcionar conocimiento seguro para las siguientes tareas. Ejemplos correspondientes de instrucciones/preguntas: A. Leer el texto. ¿El título elegido por el autor le parece coherente y relevante?; ¿Qué hubieras sugerido? B. ¿Cómo eligió y clasificó el autor sus definiciones?. Leer este extracto de la novela y describir el entorno familiar y social de la familia. En la tarea “identificar”, simplemente localizamos e identificamos el contenido explícito del documento. En la tarea de “analizar”, el lector infiere del documento conocimientos que no son explícitos (Puren, 2020).

Fase 4, “Interpretar”: definición: “se explica” el documento utilizando datos extratextuales, es decir, conocimiento externo al documento. Objetivos del profesor: hacer que los alumnos movilicen los conocimientos ya adquiridos, o hacer que ellos mismos busquen el conocimiento que necesitan para la explicación del documento, o proporcionarles los conocimientos en ese momento. Ejemplos correspondientes de instrucciones/preguntas: (Víctor es redactor jefe de una revista y contrató a un ex convicto condenado por robo y receptación de vehículos robados.) A. Lea la sinopsis de la película “Mi amigo”. Victor se tomó el tiempo para pensar antes de tomar una decisión. ¿Cuáles son las preguntas que tenía que hacerse?; ¿Cuáles son los prejuicios que se pueden esperar en esta situación de reintegración?; B. ¿Cree usted que la sociedad reconoce fácilmente el derecho a cometer errores?; ¿Qué ejemplos podría citar?. Para responder a estas preguntas, los alumnos deben tener cierto conocimiento previo de la realidad extratextual (Puren, 2020).

Fase 5, “Extrapolar”: se explica el texto explicitando cómo y en qué medida sus elementos son representativos de realidades extratextuales o extrayendo del documento conocimientos sobre estas realidades. Desde el punto de vista cognitivo, la operación realizada en la extrapolación es entonces contraria a la realizada en la interpretación, donde eran los conocimientos ya conocidos sobre esta realidad (o dados por el profesor, o incluso investigados en dicha ocasión por los estudiantes) quienes eran dirigidos a explicar el documento. Objetivos del profesor: Explotar el documento en tanto que soporte de enseñanza y de descubrimiento cultural. Ejemplos correspondientes de instrucciones/preguntas: En Francia, ¿por qué se considera necesario crear una institución como la HALDE (Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l’Égalité - Alta Autoridad de Lucha Contra la Discriminación y pro Igualdad)? (Los estudiantes van a inferir de esta creación la realidad de discriminaciones y desigualdades en medio de la sociedad francesa.). Lean el siguiente texto. Resume los trámites que se efectúan en Francia para crear una asociación. (identificar y analizar). En su opinión, ¿Por qué se requieren todas estas formalidades? (extrapolar). Se explica el texto explicitando cómo y en qué medida sus elementos son representativos de realidades extratextuales (Puren, 2020).

Fase 6, “Reaccionar”: explicamos el documento como lector subjetivo, explicando nuestras reacciones, impresiones, emociones, sentimientos personales. Objetivo del profesor: apelar a la subjetividad de los alumnos como lectores, reaccionando personalmente según su personalidad, sensibilidad, experiencia, cultura. Ejemplos correspondientes de instrucciones/preguntas: Escuche la columna del periodista. ¿Qué números te sorprenden?. A. ¿Le sorprende la organización de una “Semana del Sabor” en el colegio?; ¿Te parecen interesantes los objetivos y métodos para alcanzarlos?; ¿Cómo se explica el desarrollo de este tipo de turismo (cultural)? (interpretar) ¿Compartes este entusiasmo? (reaccionar) (Puren, 2020).

Fase 7, “Juzgar”: presentar de forma razonada la propia opinión, opinión, idea, juicio personal. Objetivo del docente: Llevar al estudiante a “explicar” el documento como lector objetivo, haciendo uso de sus argumentos y aprovechando sus conocimientos. Ejemplos correspondientes de instrucciones/preguntas: (Sobre el mismo documento titulado “La independencia de los periodistas”). A. ¿Qué opinas? ¿Cree en la tesis del autor de este artículo según la cual “la independencia constituye un concepto ilusorio o incluso a veces peligroso”?; B. “No importa cuán bien intencionados puedan ser, (los hombres) tienen prejuicios, información limitada, y hay que admitir que es posible que tomen malas decisiones. » ¿Estás de acuerdo con esto?. En todas las instrucciones que se refieren a “cuestiones sociales”, está claro que la tarea solicitada es “juzgar”, no “reaccionar”. Aunque en algunos casos puede ser más ambigua la instrucción y dependerá de la respuesta (juzgar - reaccionar) del estudiante (Puren, 2020).

Fase 8, “Comparar”: se explica el documento como lector, estableciendo explícitamente correspondencias entre datos textuales extraídos o datos extratextuales interpretados o extrapolados del documento, y los datos ya disponibles de una cultura diferente a la del estudiante, en la misma cultura extranjera de la lengua meta o incluso en otras culturas extranjeras (incluidas las diferentes culturas de los alumnos del grupo-clase). Objetivos del profesor: 1) Aprovechar el conocimiento y las habilidades de los alumnos para hacerles más conscientes de las realidades extranjeras; 2) por el contrario, hacerlos ser más conscientes de su propia cultura. Ejemplos correspondientes de instrucciones/preguntas: ¿Existe este dispositivo en su zona?; ¿Haría usted las mismas observaciones sobre el sistema escolar de su país?" (Puren, 2020).

Fase 9, “Transponer”: explicamos nuestra propia lectura del documento, transponiéndolo a nuestra propia cultura los datos textuales extraídos y los datos extratextuales movilizados.

Objetivos del profesor: 1) Motivar a los alumnos a comunicar haciéndoles hablar. sobre realidades que les son cercanas o personales; 2) justificar los intercambios de aula sobre realidades que inevitablemente serán diferentes. Ejemplos correspondientes de instrucciones/preguntas: ¿Cómo reaccionarías si a ti te pasara lo mismo que a la persona entrevistada?. (En un documento titulado “Tribunal Laboral, instrucciones de uso”) ¿Ha utilizado alguna vez este tipo de instancias o conoce a alguien que haya tenido que hacerlo? (Puren, 2020).

Fase 10, “Ampliar”: objetivos del profesor: 1) seguir utilizando el documento; 2) involucrar personalmente a los alumnos, apelando a su experiencia y juicio personal, a su imaginación y creatividad; 3) brindarles oportunidades para la reutilización personal del idioma y del contenido cultural del documento, y de otros contenidos utilizados durante la explotación del documento; 4) prepararse para tareas como: resumen, síntesis, comentario, informe, presentación, etc. Ejemplos correspondientes de instrucciones/preguntas: (Al final de la didactización de un texto extraído de Wikipedia titulado “Desnutrición en los países desarrollados”) ¿Cuáles son los otros factores que probablemente disminuirán la esperanza de vida? ¿Qué responderías a la pregunta final que el autor hace a sus lectores: “Pero entonces, ¿qué puede significar la independencia de los periodistas? “. Lea las siguientes definiciones. ¿Cómo son las nociones de vida privada y vida pública? (comparar). Escribe tu propia definición. (ampliar). ¿Está usted a favor o en contra de la “discriminación positiva”? Discutan en grupos. (juzgar), luego informen como clase sobre su debate. (ampliar) (Puren, 2020).

Cronograma

Tabla 2

Cronograma de actividades

SEMANAS	NOVIEMBRE				ENERO				FEBRERO				MARZO			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
ACTIVIDADES	SEMANAS				SEMANA				SEMANAS				SEMANAS			
Presentar propuesta y recolectar datos de participantes																
Implementación primera secuencia (fabula)																
Recolección de datos/artefactos de la primera secuencia.																
Implementación segunda secuencia. (historieta)																
Recolección de datos/artefactos de la segunda secuencia.																
Implementación tercera secuencia (cuento)																
Recolección de datos/artefactos de la tercera secuencia.																
Entrevista																
Transcripción de entrevistas																
Análisis de datos recolectados																

Nota. Esta tabla indica el tiempo en el cual se desarrollaron las actividades para recolección y análisis de datos.

Análisis de Datos

Técnica de Análisis

Este estudio optó por un análisis tipológico que, según Hatch (citado en Romano et al., 2023), resalta que este “contempla la búsqueda de patrones o regularidades en el cuerpo de datos, y de relaciones (de similitud, diferencia, frecuencia, etc.) entre ellos y entre datos provenientes de la literatura en el campo” (p.109). Es decir que el investigador no sólo busca patrones, sino que divide todo lo observado en grupos o categorías para desarticular el conjunto del fenómeno estudiado. Lo anterior, es importante identificar temas o “conceptos integradores” para cada una de las categorías o tipologías abordadas (Hatch, 2002).

Es así como los investigadores se centraron en un análisis tipológico, considerando que el objetivo de este estudio es determinar cómo la implementación de textos literarios a través del enfoque orientado a la acción mejora la comprensión lectora en una lengua extranjera. Este análisis les permitió a los investigadores conocer percepciones o puntos de vista a través del significado de los datos recolectados; así mismo, lo pertinente que es cada fase de análisis de texto propuesto e incluso la motivación o sentimiento en cuanto al desarrollo de cada una de las fases de análisis de texto con el enfoque orientado a la acción por Puren (2020). De la misma manera, este método nos obliga a organizar nuestros pensamientos de una forma que pueda ser entendida por nosotros mismos y por los lectores.

Para el proceso de codificación, se optó por el software “MAXQDA” a través del cual ingresamos las 8 entrevistas ([Apéndice F](#)) y 15 secuencias pedagógicas entre las secuencias 1 y 2 recolectadas ([Apéndice G](#)), para un total de 23 documentos; sin embargo, antes de iniciar el proceso, se propuso 4 códigos deductivos. Si bien los códigos también pueden surgir del marco teórico referencial, lo que es un carácter deductivo y es tomado en un libro de serie de códigos

construido a partir de las categorías que fueron identificadas en la revisión de literatura de una investigación, (Malvaceda, 2023). Lo anterior, los siguientes códigos deductivos surgieron de los objetivos y marco teórico; estos fueron: 1) enfoque orientado a la acción; 2) textos en lengua extranjera para el desarrollo de la comprensión lectora; 3) pertinencia de implementación de actividades por fases para comprender textos y 4) percepciones de los participantes. Es así que se planteó el siguiente cronograma para el análisis de datos, en donde se cumplió con los pasos propuestos por Hatch (2002) para el análisis tipológico:

Tabla 3

Actividades de análisis

Semana	Actividades
03-07 marzo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de las tipologías. 2. Lectura de los datos, marcando las entradas relacionadas con las tipologías. 3. Entradas por tipología, registrando las ideas principales de las entradas en una hoja resumen. 4. Orden de patrones, relaciones y temas dentro de las tipologías. 5. Codificación de los datos en el software, teniendo un registro de las entradas que acompañan a los elementos de los modelos. (Apéndice H)
10-14 marzo	<ol style="list-style-type: none"> 6. Codificación de datos en el Software. (Apéndice I)
17-21 marzo	<ol style="list-style-type: none"> 7. Relaciones entre los patrones identificados. 8. Generación la matriz de códigos. (Apéndice J) 9. Generación de gráficos estadísticos por código. (Apéndice K) 10. Se realizó un resumen por categoría. (Apéndice L) 11. Identificación de relaciones semánticas de códigos y se realizó un mapa de relación semántica por patrón a través del software MAXQDA –(Max mapas). (Apéndice M)
24- 28 marzo	<ol style="list-style-type: none"> 12. Redacción de patrones como generalizaciones de una sola oración coherente para expresar la relación de aspectos para resaltar los patrones y las relaciones. (Una oración por pregunta/ objetivos de investigación). Se evidenció extractos de datos que respaldan las generalizaciones. (Apéndice N)

Nota: La tabla presenta los pasos que los investigadores siguieron en cuanto al proceso de análisis con un tiempo establecido para proceder a obtener las categorías de resultados.

Posteriormente, se agrupó los subcódigos que surgieron a partir de aspectos claves de cada código y que eran evidentes en las respuestas obtenidas en los instrumentos aplicados; por tanto, estos se ubicaron en el código que correspondía, obteniendo un total de 303 segmentos codificados, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 4

Códigos y subcódigos

Código	Subcódigo	N° de segmentos codificado	Total
Enfoque orientado a la acción	Participación/ Interacción Activa.	9	37
	Impacto del enfoque (tarea vs acción)	24	
	Co- culturalidad y Co-acción.	4	
Textos en LE para el desarrollo de comprensión lectora	Método o estrategia para mejorar comprensión	18	38
	Conectar contexto socio-cultural y experiencias personales	20	
Percepciones de participantes	Percepción académica	10	58
	Percepción emocional	12	
	Percepción de actividades por fases.	36	
Pertinencia de fases	-	170	170

Nota. La tabla presenta los códigos y sus subcódigos con su respectiva cantidad de segmentos codificados.

Es debido hacer claridad que para el último código “Pertinencia de fases” no se aplicaron subcategorías; pero se tuvo en cuenta las 10 fases de análisis de textos propuestas por Puren (2020), para poder dar cumplimiento a uno de nuestros objetivos, el cual está relacionado a establecer la pertinencia de las fases. En este punto fue importante tener en cuenta no sólo las entrevistas; sino también las respuestas evidenciadas en los artefactos, las cuales también permitieron observar lo plasmado en cada fase, es decir, si las actividades fueron resueltas, incompletas o no resueltas, lo que influyó en obtener 170 segmentos codificados. ([Apéndice O](#))

Posteriormente, se tomó cada código mencionado y se realizó la fase de generalización (frase) y la relación semántica por cada tipología/ categoría, cumpliendo de esta forma con los últimos pasos según las relaciones proporcionadas por el autor Spradley (citado en Hatch, 2002); por consiguiente, se destacó entonces cuatro tipologías con su respectivas relaciones y mapas semánticos, resaltando algunos segmentos importantes extraídos de los instrumentos codificados ([Apéndice P](#)). Con el proceso mencionado, se pudo concluir las siguientes categorías y sus subcategorías, a excepción de la categoría “Pertinencia de implementación de fases”, la cual se abordó desde un punto mínimo y máximo nivel de pertinencia en los resultados. Esto se resume en la siguiente tabla:

Tabla 5*Categorías y subcategorías*

Categoría	Subcategoría	Frecuencia	Grafico
Enfoque orientado a la acción	1. Impacto del enfoque (tarea vs acción)	24	Grafico 1
	2. Participación/Interacción activa durante el proceso	9	
Textos en LE para el desarrollo de comprensión lectora.	1. Conectar contexto socio-cultural y experiencias personales.	20	Grafico 2
	2. Método o estrategia para mejor comprensión del texto.	18	
Pertinencia de implementación de fases	General		Grafico 3
Percepciones de los participantes	1. Percepción académica.	10	Grafico 4
	2. Percepción actividades por fases.	36	
	3. Percepción emocional.	12	

Nota. La tabla presenta las categorías y subcategorías definitivas con su nivel de frecuencia.

Resultados

Con la secuencia de los pasos previamente presentados en nuestro análisis y la triangulación de los datos, se presentan las siguientes categorías principales y sus subcategorías, con soportes extraídos de la entrevista (En) y secuencias pedagógicas 1 y 2 (S1-S2) de cada participante (P.). Además, se plasman estudios importantes por parte de diferentes investigadores que permiten tener soporte y respaldar la interpretación dada a partir de las respuestas de los participantes.

Enfoque Orientado a la Acción

El enfoque metodológico orientado a la acción se manifestó en la práctica a través de la aplicación de las secuencias pedagógicas antes descritas. Esto influyó en los estudiantes con relación a su participación, interacción, reflexión y colaboración. A través de las entrevistas y el análisis de los artefactos (secuencias pedagógicas resueltas), se evidenció cómo los estudiantes se involucraron en el proceso de aprendizaje. Abordaremos a continuación las dos subcategorías mencionadas de manera más reiterativa por los estudiantes.

Impacto del Enfoque (Tarea vs Acción)

En este apartado se analiza la manera cómo los estudiantes reflexionaron sobre las actividades en relación con la acción, entendida como expresión de su papel como agentes sociales (Piccardo, 2014), y cómo se distinguen, en la práctica, los conceptos de 'tarea' y 'acción'. De acuerdo con Piccardo (2014) y Puren (2004) desde la perspectiva del enfoque orientado a la acción, el discente ya no es un simple receptor de contenidos, sino un actor –agente– social que participa en situaciones significativas para desarrollar competencias comunicativas en contextos reales. Se analizó si los estudiantes podían conectar las tareas realizadas en clase con un impacto más amplio o con acciones concretas en su vida cotidiana y en su contexto social.

Uno de los aspectos más significativos es la capacidad para relacionar el texto y lo aprendido con lo que sucede fuera del aula, lo cual convierte la actividad en algo significativo. Esto es fundamental en el enfoque orientado a la acción, en el que la actividad no debe limitarse a una tarea pedagógica, sino transformarse en una acción que interactúe con la realidad inmediata de los participantes. Pasar de la lógica del decir a la lógica del hacer es esencial para que las actividades de comprensión tengan una trascendencia más allá del aula (Puren, 2008). Por ejemplo, se mencionó: “anything related to me, because I know myself, so I could answer those questions quickly. (En. P6)” y también “Because I find it easier to understand when I compare it to real life. (En. P7)”.

Esta dimensión significativa se refleja claramente en la producción del participante 1 durante la secuencia 2, donde se supera la resolución de la tarea en un sentido meramente escolar y se alcanza una acción vinculada con su experiencia personal. La lectura llevó al estudiante a reflexionar y expresarse sobre su propia realidad, otorgando al ejercicio un valor auténtico y personal.

Figura 1

Fase “Transponer” S2. P1

19. What beauty stereotypes do you recognize in your country?

The girls should be thick with big boobs and built with nice hair and the guys should be tall, good looking,

Nota. Esta figura presenta una de las respuestas a la pregunta acerca de los estereotipos en su país.

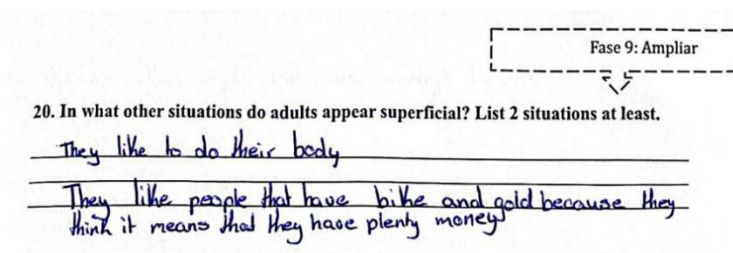
Aunque la mayoría de los participantes lograron establecer conexiones entre lo leído y lo vivido, algunos manifestaron no haber logrado vincular, al menos de manera suficiente, su

realidad con el texto y/o con las actividades propuestas. Lo anterior se vio reflejado en la respuesta “None, (En.P7)” a la pregunta planteada por el investigador durante la entrevista “Interviewer: What personal experiences do you remember connecting with the text you were given?”.

Por otra parte, varios participantes describieron haber realizado acciones concretas como opinar, juzgar, comparar, etc., que son propias de la vida cotidiana y reflejan su papel activo como agentes sociales dentro del enfoque orientado a la acción. Esto se evidencia en comentarios como: “well, it made me think that I would not do that. (En. P8)”, “the one with the peasant and the golden egg. I’ve seen experiences with people like him who are greedy. (En. P3)”, o “the story about the girl and how people in Colombia believe being skinny is better. In Sint Maarten, it’s not the same. (En. P2)”. También se observa en afirmaciones más reflexivas como “the way people perceive others—for example, if you are fat, you are seen a certain way, and if you are skinny, you are seen differently. We compared these cultural perspectives with the ones in the text. (En. P6)”. Todo se evidenció en el desarrollo de las secuencias pedagógicas, especialmente en aquellas fases que invitan a los estudiantes a ir más allá de la comprensión textual. Un ejemplo claro se encuentra en la secuencia 2 del participante 2.

Figura 2

Fase “Ampliar” S2.P2



Nota. Manuscrito estudiantil en respuesta a la pregunta acerca de las situaciones donde los adultos son superficiales.

La fase “ampliar”, por ejemplo, es una de las más representativas en cuanto al paso de la tarea a la acción, ya que invita al estudiante a ejecutar acciones vinculadas con la realidad y no únicamente actividades escolares. Tanto en las entrevistas como en las producciones de los estudiantes se evidenció que el desarrollo de las fases propuestas por Puren (2020) promueve este tipo de acciones auténticas, posicionando al estudiante como un agente que actúa en su entorno más allá del aula (Piccardo, 2014).

Participación/ Interacción Activa.

Dentro del presente estudio esta subcategoría se refiere a la forma en que los estudiantes se involucran activamente con los textos escritos, no solo leyendo de manera pasiva, sino interactuando con el texto y sus compañeros de clase de manera activa. Esto está en armonía con lo formulado por Piccardo (2014) quien señala que el enfoque orientado a la acción promueve la interacción más profunda entre el agente-estudiante y los documentos. Ejemplo de este tipo de participación interactiva son hacer inferencias, formular preguntas, identificar ideas clave, participar en tareas colaborativas, intercambiar opiniones, etc.

Dicha participación implica una interacción con el texto de manera crítica y significativa. Yendo, entonces, más allá de la simple decodificación lingüística a un rol activo por parte del aprendiz en medio de la acción de interpretar el contenido al que se enfrenta (Puren, 2008). Así las cosas, no se trata sólo de entender el texto, sino de dialogar con el contenido, interpretar y participar en actividades, tanto individuales como grupales, que integran la lectura a un propósito de acción. La lectura vista desde el enfoque orientado a la acción provoca una participación

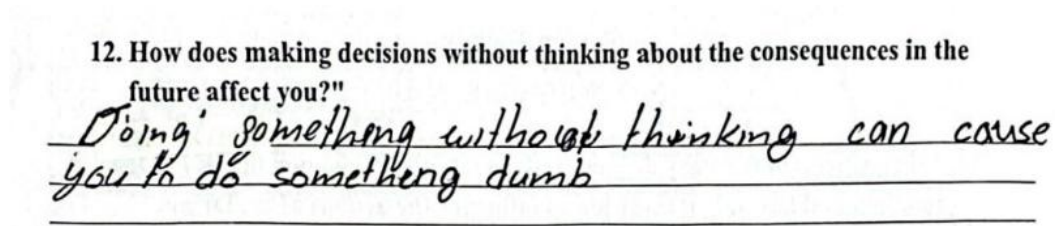
activa que la transforma en un proceso más dinámico, contextualizado y colaborativo. Como ya se había mencionado, según Piccardo (2014), el enfoque orientado a la acción ve a los estudiantes como "agentes sociales" que tienen tareas que cumplir en circunstancias específicas. Estas tareas no son exclusivamente lingüísticas, sino que se realizan en un contexto social más amplio, lo que otorga significado completo a las actividades lingüísticas.

Si bien es cierto, la interacción que se dio a partir de las actividades que invitaban a los estudiantes a compartir su opinión acerca de la temática abordada por el texto. La percepción general de los estudiantes frente a esta actividad fue buena, se sintieron libres de expresar aquello que ellos pensaban. Muestra de ello son las opiniones del P1 que al respecto indicó “It was good.” (En) y del P6 quien afirmó “I don’t have a problem with that.” (En). Por otro lado, es de notar que el participante P5 menciona haber interactuado con el grupo gracias al desarrollo de las secuencias, aunque con ciertas reservas; en sus propias palabras, “I mean, I open up with my classmates... To an extent” (En).

Esta dinámica de expresión de puntos de vista frente a temas concretos genera una reacción en aquellos que escuchan y reaccionan, sea expresando acuerdo, desacuerdo o simplemente reflexionando al respecto sin emitir ninguna respuesta. Esto se pudo identificar a través de la entrevista y de ello da cuenta, por ejemplo, la participante (P3) “I liked hearing different opinions and then agreeing or reflecting on them”; también lo indicado por el P5 “we can reflect more.” y adicionalmente, el P8 cuando expresó “I also think to myself that I wouldn't really ask the questions that they asked. So, I'm glad that I was there to hear it and understand.” Además, este proceso se evidenció en las secuencias propuestas por los investigadores en fases como reaccionar, transponer, interpretar; se toma una de estas como ejemplo:

Figura 3

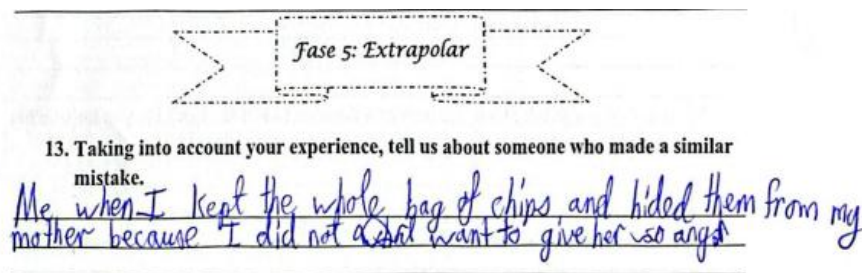
Fase "Interpretar" SI.P5



Nota. Manuscrito estudiantil en respuesta a la pregunta sobre la toma de decisiones y sus consecuencias.

Figura 4

Fase "Extrapolar" SI. P8



Nota. Manuscrito estudiantil en respuesta a la pregunta acerca de alguien quien, en su experiencia, haya cometido un error similar.

Las anteriores figuras de la secuencia 1 desarrollada por los participantes 5 y 8 confirman la expresión libre de opiniones de la que la entrevista da cuenta, que además sus opiniones y la relación que establecen entre el texto y la realidad circundante evidencian una participación de carácter activo.

Figura 5

Fase "Extrapolar" SI. P6

13. Taking into account your experience, tell us about someone who made a similar mistake.

An old old guy teach touching on E young girls.

Nota. Manuscrito estudiantil en respuesta a la pregunta acerca de alguien que, en su experiencia, haya cometido un error similar.

Esta figura, extraída de la secuencia 1 desarrollada por el participante 6, nos muestra una expresión espontánea del participante durante la clase. Este tipo de interacciones son muchas veces difíciles de lograr en otros escenarios; sin embargo, las actividades promovidas por las secuencias divididas en fases promovieron la interacción mencionada.

Por otra parte, aunque el registro de las secuencias pedagógicas muestra que las respuestas a numerosas preguntas quedaron sin respuesta escrita, no quiere decir esto que no hubo interacción. De la interacción no registrada por escrito da cuenta una intervención particular del entrevistador durante la entrevista con el P5:

“Interviewer: How would you describe your experience sharing your opinions or talking about the text with your classmates? Do you remember when we were discussing stereotypes? Some students were confused, but you said, “Yeah, but we like the bikes,” and things like that. How did that make you feel?”

P5: I mean, I open up with my classmates.”

Se constata aquí la existencia de participación activa desde la oralidad suscitada por el texto, que llevó al intercambio de ideas con el fin de aclarar los puntos de vista y temas tratados durante la aplicación de las secuencias pedagógicas. Es de notar que la aplicación de la secuencia con las fases listadas por Puren (2020) promueve las condiciones necesarias para un ambiente de

interacción con intercambio de ideas de manera espontánea, y con las debidas limitaciones de una comunicación real, lo que en efecto es (Piccardo, 2014). También da lugar a la expresión de acuerdos, desacuerdos o a la reflexión silenciosa. Traspasamos entonces aquí los límites de la simple realización de una tarea pedagógica como un fin en sí misma, a una acción social significativa.

Finalmente, la entrevista cuenta de un ejemplo de colaboración entre pares alrededor de la comprensión del texto. Este trabajo resultó profundamente significativo dado que dejó una grata experiencia de los dos lados; tanto de la persona que trata de explicar, como de aquel que trata de entender. Este tipo de participación interactiva, gracias al enfoque orientado a la acción, fue muy beneficioso para todo el grupo, resultando un mayor y más profundo aprendizaje, no solo de la lengua que se buscaba aprender, sino también de formas culturales de cooperación. De acuerdo a estos aspectos abordados en la categoría, se resalta un alto nivel en la subcategoría impacto del enfoque orientado a la acción, como se muestra en el gráfico una vez fueron analizados los datos ([Apéndice Q](#)). En este sentido, la naturaleza social de las acciones que realizamos; nunca actuamos en solitario, y esta naturaleza social es fundamental dentro del enfoque orientado a la acción (Piccardo, 2014). Lo anterior, se evidenció de la siguiente manera: “It felt good because I was helping my classmate understand.”(En. P7), añadiendo que se resaltaron estos comentarios y otros destacados a través del mapa semántico. ([Apéndice R](#))

Textos en Lengua Extranjera Para el Desarrollo de Comprensión Lectora

Dentro de esta categoría, es importante resaltar dos subcategorías que hacen parte del porqué implementar textos en una lengua extranjera, que no solo está enfocado a mejorar la habilidad lectora o el componente sociolingüístico, sino también a dos aspectos importantes

resaltados en las subcategorías: primero, conectar el contexto sociocultural y experiencias personales; y segundo, método o estrategia para mejorar la comprensión lectora.

Conectar Contexto Socio-cultural y Experiencias Personales

En el análisis realizado de datos recolectados, algunos aspectos importantes fueron resaltados en el proceso, como “experiencias” y la “cultura”, los cuales fueron relacionados en este proceso en donde los participantes establecieron analogías de los textos implementados y sus propias experiencias o situaciones vividas, lo que permitió abordar no solo una comprensión más profunda y significativa en los textos, sino que también comparar aspectos socio-culturales del contexto de origen y lo que se plantea en un texto literario, como se mencionó en la entrevista aplicada, " The story about the girl and how people in Colombia believe being skinny is better. In Sint Maarten, it's not the same." (En. P2). Estas afirmaciones evidencian que los estudiantes no solo reconocieron elementos culturales en los textos, sino que activamente los vincularon con sus propias realidades, generando un puente entre lo leído y lo vivido. La capacidad de establecer estas conexiones personales y culturales refuerza la función mediadora del texto literario como vehículo para una comprensión más profunda y contextualizada, lo cual es coherente con el enfoque orientado a la acción propuesto por Puren. Estos aspectos mencionados coinciden con lo expuesto en los artefactos dentro de las mismas fases, como por ejemplo:

Figura 6

Fase “Juzgar”. (S2. P7)

Fase 7: Juzgar

13. How is the concept of fat perceived in different cultures around the world?
it is perceived in different ways

14. Do you think that "engordar" can be considered as something positive?
~~Yes~~ In St. Maarten yes

Nota. La figura presenta la respuesta a las preguntas acerca de cómo es percibido el hecho de “engordar” en su cultura y por el estudiante mismo.

En un estudio reciente, se destaca el conocimiento cultural previo como un aspecto esencial para la comprensión lectora, lo que le facilita al lector o, en este caso a estudiantes, contextualizar de manera más adecuada la información y relacionar lo que se expone en un texto con la experiencia personal, (Ibáñez et al., 2021).

Si bien durante el proceso se destacó una comparación de la cultura en cuanto a la forma de percibir un aspecto físico, como indicó en la entrevista P6 “If you are fat, you are seen a certain way, and if you are skinny, you are seen differently. We compared these cultural perspectives with the ones in the text”. Se evidencia que el P6 resaltó cómo esta percepción influye en la interpretación del texto; lo anterior coincide con las respuestas recolectadas en los artefactos, como ejemplo:

Figura 7

Fase “juzgar”. (S2.P4)

Fase 7: Juzgar

13. How is the concept of fat perceived in different cultures around the world?
Some cultures find that its a good thing to be fat and some culture don't find that its a good thing to be fat

14. Do you think that "engordar" can be considered as something positive?
Yes its something positive on this island

Nota. Respuestas con relación a cómo se perciben los aspectos o rasgos físicos de acuerdo con la cultura.

Lo anterior también refleja representaciones culturales de los textos con su realidad; además, se puede decir que esto promueve un análisis crítico y una comprensión más rica, aspectos que enfatizan la instrucción en la cultura al momento de desarrollar la comprensión lectora. (Diep et al., 2022).

Además, los participantes pudieron identificar por medio de los textos planteados normas culturales que influyen muchas veces de forma negativa en la interpretación de acciones, palabras y emociones de los mismos personajes de la historia, como se indicó "for instance, when the girl's mom was ashamed because she was gaining weight, in my culture, people don't see that as something bad." (En. P4). Lo anterior también coincide en un aspecto mencionado "Like the stereotypes." (En.P1). Si bien el entorno sociocultural en el que se sumerge el estudiante va de la mano con el interés y su desarrollo de la comprensión lectora, también se enfatiza la necesidad e importancia de implementar material que pueda reflejar diversas perspectivas culturales (Simanová y Bibaková, 2022); esto último, mencionado por los autores, tiene relación con nuestros objetivos al momento de aplicar el enfoque orientado a la acción, en

donde le permitió al estudiante intercambiar aspectos socioculturales, como se demostró en los artefactos, como ejemplo:

Figura 8

Fase “Transponer” (S2. P3)

19. What beauty stereotypes do you recognize in your country?

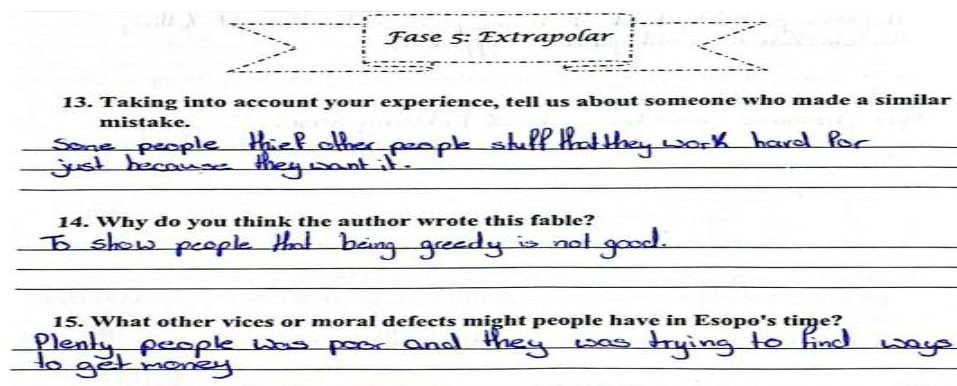
Yes they like for say men they like girls with nice body
and tall girls its guys who looks good in the face
and tall

Nota. Los estereotipos como aspecto cultural presentados en el texto y la realidad en su país.

Por otra parte, los textos culturalmente más sencillos y naturales permiten aumentar el nivel de interés, atención y comprensión lectora en una lengua extranjera, permitiendo que los estudiantes tengan una conexión con el contenido presentado (Toti et al., 2022). Lo anterior refleja la relación con lo leído y lo observado en su vida, como se indicó "The one with the peasant and the golden egg. I've seen experiences with people like him who are greedy." (En.P3); esto se puede interpretar que el estudiante resaltó en su momento un aspecto observado y/o vivido y que de cierta forma tuvo mucha relación con lo que se plasmó en el texto propuesto, facilitando la comprensión del mensaje o moraleja del texto, como también permitió reflexionar en cuanto a las acciones de los personajes del texto, conllevando a analizar y buscar solución frente a lo expuesto, “When the man decided to kill the chicken because he felt like he would have more eggs... Well, it made me think that I would not do that” (En. P8). Lo anterior coincide con lo mencionado en la secuencia 1 del P2:

Figura 9

Fase “Extrapolar” (S1.P2)



Fase 5: Extrapolar

13. Taking into account your experience, tell us about someone who made a similar mistake.
Some people thief other people stuff that they work hard for just because they want it.

14. Why do you think the author wrote this fable?
To show people that being greedy is not good.

15. What other vices or moral defects might people have in Esopo's time?
Plenty people was poor and they was trying to find ways to get money

Nota. Se presenta la relación de lo leído y lo observado en la vida relacionada con el contexto sociocultural.

Hasta este punto, se puede decir que la aplicación de textos conlleva a identificar, comparar, relacionar, analizar, etc., costumbres, contextos socioculturales y experiencias personales durante el proceso de enseñanza de la habilidad de lectura en un idioma extranjero; así como lo indicó el P5 “No, I go with the shirt into the water and everything. But like, when I was younger, I was bigger than I am right now...I was a fat child. So now that I lost a little bit of weight and then gained a little back, I’m still self-conscious about it.”. Lo anterior, se resalta que no sólo facilitó la comprensión, sino que les permite a los estudiantes cuestionarse, analizar y solicitar información en cuanto a sus costumbres, acciones u otro aspecto relacionado a lo cultural, destacando la interconexión entre el lenguaje y la cultura. (Tarlani et al.,2022).

Método o Estrategia Para Mejorar la Comprensión

En el desarrollo de las secuencias pedagógicas, se evidenció, a través de los artefactos y la entrevista aplicada, una mejora significativa en la comprensión lectora, dado el diseño de las secuencias pedagógicas, especialmente cuando las actividades fueron propuestas con el fin de

integrarse con el contexto real de los estudiantes. Los resultados de las entrevistas sugieren que los estudiantes valoraron positivamente el enfoque porque les permitió profundizar los textos, ser guiados de manera más efectiva, involucrar su repertorio lingüístico más amplio, conectar el contenido leído con experiencias y contextos significativos para ellos.

Durante el proceso de implementación, los estudiantes identificaron una serie de estrategias que facilitaron su comprensión lectora en lengua extranjera, muchas de las cuales se vinculan directamente con las fases listadas por Puren (2020) en el marco del enfoque orientado a la acción. Estas estrategias fueron percibidas como facilitadoras tanto para acceder al contenido del texto como para construir significado desde sus conocimientos previos y sus propias experiencias. Lo anterior coincide con lo abordado en un estudio reciente, en donde se destaca el conocimiento cultural previo como un aspecto esencial para la comprensión lectora, lo que le facilita al lector o, en este caso, a estudiantes, contextualizar de manera más adecuada la información y relacionar lo que se expone en un texto con la experiencia personal (Catts, 2021). En este sentido, el siguiente gráfico obtenido gracias al análisis de datos refleja un alto nivel en cuanto a la importancia de conectar aspectos socio-culturales presentados en un texto con la realidad y la estrategia de los estudiantes al momento de abordar la lectura en una lengua extranjera, si bien fueron aspectos resaltados por los mismos participantes en los instrumentos aplicados. ([Apéndice S](#))

Una de las estrategias más valoradas fue el trabajo de anticipación al texto, que se relaciona con la fase de preparación. A través del análisis del título y las imágenes, los estudiantes resaltaron que pudieron activar esquemas previos, generar hipótesis y establecer expectativas, tal como lo indicaron en las entrevistas: “That you have an idea of what the text is about” (En.P2), “By looking at the title and the pictures” (En.P2). También, se resaltó la

importancia de analizar el título, como se indicó “reading the title”, “you have an idea just by reading the title” (En.P3). Lo anterior coincide también cuando conciben el título como herramienta facilitadora de comprensión, “read the title, and that will help you more or less to have an idea” (En.P8).

Hasta aquí, se puede decir que estas actividades iniciales permiten a los estudiantes tener un primer acercamiento comprensivo y estratégico al texto, ya que les ayuda a activar conocimientos previos, formular hipótesis y reducir la ansiedad. Esta idea coincide con lo planteado por Choi et al. (2021), quienes argumentan que las tareas de anticipación textual favorecen una lectura más guiada y eficiente, especialmente en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Otra de las estrategias señaladas por los participantes fue el uso del léxico y/o palabras claves. Esto se evidenció en comentarios como “the vocabulary-related activities helped me the most” (En. P2), o “maybe like, you have some of these Spanish words, but you also have the English translations” (En. P1), además se indicó la importancia de las palabras claves al decir que “find keywords that can help you.” (En.P8). Estas afirmaciones reflejan que contar con vocabulario clave del texto fue percibido como un apoyo esencial para la comprensión como se evidencia en la S1 del P6:

Figura 10

Fase “Preparase” (S1. P6)

Read the fable “La gallina de los huevos de oro”, then answer the questions.

- 1 Érase una vez un ^{peasant} campesino ^{poor} pobre que encontró una ^{chicken} gallina muy especial: cada día ponía un
- 2 ^{egg} huevo de ^{gold} oro. Desde ese día, su suerte cambió y se convirtió en el hombre más rico de la
- 3 región.
- 4 Pero llegó el día en que el campesino quiso más huevos de oro al día. Y tuvo una idea
- 5 —Si la gallina pone huevos de oro, será porque los tiene dentro... ¿Y si saco todos de golpe?
- 6 Así fue como el campesino ^{greedy} avaricioso mató a la gallina y, con ella, su ^{source} fuente de ^{wealth} riqueza.
- 7 Desde ese día se tuvo que conformar con huevos de yema.
- 8 ^{moral of a story} Moraleja: La avaricia rompe el saco. Esta fábula de Esopo nos enseña que la persona
- 9 avariciosa siempre quiere más, y que debemos valorar lo que tenemos.

Nota. Texto de la primera secuencia, en la cual se muestra el vocabulario clave en negrilla y la traducción realizada por el participante.

No obstante, también emergieron dificultades en torno al léxico, como lo indicó uno de los participantes “I would try to understand a word without using a dictionary, but it wouldn’t be the word I thought it was” (En. P6). Esta situación mencionada, pone de manifiesto la necesidad de incorporar glosarios breves, traducciones estratégicas o incluso actividades previas de predicción léxica como formas de andamiaje en las fases de análisis y verificación. En esta línea, estudios recientes como el de Alcaraz (2021) destacan la efectividad del apoyo explícito al vocabulario como factor clave en la comprensión de textos en lengua extranjera, especialmente cuando se vincula con tareas contextualizadas.

Por otro lado, varias respuestas señalan el papel que juegan las preguntas de comprensión como guía durante la lectura, como lo expresaron “the questions”, “checking the questions” (En.P5), coincidiendo con otro participante quien indicó “to read all of my questions” (En.P6); lo anterior, se puede interpretar como que estas preguntas no solo funcionaron como una herramienta de evaluación, sino como una estrategia para enfocar la atención en aspectos relevantes del texto.

Además, los participantes expresaron que el análisis de los textos desglosados por medio de diez fases con un enfoque orientado a la acción les permitió profundizar más en la historia, yendo más allá de una comprensión superficial y alcanzando una comprensión más detallada. Este enfoque de trabajo contribuyó a una comprensión más profunda del texto propuesto. Por esta razón, Piccardo (2014) hace notar que el enfoque orientado a la acción va más allá que el método comunicativo, promoviendo una comprensión más profunda y una interacción más significativa con el texto. Esto queda en evidencia en la afirmación del P3 “analyzing the story

helped me go deeper into it”(En); y también el P7 añade “you go deeper into what you are reading” (En). A partir de esto, se refuerza la importancia de diseñar preguntas estratégicas antes, durante y después de la lectura, con el fin de promover una lectura más activa y reflexiva.

Los estudiantes percibieron que tanto el material diseñado con las 10 fases como el acompañamiento realizado por parte de la docente brindó una guía que les permitió fijarse en cierta información y entender cómo abordar de una manera más consciente el texto, esto se evidenció en lo indicado por el P5 “I would say the text. The way they set up the text was much different from how I would usually get it. ... In this one, they highlight stuff, they guide you more to it” (En). Este aspecto mencionado nos habla claramente, no solo de una guía amable a través del documento, sino también del desarrollo de procesos de metacognición. En este mismo sentido, Carlino (2009) anota que la mediación docente y el diseño didáctico adecuado son esenciales para favorecer la reflexión sobre los propios procesos de lectura y aprendizaje. Entendemos entonces que el trabajo de fases propuesto por Puren (2020) promueve uno de los objetivos principales del enfoque orientado a la acción, la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. Hasta este punto, se señaló en la entrevista por el P6 “I liked the one we did together because then I could understand more—what to look for, where to look for it, and how to approach it” y quien además destacó la importancia del acompañamiento docente en la siguiente afirmación “most of the time, when you helped us by explaining things, I understood it properly”.

Debido a aspectos de orden institucional, los estudiantes encontraron el texto a analizar en lengua extranjera (español) y las preguntas en lengua materna (inglés), lo que algunos participantes citaron como una ventaja que les permitió moverse mejor entre el texto y las

preguntas acerca del mismo. “Because I was able to read the text and understand it, and then the questions were in English”. (En. P5). Lo anterior también se evidenció en los artefactos:

Figura 11

Fases “Preparase” e “Identificar” (SI. P3)

Read the fable “La gallina de los huevos de oro”, then answer the questions.

1 Érase una vez un campesino pobre que encontró una gallina muy especial: cada día ponía un
2 huevo de oro. Desde ese día, su suerte cambió y se convirtió en el hombre más rico de la
3 región.

4 Pero llegó el día en que el campesino quiso más huevos de oro al día. Y tuvo una idea
5 —Si la gallina pone huevos de oro, será porque los tiene dentro... ¿Y si saco todos de golpe?

6 Así fue como el campesino avaricioso mató a la gallina y, con ella, su fuente de riqueza.
7 Desde ese día se tuvo que conformar con huevos de yema.

8 Moraleja: *La avaricia rompe el saco.* Esta fábula de Esopo nos enseña que la persona
9 avariciosa siempre quiere más, y que debemos valorar lo que tenemos.

Fase 2: Identificar

5. Choose “True” or “False” according to the text.

STATEMENT	TRUE	FALSE
The farmer found a hen that laid a golden egg every week.		✓
The farmer became the richest man in the region thanks to the chicken.	✗	
The farmer was happy with the golden eggs that the hen gave him every day.		✗
The farmer thought that if he killed the chicken, he could get all the golden eggs at once.	✓	
When he killed the chicken, the farmer found many golden eggs inside.		✗
After killing the chicken, the farmer remained rich.		✗
The farmer acted out of greed when he decided to kill the chicken.	✗	
The hen gave the farmer golden eggs every day.		✗
History teaches that patience brings long-term rewards.	✓	
The moral of the story is that generosity is more important than wealth.	✓	

Nota. Foto en la que se observa el texto en español y preguntas e instrucciones en inglés.

La implementación de dos lenguas en la secuencia fue tomada como ventaja, ya que los estudiantes tuvieron la oportunidad de concentrarse mejor en el texto en sí mismo y descansar en el hecho de tener las preguntas en una lengua que ya manejan perfectamente. Esta disposición multilingüe favoreció el tránsito entre texto y actividades. La lengua en la que se propusieron las preguntas no fue una barrera para el desarrollo de las actividades; por el contrario, lo facilitó. Esto da cuenta de que el uso de todo el repertorio lingüístico de los estudiantes facilita el aprendizaje de la lengua meta.

Las anteriores afirmaciones son ampliamente respaldadas por autores como Piccardo (2014) quien aclara que el enfoque orientado a la acción está profundamente anclado en una mentalidad plurilingüe y pluricultural que promueve el uso de todo el repertorio lingüístico del estudiante, incluida su lengua materna. Esto cuestiona directamente el enfoque monolingüe tradicional. Las afirmaciones establecidas en esta sección de mejora se hicieron gracias al análisis del mapa semántico ([Apéndice T](#)) que se realizó basado en los aportes de los estudiantes durante las entrevistas.

Pertinencia de Implementación de Fases

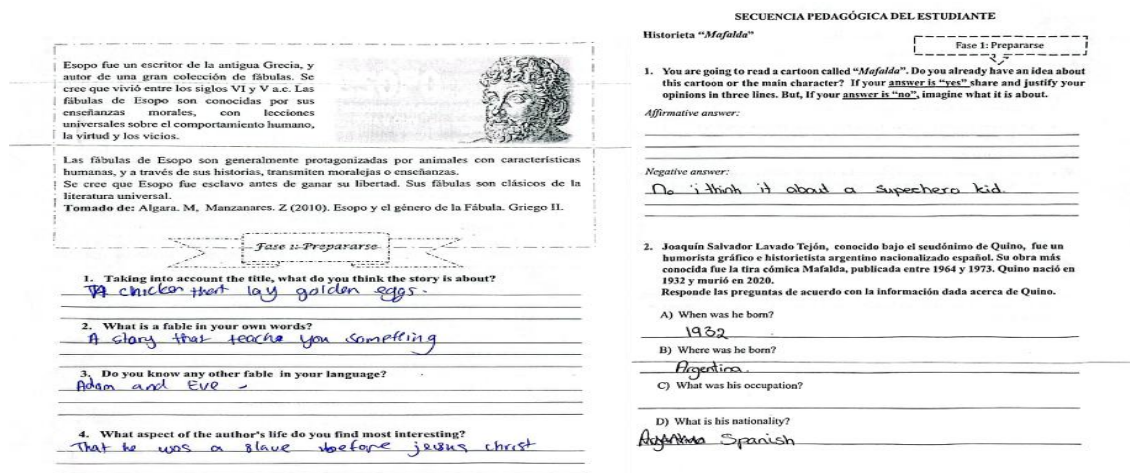
En cuanto a la pertinencia de las fases de explicación de textos propuestas por Puren (2020) en el análisis de textos literarios en una lengua extranjera, el cual hace parte de nuestros objetivos de investigación, se puede decir que se han obtenido los siguientes hallazgos:

Primero, los resultados indican que la aplicación de las diez fases ha favorecido una lectura más detallada y estructurada, ya que el modelo presentado por Purén propone una estructura de análisis de textos por fases que guía al estudiante a adentrarse en la lectura, afirmaciones como "Analyzing the story helped me go deeper into it." (En. P3), coincide también con lo mencionado por otro participante "I just like analyzing the story and going deep into it" (En. P2). Lo anterior se interpreta como un proceso más analítico, facilitando que los estudiantes pudieran tener una atención profundamente en el texto. En el estudio realizado por Bogaerds et al. (2023), se demuestra que programas de 10 lecciones con enfoque gradual mejoran significativamente la comprensión lectora y la capacidad de síntesis. Este coincide con lo implementado por los investigadores; es decir, las diez fases de Purén, donde la guía estructurada permite a los estudiantes "profundizar en la historia", tal como se dejó evidenciado en las secuencias pedagógicas realizadas por los participantes. Además, la progresión estructurada de

las fases permitió que los alumnos avanzaran desde una comprensión superficial, donde inicialmente se les pedía predecir y analizar el título del texto antes de la lectura, como se resaltó en los artefactos recolectados, como ejemplo:

Figura 12

Fase “Prepararse”



SECUENCIA PEDAGÓGICA DEL ESTUDIANTE

Historieta “Mafalda” Fase 1: Prepararse

1. You are going to read a cartoon called “Mafalda”. Do you already have an idea about this cartoon or the main character? If your answer is “yes”, share and justify your opinions in three lines. But, if your answer is “no”, imagine what it is about.

Affirmative answer:

Negative answer:
No, i think it about a superhero kid

2. Joaquín Salvador Lavado Tejón, conocido bajo el seudónimo de Quino, fue un humorista gráfico e historietista argentino nacionalizado español. Su obra más conocida fue la tira cómica Mafalda, publicada entre 1964 y 1973. Quino nació en 1932 y murió en 2020.

Responde las preguntas de acuerdo con la información dada acerca de Quino.

A) When was he born?
1932

B) Where was he born?
Argentina

C) What was his occupation?

D) What is his nationality?
Argentinian Spanish

Text on the left:

Esopo fue un escritor de la antigua Grecia, y autor de una gran colección de fábulas. Se cree que vivió entre los siglos VI y V a.c. Las fábulas de Esopo son conocidas por sus enseñanzas morales, con lecciones universales sobre el comportamiento humano, la virtud y los vicios.

Las fábulas de Esopo son generalmente protagonizadas por animales con características humanas, y a través de sus historias, transmiten moralejas o enseñanzas. Se cree que Esopo fue esclavo antes de ganar su libertad. Sus fábulas son clásicos de la literatura universal.

Tomado de: Algara, M. Manzanares. Z (2010). Esopo y el género de la Fábula. Griego II.

Questions and answers on the left:

1. Taking into account the title, what do you think the story is about?
A chicken that lay golden eggs.

2. What is a fable in your own words?
A story that teaches you something

3. Do you know any other fable in your language?
Adam and Eve

4. What aspect of the author's life do you find most interesting?
That he was a slave before jesus christ

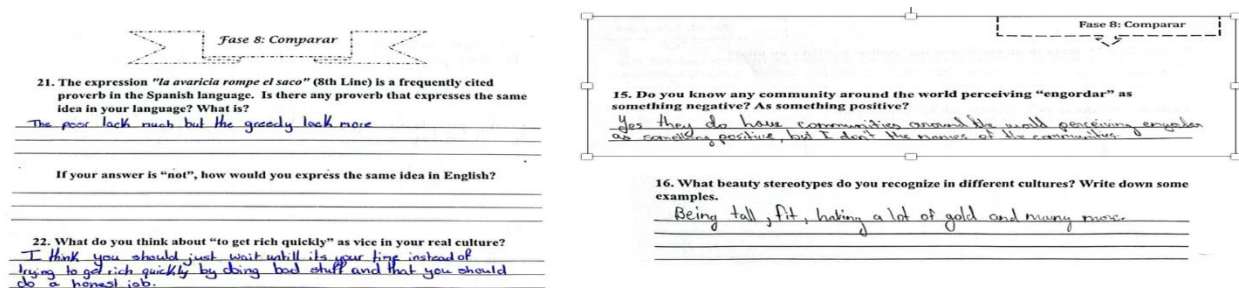
Nota. La figura representa la preparación del participante en cuanto a información del autor y predicción de la historia a partir del título.

En la fase inicial de preparación, los estudiantes destacaron que las actividades les ayudaban a obtener una idea del propósito del texto, lo que facilitaba su comprensión, como lo menciono el P3 en la entrevista knowing about the author or why they wrote the story, help you to understand the story”, coincidiendo con el P6, quien indicó lo siguiente “the first one when we predict what the text was about”, lo que confirma que los ejercicios de la fase de preparación fueron claves para guiar a los estudiantes hacia una comprensión más profunda del texto, facilitando su acercamiento a la lectura.

Segundo, en la implementación de ejercicios en la fase de comparación, los estudiantes señalaron que esta fase del proceso les resultaba particularmente relevante y fácil de aplicar, ya que les permitía tomar situaciones de su vida cotidiana y compararlas con los eventos del texto, como lo destacó el P8 en un comentario “because when you put situations, you’ve seen and been in and then put it with the story, you realize that is kind of similar”. Este comentario resalta cómo los estudiantes lograban hacer conexiones significativas entre su experiencia personal y el contenido del texto. También se puede evidenciar en sus respuestas donde tratan de buscar situaciones llamativas para ellos y responder con libertad, como se evidencia en los artefactos recolectados, como:

Figura 13

Fase comparar, (S1 y S2)



Fase B: Comparar

21. The expression “la avaricia rompe el saco” (8th Line) is a frequently cited proverb in the Spanish language. Is there any proverb that expresses the same idea in your language? What is?
The poor lack much but the greedy lack more

If your answer is “not”, how would you express the same idea in English?

22. What do you think about “to get rich quickly” as vice in your real culture?
I think you should just wait until its your time instead of trying to get rich quickly by doing bad stuff and that you should do a honest job.

Fase B: Comparar

15. Do you know any community around the world perceiving “engordar” as something negative? As something positive?
Yes they do have communities around the world perceiving engordan as something positive, but I don't know the names of the communities.

16. What beauty stereotypes do you recognize in different cultures? Write down some examples.
Being tall, fit, having a lot of gold and money more.

Nota. Esta figura presenta respuestas de los ejercicios de la fase Comparar plasmadas en las secuencias 1 y 2, para resaltar aspectos culturales de la historia y lo vivido.

Lo anterior coincide con la investigación de Kim et al. (2022) donde se destaca que el proceso de conectar experiencias personales con el contenido textual mejora significativamente la comprensión lectora; esto se relaciona cuando el P7 admitió “because I find it easier to understand, when I compare it to real life”(En), lo que muestra que el proceso de comparación con la vida real facilitaba su comprensión. En esta misma línea, también es evidente que los

participantes pudieron relacionar el contenido no solo con experiencias cotidianas, sino también establecer perspectivas culturales “We compare these cultural perspectives with the ones in the text” (En. P6). Hasta aquí, se puede decir que lo aplicado enriquecía aún más su entendimiento del texto como lo afirman Choi et al (2021) quienes resaltaron en su estudio que las actividades basadas en la comparación cultural, aumentan la conciencia intercultural y mejoran las habilidades críticas en entornos multilingües.

Esta forma de trabajo resulta coherente con los principios del enfoque orientado a la acción, donde el aprendizaje se construye a partir de tareas progresivas, contextualizadas y con sentido para el estudiante (Consejo de Europa, 2021). Si bien en el mapa semántico se resalta esta afirmación, al reflejar una notable densidad de conexiones en torno a ciertas fases clave del proceso, lo que indica una mayor implicación y apropiación por parte de los estudiantes en esas etapas. Particularmente, se observa un fuerte enfoque en las fases iniciales y en aquellas vinculadas al análisis, lo que sugiere que estas fueron las más accesibles y significativas en el desarrollo de la comprensión lectora. ([Apéndice U](#))

La metodología implementada, alineada con el enfoque orientado a la acción, fomentó una interacción auténtica con los textos literarios y con la realidad del alumnado. Este vínculo no solo permitió que los estudiantes comprendieran de forma más profunda los textos, sino que también los llevó a conectarlos con sus propios contextos, vivencias y marcos culturales. En este sentido, el análisis del mapa semántico revela que cinco de las diez fases trabajadas emergieron con claridad en las entrevistas, siendo las fases de “Analizar” y “Comparar” las más representativas, según se evidencia en la intensidad de las conexiones reflejadas. Este hallazgo indica que los estudiantes no se limitaron a una lectura literal, sino que lograron establecer relaciones más complejas con el texto, mostrando así una lectura crítica y contextualizada.

Así mismo, el proceso de triangulación de datos refuerza las interpretaciones dadas con relación a las actividades como “prepararse”, “analizar” y “comparar” fueron recurrentemente mencionadas, lo que demuestra que los estudiantes pudieron activar conocimientos previos, reflexionar críticamente y contrastar información. Del mismo modo, fases como “reaccionar” e “identificar” también se destacaron, lo cual refleja una apropiación del texto que va más allá de la decodificación lingüística, e involucra una comprensión afectiva y evaluativa del contenido.

Los artefactos recolectados evidenciaron el desarrollo de la secuencia, donde se observó que ciertas fases como “interpretar” e “identificar” resultaron particularmente eficaces, especialmente cuando se utilizaron recursos visuales y actividades estructuradas, lo cual brindó a los estudiantes mayor confianza para enfrentarse al análisis textual. Estos resultados sugieren que la organización de las tareas permitió que los participantes internalizaran estrategias efectivas de lectura, afianzando su proceso de comprensión. Sin embargo, también se identificaron algunas fases que representaron un mayor desafío, como “juzgar”, “ampliar” y “trasponer”. Estas implican un nivel de abstracción y pensamiento crítico más elevado, y por tanto, su menor aparición en los datos puede interpretarse como una señal de dificultad o falta de familiaridad con este tipo de tareas. Esta observación no invalida la utilidad del modelo, sino que resalta la necesidad de fortalecer estas etapas a través de un acompañamiento didáctico más enfocado y progresivo.

En conjunto, los datos analizados sugieren que las actividades implementadas bajo el enfoque orientado a la acción fueron pertinentes y efectivas, especialmente en aquellas fases que promueven el análisis, la comparación y la interpretación. Estos resultados reafirman la relevancia de diseñar secuencias pedagógicas estructuradas que integren lo lingüístico, lo cultural

y lo personal como elementos clave para el desarrollo de la comprensión lectora en una lengua extranjera, tomándose como ejemplo, la secuencia 1 realizada por el participante 1:

Figura 14

Fases analizar , comparar e interpretar (S1)

Fase 3: Analizar

6. Do you think the title is appropriate? Why?
yes, Because it tells you what the story ~~is~~ entails

7. Organize the events of the fable. Write the number as the example.

El campesino mata a la gallina	(2)
El campesino se vuelve rico	(2)
El campesino idea un plan	(4)
Consecuencias de la avaricia	(6)
El campesino pobre encuentra una gallina especial	(1)
El campesino se vuelve avaricioso	(8)

8. How did the chicken's owner feel at the end of the story?
He probably felt stupid and impatient

Fase 8: Comparar

21. The expression "^{greediness break the bank}la avaricia rompe el saco" (8th Line) is a frequently cited proverb in the Spanish language. Is there any proverb that expresses the same idea in your language? What is?
money talks, the grass is greener on the other side.

If your answer is "not", how would you express the same idea in English?

22. What do you think about "to get rich quickly" as vice in your real culture?
i think that it's not worth it.

Fase 4: Interpretar

11. What was the farmer's mistake?
A. Le gustaban los huevos de yema.
 B. Quería hacerse rico rápidamente.
C. Prefería ser pobre.

12. How does making decisions without thinking about the consequences in the future affect you?"
It makes you make bad decisions

Nota. Esta figura presenta respuestas de los ejercicios de las fases analizar, Comparar e interpretar, plasmadas en la secuencia 1.

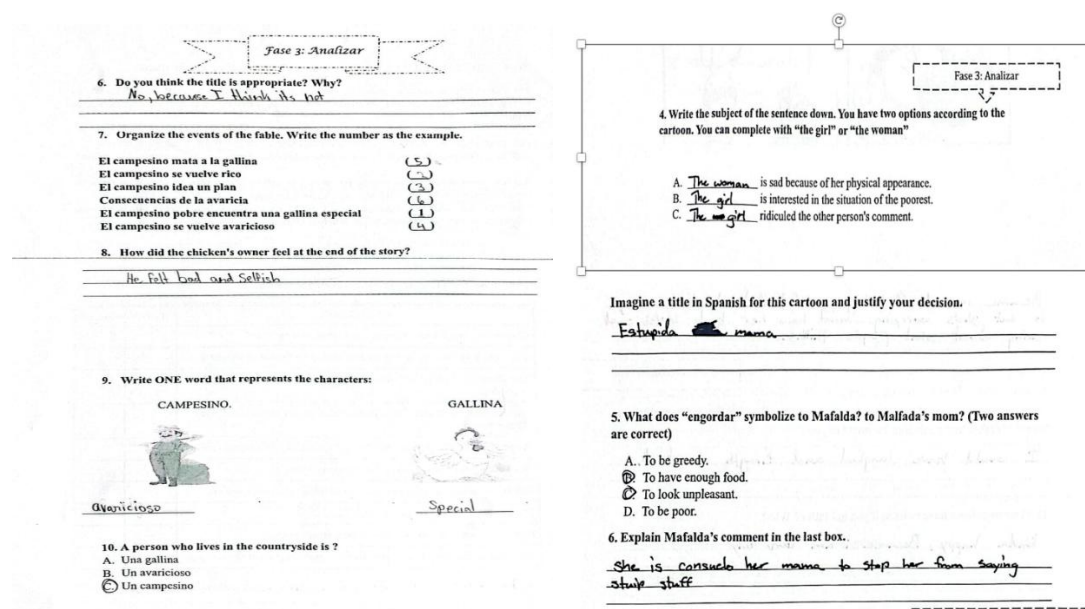
Entre las distintas fases implementadas en la propuesta, una en particular emergió con especial fuerza por su impacto en el aprendizaje de los estudiantes: la fase de analizar. Esta etapa no solo apareció con frecuencia en las entrevistas, sino que también se reflejó de forma destacada en las secuencias de trabajo y en el mapa semántico, lo cual indica su relevancia en la construcción del sentido del texto. Durante las entrevistas y el desarrollo de las secuencias, se evidenció un interés creciente por parte de los estudiantes en descomponer los elementos del texto plasmados en la fase "Analizar", empleando ejercicios de estructuras narrativas y

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

reflexionando sobre los significados implícitos, afirmaciones como: "The pictures and multiple choice questions helped me to understand." (En. P4), o "We had little pictures and we have to connect them which one is with." (En. P1), demuestran que esta fase favoreció el desarrollo de estrategias de comprensión más profundas. Estas experiencias se alinean con la necesidad de diversificar los entornos de aprendizaje, incorporando recursos visuales, tareas guiadas y estímulos multisensoriales, lo cual ha sido señalado como un factor clave para la comprensión lectora en contextos multilingües (Makalela & White, 2021). Todo lo anterior se resalta en las secuencias implementadas, como:

Figura 15

Fase Analizar S1 y S2



Fase 3: Analizar



6. Do you think the title is appropriate? Why?
No, because I think its not

7. Organize the events of the fable. Write the number as the example.

El campesino mata a la gallina	(5)
El campesino se vuelve rico	(3)
El campesino idea un plan	(2)
Consecuencias de la avaricia	(4)
El campesino pobre encuentra una gallina especial	(1)
El campesino se vuelve avaricioso	(6)

8. How did the chicken's owner feel at the end of the story?
He felt bad and selfish

9. Write ONE word that represents the characters:

CAMPESINO.	GALLINA
	
<i>Avaricioso</i>	<i>Special</i>

10. A person who lives in the countryside is?
A. Una gallina
B. Un avaricioso
C. Un campesino

Fase 3: Analizar

4. Write the subject of the sentence down. You have two options according to the cartoon. You can complete with "the girl" or "the woman"

A. The woman is sad because of her physical appearance.
B. The girl is interested in the situation of the poorest.
C. The girl ridiculed the other person's comment.

Imagine a title in Spanish for this cartoon and justify your decision.
Fábula de una mamá

5. What does "engordar" symbolize to Mafalda? to Mafalda's mom? (Two answers are correct)

A. To be greedy.
B. To have enough food.
C. To look unpleasant.
D. To be poor.

6. Explain Mafalda's comment in the last box.
She is convincing her mama to stop her from saying stupid stuff

Nota. La figura sobre S1 y S2, fase analizar, resalta elementos del texto, orden de hechos, personajes, actitudes, entre otros aspectos de los personajes y situación presentada en el texto.

Así mismo, se evidenció, a través de los artefactos y la entrevista aplicada, una alta concentración de relaciones en torno a la fase de analizar; es decir que hay una mayor

accesibilidad y efectividad de esta fase y su conexión con herramientas visuales y actividades de estructuración del contenido. En las secuencias, la mayoría de los estudiantes lograron responder correctamente a tareas relacionadas con el análisis; como ejemplo, identificar el orden de los hechos o determinar la veracidad de ciertas afirmaciones. Este hallazgo sugiere que los alumnos se sintieron más seguros al abordar el texto cuando contaban con una guía estructurada, lo que reafirma la efectividad de la fase “analizar” en el proceso de comprensión lectora.

En conclusión, las fases de Puren resultaron pertinentes en términos generales, se identificaron algunos desafíos en su implementación. En particular, las fases que requieren un alto nivel de abstracción y análisis crítico, como juzgar y ampliar, presentaron mayores dificultades para los estudiantes. Esto se reflejó en el hecho de que solo 4 de los 8 participantes lograron completar estas etapas con éxito. El siguiente gráfico también evidencia una menor cantidad de conexiones en torno a estas fases, indicando una menor participación y comprensión en estos niveles avanzados de análisis, ([Apéndice V](#)). Este hallazgo pone de manifiesto la importancia de incorporar estrategias didácticas como el andamiaje o ejemplos guiados que permitan a los estudiantes avanzar hacia niveles más altos de pensamiento crítico (Richards, 2017). Por tanto, la pertinencia en cuanto a la implementación de las diez fases propuestas por Puren (2020) ha mostrado ser efectiva para promover una comprensión lectora más profunda y reflexiva, especialmente en las fases iniciales y de análisis. Sin embargo, las fases que requieren un análisis más crítico y abstracto demandan un mayor acompañamiento y adaptación para facilitar el proceso de aprendizaje.

Percepciones de los Participantes

Considerando nuestro objetivo con relación a las percepciones de los participantes a partir de su experiencia a través del desarrollo de las fases de explicación de textos propuesta por

Puren, se encontró que sus percepciones no sólo están enfocadas a su proceso académico, sino que también a un factor importante como lo es lo emocional, dado que este proceso de explicación de textos era por fases, aportó cierto nivel de flexibilidad para el desarrollo de la comprensión, el cual se adaptaba a las necesidades únicas de los participantes. En este sentido, fue importante abordar las subcategorías: primero, “Percepción Académica”; segunda; “Percepción de actividades por fases” y tercera: “Percepción emocional”; este último para conocer cómo se sintieron durante el proceso con esta nueva forma de abordar un texto y qué factores influyeron. Estas se explican a continuación:

Percepción Académica

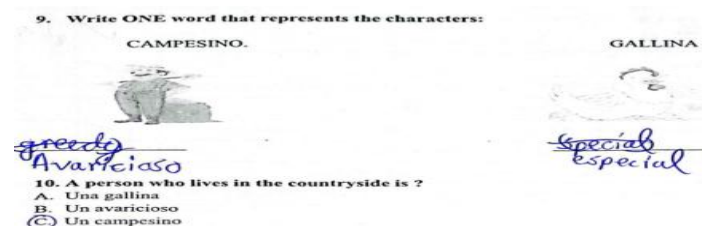
En relación con los resultados obtenidos, desde el punto de vista académico se constata que esta metodología, novedosa, fue adoptada y bien recibida. Se destaca que, aunque las actividades se propusieron y establecieron por fases, los participantes pudieron trabajar y tener acceso a un texto de forma específica, más reflexiva y menos simplificada. De lo anterior, se indicó “You know, you get to take your time on each one and you don't have to rush” (En.P8). Por tanto, se puede decir que el aprendizaje reflexivo y lento mejora la comprensión y reduce los niveles de estrés al leer textos en una lengua extranjera; si bien, los métodos sistemáticos hacen que el aprendizaje sea más efectivo y la retención de conocimientos mejore al aliviar la presión del tiempo, como lo indican los autores Gutiérrez et al. (2022) quienes resaltan que la implementación de preguntas adicionales en el proceso de lectura puede mejorar considerablemente la comprensión lectora, ya que permite a los estudiantes reflexionar sobre el texto y relacionar lo escrito con sus propios conocimientos.

Con referente a la competencia lingüística desarrollada a través de diferentes textos, los participantes resaltaron la ventaja de tener traducciones paralelas en inglés y español,

concibiéndolo como un apoyo lingüístico. Blanco (2022) señala que “este proceso contribuye en el desarrollo de la competencia lingüística, por ejemplo, en el caso de vocabulario, a veces es necesaria la traducción de dichos términos en la lengua meta para una mejor comprensión de su significado” (p.15); en otras palabras, la implementación de elementos multilingües permite y facilita al estudiante el proceso de comprensión de textos en una lengua, reduciendo el nivel de consulta en diccionarios. Esto se puede resaltar, como se mencionó “Maybe like, you have some of these Spanish words, but you also have the English translations. That would help a lot” (En. P1). Además, la traducción de términos o conceptos, los cuales marcan diferencias entre los mismos, son tomados como una herramienta efectiva para facilitar el proceso y aumentar niveles en cuanto a la competencia socio-lingüística, (García 1996, citado en Blanco, 2022). A partir de las afirmaciones anteriores, se destacan ejercicios implementados en la fase “Analizar”, en donde se debía tener en cuenta las imágenes con una palabra que define y la descripción de una profesión, lo que conllevó comprender el vocabulario del texto propuesto, como ejemplo:

Figura 16

Fase “Analizar”. (S1. P8)



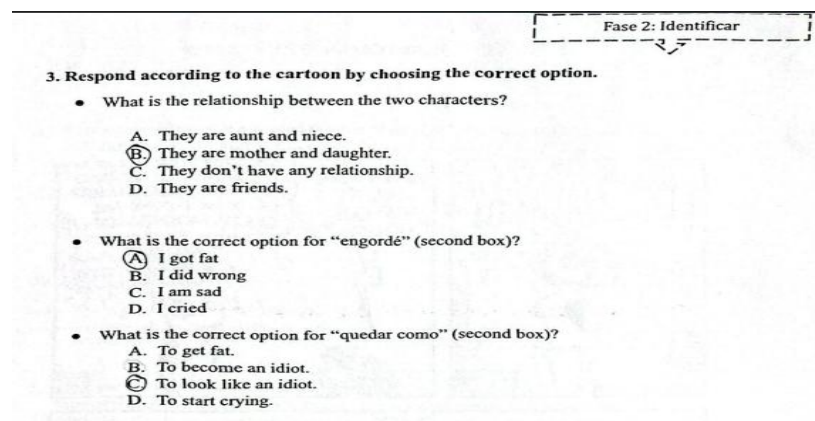
Nota. La fase analizar permitió relacionar el vocabulario o términos, las características de los personajes de acuerdo con la situación presentada en el texto.

Por otra parte, un aspecto destacado por los participantes está relacionado con la claridad de las preguntas formuladas en las secuencias, las cuales son expuestas en las diferentes fases.

Algunas preguntas fueron planteadas de forma cerrada, abierta u otras de selección múltiple con única respuesta, lo que permitió mejor comprensión del contenido y entendimiento del texto, tomando como ejemplo "the new method helped me understand more because it had more questions, which helped me understand better" (En. P3). Esto también coincide con lo que los participantes realizaron en las secuencias, tomándose como ejemplo P4 en la s2 al momento de responder preguntas con única respuesta, como ejemplo:

Figura 17

Fase "Identificar". Preguntas con única respuesta. (S2.P4)



Nota. La figura presenta tipo de preguntas con opciones de respuesta (A,B,C,D) única respuesta para identificar elementos o aspectos relacionados al texto.

Monsalve (2022) subraya que “ es necesario guiar el proceso del estudiante mediante la formulación de preguntas que le permitan llevar el control de la comprensión gradualmente e identificar errores o incoherencias” (p.37), lo que conlleva a decir que la formulación de preguntas en el proceso de lectura le permite al lector; en este caso, el estudiante, reflexionar sobre el texto leído y conectarlo al nivel personal. Sin embargo, también dentro de las fases propuestas por Puren (2020), se realizó la implementación de preguntas para mejor comprensión

de la situación del texto y situaciones de la vida cotidiana, como se evidenció en los artefactos recolectados, tomándose como ejemplo:

Figura 18

Preguntas abiertas. Fases “reaccionar, juzgar y comparar”. (S2. P4)

12. How would you have reacted if you got fatter? Why?
I would be concern for my health because sometimes getting fatter is not good. It depends on how your body is.

Fase 7: Juzgar

13. How is the concept of fat perceived in different cultures around the world?
Some cultures find that its a good thing to be fat and some culture don't find that its a good thing to be fat

14. Do you think that “engordar” can be considered as something positive?
Yes its something positive on this island

Fase 8: Comparar

15. Do you know any community around the world perceiving “engordar” as something negative? As something positive?
Yes they do have communities around the world perceiving engorden as something positive, but I don't know the names of the communities.

Nota. respuestas a las preguntas abiertas para resaltar el cómo actuar, las críticas o posición del participante frente a la situación presentada en el texto y posterior, compararla a su cultura.

Percepción de Actividades por Fases

En cuanto a la percepción de los participantes hacia las actividades realizadas por fases, se puede evidenciar que fue el aspecto más resaltado en el proceso de codificación de los instrumentos aplicados, ya que los participantes concibieron la implementación de textos por fases desde un enfoque orientado a la acción como una herramienta más lógica y manejable, lo que permitió desglosar el texto por partes hasta lograr mayor comprensión y análisis, como se indicó “It's easier because it's step-by-step, helping to analyze everything”(En. P3); lo se puede decir que las secuencias no sólo le permitió al estudiante reflexionar todo en general, sino que lo

realizó paso a paso según el componente presentado a partir del texto, lo que también se puede decir que fue tomada como una técnica de análisis y participativa para el desarrollo de habilidades. Considerando lo anterior, concerniente a técnicas participativas, Rivera (2024), indica que:

Las técnicas participativas incluyen una variedad de actividades dinámicas que tienen el objetivo de generar la participación, así como el análisis y la reflexión para propiciar la comprensión lectora. La secuencia. Esto es muy útil para analizar las partes de un todo, por lo que, al leer detenidamente un libro, ya sea una sección o un capítulo, es posible comprender y organizar las partes del libro en un orden lógico (p.8,9).

Todo lo mencionado anteriormente coincide con las partes o 10 fases expuestas en el diseño de la secuencia, como ejemplo:

Figura 19

Implementación de 10 fases. (SI. P7)

Fase 1: Prepararse

1. Taking into account the title, what do you think the story is about?
about the author of the fable

2. What is a fable in your own words?
a story that ~~teaches~~ teaches you something

3. Do you know any other fable in your language?
the rabbit and the turtle

4. What aspect of the author's life do you find most interesting?
when he got his freedom ~~the~~ after many years

Fase 2: Identificar

5. Choose "True" or "False" according to the text.

STATEMENT	TRUE	FALSE
The farmer found a hen that laid a golden egg every week.		<input checked="" type="checkbox"/>
The farmer became the richest man in the region thanks to the chicken.	<input checked="" type="checkbox"/>	
The farmer was happy with the golden eggs that the hen gave him every day.		<input checked="" type="checkbox"/>
The farmer thought that if he killed the chicken, he could get all the golden eggs at once.	<input checked="" type="checkbox"/>	
When he killed the chicken, the farmer found many golden eggs inside.		<input checked="" type="checkbox"/>
After killing the chicken, the farmer remained rich.		<input checked="" type="checkbox"/>
The farmer acted out of greed when he decided to kill the chicken.	<input checked="" type="checkbox"/>	
The hen gave the farmer golden eggs every day.	<input checked="" type="checkbox"/>	
History teaches that patience brings long-term rewards.	<input checked="" type="checkbox"/>	
The moral of the story is that generosity is more important than wealth.	<input checked="" type="checkbox"/>	

Fase 3: Analizar

6. Do you think the title is appropriate? Why?
Yes, because it matches the fable

7. Organize the events of the fable. Write the number as the example.

El campesino mata a la gallina (5)
El campesino se vuelve rico (2)
El campesino idea un plan (3)
Consecuencias de la avaricia (6)
El campesino pobre encuentra una gallina especial (1)
El campesino se vuelve avaricioso (4)

Fase 9: Transponer

24. What would you do if you had a hen that laid golden eggs?
I would take care of it as if it was my child.

Fase 4: Interpretar

11. What was the farmer's mistake?
A. Le gustaban los huevos de yema.
B. Quería hacerse rico rápidamente.
C. Prefería ser pobre.

12. How does making decisions without thinking about the consequences in the future affect you?
You can make bad choices.

Fase 5: Extrapolar

13. Taking into account your experience, tell us about someone who made a similar mistake.
a boy stole a bike from somebody and then he got caught by the police so now he buys his own and the one he stole

Fase 6: Reaccionar

16. What surprised you most about the story?
A. The hen laid golden eggs
B. the farmer's decision
why? because he killed the hen
Because I didn't expect him to kill the hen

Fase 7: Juzgar

19. What aspects of the story do you think could reflect common biases in decision-making, and how might those biases influence the actions of the farmer?
greediness, he wanted everything at once

20. What do you think about the farmer's decision to kill the hen? Do you believe his greed affected his judgment?
It was wrong.
Yes, I do believe his greed affected his judgment

Fase 8: Comparar

21. The expression "la avaricia rompe el saco" (8th Line) is a frequently cited proverb in the Spanish language. Is there any proverb that expresses the same idea in your language? What is?
money talks
all that glitters is not gold

Fase 10: Ampliar

26. Imagine that the hen laying golden eggs could speak. Write a short dialogue between the hen and the farmer just before he decides to kill her. What would the hen say to try to convince him not to do it?. Be creative!
Gallina: No campesino por favor no me mates!
Campesino: Si lo voy hacer, ya callate
Gallina: Por favor, no seas tan avaricioso!

Nota. Esta figura presenta las actividades de la S1, desde la fase "Prepararse" hasta la última fase "Ampliar" lo que conlleva dar solución u otro tipo de fin a la historia.

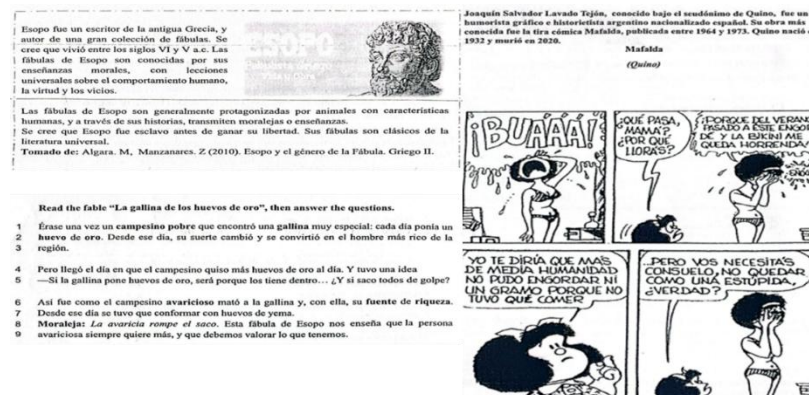
Lo anterior indica que la implementación de actividades por fases permite el desarrollo de habilidades para el análisis y asimilación del contenido, sin conllevar al estudiante a un choque emocional, sino que se le da facilidad de comprensión, como se indicó "It wasn't necessarily hard to read" (En. P5). Si bien para lograr un entendimiento completo y profundo es importante implementar una nueva técnica para abordar un texto, como lo que se planteó en este estudio, una secuencia pedagógica con un número de actividades por fases para hacer el proceso más fácil y dinámico, como se expresó en la entrevista "It made it easier to understand because you

get to know what the story was really about” (En. P4). Lo que indica que el diseño de esta secuencia lógica y progresiva o por etapas, permitió entender y construir un conocimiento necesario (Díaz, 2022). Lo anterior tiene relación también con lo que indicó el P8 en la entrevista “It's easier because you go through each one at a time, and then the more you do, after you reach the 10, you understand everything in general”.

En este sentido, las actividades por fases son importantes y necesarias para abordar textos literarios, en donde no sólo se mejora la comprensión lectora, sino que también le permite al estudiante ser reflexivo y crear una posición crítica frente a las diferentes situaciones planteadas. Autores como Rodríguez et al. (2024) refuerzan la idea cuando indican que “esto ayuda a los estudiantes a construir un entendimiento más profundo y contextualizado de los temas, ya que se presentan de manera gradual, considerando sus experiencias previas y permitiendo una asimilación más efectiva” (p.42). Como se evidenció en la implementación de textos variados como fábula e historieta, ejemplo:

Figura 20

Textos literarios. (S1 y S2. P2)



Esopo fue un escritor de la antigua Grecia, y autor de una gran colección de fábulas. Se cree que vivió entre los siglos VI y V a.c. Las fábulas de Esopo son conocidas por sus enseñanzas morales, con lecciones universales sobre el comportamiento humano, la virtud y los vicios.

Las fábulas de Esopo son generalmente protagonizadas por animales con características humanas, y a través de sus historias, transmiten moralejas o enseñanzas. Se cree que Esopo fue esclavo antes de ganar su libertad. Sus fábulas son clásicos de la literatura universal.

Tomado de: Algora, M., Manzanares, Z (2010). Esopo y el género de la Fábula. Griego II.

Read the fable "La gallina de los huevos de oro", then answer the questions.

- Érase una vez un campesino pobre que encontró una gallina muy especial: cada día ponía un huevo de oro. Desde ese día, su suerte cambió y se convirtió en el hombre más rico de la región.
- Pero llegó el día en que el campesino quiso más huevos de oro al día. Y tuvo una idea —Si la gallina pone huevos de oro, será porque los tiene dentro... ¿Y si saco todos de golpe?
- Así fue como el campesino avaricioso mató a la gallina y, con ella, su fuente de riqueza.
- Desde ese día se tuvo que conformar con huevos de yema.
- Moraleja: La avaricia rompe el saco. Esta fábula de Esopo nos enseña que la persona avariciosa siempre quiere más, y que debemos valorar lo que tenemos.

Mafalda
(Quino)

YO TE DIRÍA QUE MÁS DE MEDIA HUMANIDAD NO PUDO ENFERMAR NI UN GRAMO PORQUE NO TUVO QUE COMER

¿PORQUE DEL VERANO PASADO A ESTE ENCORDÉ Y LA ENFERMIA ME QUEDA HORRENDA?

¿QUÉ PASA MAMA? ¿POR QUÉ LLEGAS?

PERO VOS NECESITÁS CONSUELO, NO QUEDAR COMO UNA ESTUPIDA, ¿VERDAD?

Nota. la figura presenta los textos propuestos en la S1 y S2 lo que se reflejó la variedad de estos como la fábula y la historieta.

Por otra parte, la forma en cómo se emplea un texto literario en un ámbito educativo juega un rol importante para poder suplir las necesidades de los estudiantes y brindar un proceso más accesible e interesante; en estudios recientes indican que para despertar el interés en el proceso lector, es indispensable implementar estrategias, lograr que los estudiantes perciban el desarrollo de un texto más atractivo, permitiendo satisfacer las diferentes carencias que pueden afectar el rendimiento de los estudiantes (Parra et al., 2024). En este sentido, durante la entrevista, cuando se les indagó sobre la forma de aplicar un texto como lo hacían en tiempo atrás y cómo se implementó en este proceso, reflejaron un gran gesto en realizarla por fases debido al nuevo método de abordarlo por fases; uno de los participantes resaltó “Because you go deeper into what you are reading” (En.p7). Lo que se puede interpretar de que se logró una conexión profunda con el texto al momento de abordarlo, así como también se sintieron comprometidos con este proceso de lectura y análisis, optándolo de forma más interesante, como se expresó "This one, because the text was more interesting" (En.P2).

Para suplir la necesidad de seleccionar textos literarios que puedan captar la atención de los estudiantes para impactar en su rendimiento, participación y motivación durante el proceso, se debe tener en cuenta factores, como que la forma de abordar sea creativa, divertida y diferente, logrando una comprensión profunda para reforzar esos beneficios de un enfoque atractivo y estructurado como se tomó en esta investigación. Lo anterior se reflejó cuando los participantes realizaron comentarios, como ejemplo “It was fun and interesting to dive further into the text”(P4). No se puede abordar un texto implementando una misma estrategia de comprensión unilateral, como, por ejemplo, leer para responder respuestas sin tener interacción realmente con el texto o utilizar estrategias de inferencia solo para deducir ciertas partes de un texto. (Gallego et al., 2019 citado en Parra, 2024).

Por otra parte, se pudo obtener por las diferentes participantes sugerencias al momento de percibir esta nueva forma de implementar textos literarios; si bien es cierto, las secuencias implementadas tenían alrededor de 20 a 26 preguntas distribuidas en las diferentes fases. Para algunos se tornó un proceso complejo, pero a la vez fácil al momento de dar respuesta a cada una; como se expresó "maybe someone would say harder because of how long it was, but it was easy for me" (En. P2). En este sentido, cuando se proporciona una actividad con mayor número de ejercicios, se da la necesidad de equilibrar lo propuesto, por lo que es necesario hacer pausas activas de al menos 10 minutos para evitar agotamiento y mejorar el rendimiento de los estudiantes; pero, siempre se debe lograr lo pactado para la mejora de la comprensión lectora (Fernández et al., 2023). Añadiendo también que un participante expresó la necesidad de reducir la cantidad de fases "I feel like making it shorter might help others. I found it easy, but maybe others would too" (En.P2); sin embargo, lo que se pretende con el formato planteado es que se pueda ajustar a las necesidades de los mismos estudiantes y exponerlos en los diferentes ejercicios de cada fase, para evitar un factor negativo.

En cuanto al mejoramiento del proceso, el P1 expresó en la entrevista su conformidad cuando se implementó las actividades por fases con tiempo necesario, lo que indicó "because you are taking your time to do it, and not everything at once"; sin embargo, en la aplicación de la entrevista, se sugirió una estrategia para implementarlo en las fases y es adicionar "hints", tomándose como pistas para aclarar dudas o tener mayor accesibilidad para aquellos estudiantes que enfrentan dificultades con el vocabulario o aspectos abstractos del texto propuesto, el P4 indicó en la entrevista "would suggest putting hints to improve the reading activities". Coindiendo con lo observado en la S1 del P6, como ejemplo:

Figura 21

Texto “La gallina de los huevos de oro”. S1. P6

Read the fable “La gallina de los huevos de oro”, then answer the questions.

- 1 Érase una vez un campesino ^{peasant} pobre que encontró una ^{chicken} gallina muy especial: cada día ponía un
- 2 ^{egg} huevo de ^{gold} oro. Desde ese día, su suerte cambió y se convirtió en el hombre más rico de la
- 3 región.
- 4 Pero llegó el día en que el campesino quiso más huevos de oro al día. Y tuvo una idea
- 5 —Si la gallina pone huevos de oro, será porque los tiene dentro... ¿Y si saco todos de golpe?
- 6 Así fue como el campesino ^{greedy} avaricioso mató a la gallina y, con ella, su ^{source} fuente de ^{wealth} riqueza.
- 7 Desde ese día se tuvo que conformar con huevos de yema.
- 8 ^{moral of a story} Moraleja: *La avaricia rompe el saco.* Esta fábula de Esopo nos enseña que la persona
- 9 avariciosa siempre quiere más, y que debemos valorar lo que tenemos.

Nota. La figura presenta la importancia de resaltar palabras claves del texto para el desarrollo de las actividades propuestas en cada fase.

Teniendo en cuenta lo analizado, el uso de pistas en el proceso de lectura, palabras claves o del vocabulario, lo consideran fundamental para el proceso de interpretación efectivo de lo que se quiere leer y lo que se va a extraer, siendo información más relevante, considerándolo lo un aspecto positivo para mejorar la comprensión lectora, que al final hace parte de nuestros objetivos (Rojas et al., 2024).

Percepción Emocional

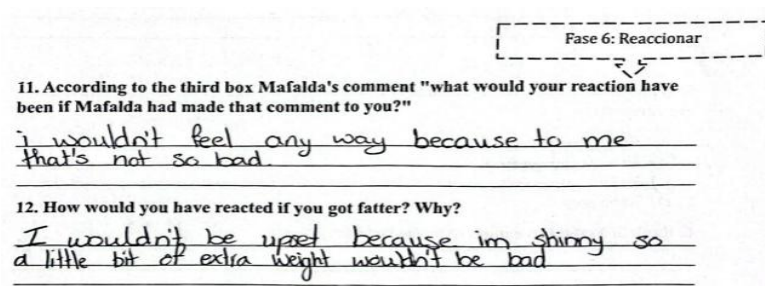
La percepción de los participantes concerniente a sus emociones, actitudes, entre otros aspectos durante la implementación de textos por fases desde un enfoque orientado a la acción, en su mayoría, expresaron lo favorable que fue para el proceso de ellos, expresando satisfacción con la nueva forma de implementación de textos en clase. La expresión que más se resaltó en ellos fue el sentirse “bien”, como se toma de ejemplo “It felt Good” (En. P4). Un estudio reciente resalta la implementación de diferentes metodologías activas, lo que comúnmente conlleva una valoración positiva gracias a las experiencias formativas desarrolladas,

especialmente la capacidad de aumentar la motivación e interés de los estudiantes, creando un espacio colaborativo y a su vez autónomo (Roy, 2024).

Además, una frase que impactó fue la siguiente "It makes me more intelligent. I don't know. It was mostly good, yeah" (En. P8), lo que permitió a los investigadores resaltar el nivel de la autoconfianza intelectual; por tanto, no solo se enfocó en su proceso académico, sino en su bienestar emocional después de haber experimentado una forma de aprendizaje de textos en una lengua extranjera, lo que conllevó también a una retroalimentación positiva sobre el desarrollo de la autoestima y la motivación de los mismos participantes. Esto también se reflejó al momento de implementar la historieta "Mafalda", la cual les permitió reaccionar frente a una situación de la vida real que conllevó o también a la reflexión, resaltando el nivel de autoestima. Lo anterior es evidenciado también en los artefactos recolectados; se toma como ejemplo:

Figura 22

Fase "Reaccionar". (S2.P6)



Fase 6: Reaccionar

11. According to the third box Mafalda's comment "what would your reaction have been if Mafalda had made that comment to you?"

i wouldn't feel any way because to me that's not so bad.

12. How would you have reacted if you got fatter? Why?

I wouldn't be upset because im skinny so a little bit of extra weight wouldn't be bad

Nota. La respuesta es del cómo actuar frente a la situación presenta en la historieta "Mafalda", según su perspectiva y la reflexión tenida hasta esa fase.

Hasta este punto es debido resaltar que el fortalecimiento de la confianza y la autopercepción en su aprendizaje de lenguas a través de una nueva forma de desarrollar y comprender un texto literario se concluye como una expresión de satisfacción de su mismo

proceso, como se indicó "I don't know, I just enjoyed it more"(En. P1); así mismo, en cuanto a la forma en cómo se sintieron el disfrute de las actividades de lectura por medio de fases para mejor comprensión, lo que indicaron un nivel de efectividad en términos de motivación y bienestar de los participantes, se tomó como ejemplo "I liked it, I enjoyed it"(En.P3); el cual indica que sí se creó un ambiente de aprendizaje agradable, coincidiendo con otro comentario positivo como "I felt comfortable." (En.P5). La percepción emocional positiva de los estudiantes durante el proceso formativo concuerda con características resaltadas por el autor, Roy et al. (2024) quien destaca:

un estudiante protagonista y activo, junto a un docente facilitador y guía, y también en los atributos que valoran positivamente de la metodología, a la que la que perciben como un espacio desafiante, colaborativo y creador, capaz de impactar positivamente en el desarrollo de sus competencias disciplinares y lingüísticas, y de aspectos su desarrollo personal como su autonomía o su autoconfianza (p.21).

Lo que se puede interpretar que se logró promover un espacio emocionalmente seguro sin ansiedad u otro factor negativo. Hasta este punto, se evidencia por medio de este gráfico de la categoría el aspecto más resaltado dentro de lo recolectado. ([Apéndice W](#))

Se concluye con esta categoría que las percepciones relacionadas a lo académico, el proceso de implementación de fases y lo emocional, se puede englobar como un proceso de disfrute teniendo en cuenta los datos recolectados y analizados, lo cual coincide con el cumplimiento de unos de nuestros objetivos planteados, para conocimiento de cómo los participantes percibieron cada aspecto, si bien los textos literarios y la forma en cómo se abordó por medio de fases, resultó con el bienestar emocional y de la motivación intrínseca más allá de lo académico y lo que proporcionó en el mejoramiento en la comprensión lectora; lo anterior, se

pudo resumir a partir de un mapa semántico, el cual se destacó por respuestas dadas por los participantes por cada subcategoría. ([Apéndice X](#))

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio cualitativo responden a la pregunta de investigación planteada concerniente a cómo el enfoque orientado a la acción implementado por medio de textos literarios influye en la comprensión lectora en una lengua extranjera de los estudiantes de básica secundaria. Por tanto, partir de los resultados, se puede determinar que la aplicación del enfoque orientado a la acción mediante textos literarios, siguiendo las diez fases propuestas por Puren (2020), tuvo un impacto significativo en la comprensión lectora en lengua extranjera de los participantes de este estudio. A través de esta metodología, los estudiantes se involucraron activamente con los textos, no solo entendiendo su contenido literal, sino también estableciendo vínculos con sus experiencias personales y su entorno. Esta conexión permitió que las actividades pedagógicas fueran más significativas, al transformar la lectura en una experiencia más auténtica, reflexiva y contextualizada, en la que los estudiantes asumieron el papel que les corresponde en tanto que agentes sociales.

El trabajo con textos literarios, por medio de las fases, los llevo a cuestionar, comparar, criticar, juzgar, etc. En lugar de solo cumplir con una actividad escolar, los estudiantes interpretaron, cuestionaron y expresaron sus opiniones, lo que mejoró su comprensión lectora y les regaló una experiencia significativa. De esta manera, el aprendizaje de la lengua extranjera dejó de verse como un ejercicio académico aislado y se convirtió en una herramienta para pensar y repensar el mundo que los rodea.

Además, las actividades promovieron la colaboración, la participación e interacción entre compañeros y fomentaron un ambiente de aprendizaje más dinámico. Los estudiantes no solo fortalecieron su comprensión de los textos, sino que también desarrollaron habilidades comunicativas importantes, con esta experiencia se enseñó que se puede reunir la agencia social con la cooperación y un abordaje mucho más profundo de la lectura, y esta conjunción se dio gracias a la aplicación de las fases ya mencionadas con anterioridad.

Es debido mencionar que los hallazgos del estudio permitieron afirmar que la implementación de las fases de explicación de textos propuestas por Puren (2020) fueron pertinentes y efectivas para mejorar la comprensión lectora en una lengua extranjera. Algunas de las fases que destacaron fueron prepararse, analizar y comparar, ya que, según los participantes, estas facilitaron una lectura más profunda y reflexiva, debido a que promovían las conexiones entre el texto y las experiencias personales y culturales de los estudiantes. La fase que tuvo mayor impacto fue Analizar; esta fue señalada por los participantes como una de las más significativas, porque permitió desarrollar habilidades de integración de elementos narrativos, orden de hechos y la interpretación de significados implícitos, a través de recursos visuales y tareas guiadas que favorecían la apropiación, la profundización y la comprensión del texto.

La contribución de esta investigación se centra en la implementación de análisis de textos con un enfoque orientado a la acción en entornos de aprendizaje, permitiendo crear un diseño de secuencias como el planteado en este estudio, haciendo de este un recurso de trabajo único para promover prácticas holísticas. Por lo anterior, este estudio no solo confirma la utilidad del modelo de implementación de textos por Puren (2020) en el desarrollo de la comprensión lectora, sino que también ofrece una base sólida para su adaptación en otros contextos educativos de enseñanza de lenguas extranjeras, resaltando la importancia de integrar lo lingüístico, lo

cultural y la realidad del ser humano a partir de lo expuesto por medio de una lectura y lo vivido entendiendo que estos elementos se potencian mutuamente y enriquecen la construcción de sentido a partir de los textos.

En cuanto a la forma en cómo los estudiantes percibieron la implementación de las fases con un enfoque orientado a la acción, en su mayoría fue de manera positiva evidenciándose en sus respuestas frente a la entrevista aplicada y la realización de las secuencias, las cuales nos permitió considerar que fue un proceso que no solo se centró en las habilidades lingüísticas, adquisición de vocabulario, etc. sino que también promovió interés, concluyendo entonces que este enfoque estructurado y gradual proporciona no sólo un análisis profundo por fases como se presentó en el material propuesto (secuencia pedagógica), sino que también brinda un entorno positivo en términos emocionales, en la participación activa y éxito en el rendimiento académico.

Lo anterior, conlleva decir que al implementar textos literarios con un enfoque orientado a la acción, contribuye no sólo al mejoramiento de una habilidad como lo es la comprensión lectora en una lengua extranjera, sino que permite interactuar con su alrededor, creando un ambiente de confianza y motivación para persistir en el proceso de aprendizaje; y que, también a través de este enfoque, se dé una retroalimentación constructiva, en lugar de retroalimentación correctiva, como lo fue abordándolo por medio de las fases propuestas por Puren (2020) expuestas en un nuevo diseño de secuencias pedagógicas, como se abordó en este estudio.

Las limitaciones durante el desarrollo de esta investigación se presentaron de diferentes formas: la falta de artículos fundamentales en donde se demuestre la relación específica del enfoque orientado a la acción y la aplicación de las fases de análisis de textos, aparte del estudio propuesto por Puren (2020). Esto anterior significó una limitación, ya que no permitió la comparación directa con otros estudios que englobara lo que se expone en esta investigación. Sin

embargo, los estudios que se mencionaron como soporte tienen conceptos claves como: acción orientada, acciones de orden lingüístico y no lingüístico, textos literarios, comprensión lectora, textos literarios, entre otros aspectos que se resaltan en la pregunta y objetivos de la investigación. Sobre dichos aspectos se tuvo que realizar una interpretación por separado en busca de las posibles relaciones entre ellos en el marco del presente estudio.

Es importante resaltar que se pretendía implementar tres secuencias, sin embargo, debido al tiempo no se pudo abordar, ya que los estudiantes tenían compromisos con relación a sus asignaturas escolares y estaban próximos a exámenes finales, no fue posible implementar la tercera secuencia; añadiendo otros factores importantes a considerar; primero, cada secuencia tenía 20 a 26 preguntas divididas en las diez fases; segundo, debido a lo complejo que es la secuencia era necesario abordarla en diferentes sesiones dado que en 2 horas no era posible; tercero, la buena interacción entre docente-estudiante durante el desarrollo de las fases, lo cual es una de las características del enfoque orientado a la acción, por tanto no se podía dejar a un lado la participación o interacción activa y únicamente dejar por escrito sus respuestas. A pesar de que las secuencias se abordaron con el tiempo necesario, para que cada fase tuviera su explicación, interacción entre docente- estudiante y retroalimentación por parte del docente; muchas de las preguntas expuestas en algunas fases, ejemplo extrapolar o juzgar, quedaron inconclusas, esto debido a diferentes factores, como: la ausencia del estudiante en alguna de las sesiones, decisión de los estudiantes de no compartir de manera abierta alguna información o experiencia personal o de su entorno; a veces, el cómo plasmar de forma escrita su idea u opinión compartida de forma oral.

Respecto a la efectividad de la aplicación de las secuencias pedagógicas en los estudiantes que respondieron las preguntas de manera escrita y aquellos que no lo hicieron por

los factores mencionados anteriormente; primeramente, es importante mencionar que este estudio no busca específicamente establecer dicha comparación y las posibles diferencias. Sin embargo, cabe aclarar que los estudiantes, de manera unánime, tanto aquellos que respondieron de manera escrita como quienes no lo hicieron, reportaron haber avanzado significativamente en su proceso de aprendizaje de lengua extranjera (español), evidenciándose en sus valoraciones, comentarios o respuestas dadas en los instrumentos aplicados, especialmente en la entrevista, en donde calificaron favorablemente este material y su puesta en práctica.

En cuanto a las recomendaciones ante una posible implementación de análisis de textos por medio de las fases expuestas en secuencias pedagógicas, como se abordó en este estudio, es importante que se tengan presentes unos aspectos y sugerencias para aquellas futuras investigaciones, estas son:

Primero, se evidenció que algunas fases resultaron más complejas de abordar, las fases que exigían un mayor grado de abstracción y pensamiento crítico, como juzgar, ampliar y trasponer, representaron un reto significativo para varios estudiantes. Esto se reflejó en una menor frecuencia de aparición en cuanto a sus puntos de vista, comentarios dados en las entrevistas y un bajo índice en respuestas dadas en las secuencias propuestas. Por consiguiente, se recomienda explorar el diseño e implementación de estrategias de andamiaje más específicas y progresivas que permitan a los estudiantes llegar mejor preparados a dichas fases. Profundizar en el tipo de apoyo pedagógico más efectivo para superar estas dificultades podría enriquecer la aplicabilidad del modelo de Puren (2020) en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras.

Segundo, el hecho de plantear la resolución de las secuencias pedagógicas en el aula de clases dio lugar a que en la práctica se diera espacio tanto para la práctica de la oralidad, muy propia de la cotidianidad, y al registro escrito, del que dan cuenta los apéndices y las diferentes

figuras registradas en el presente estudio. No obstante, el registro de las interacciones orales no se realizó y material valioso no se atesoró. Por lo anterior, se recomienda que para futuras investigaciones se planteen actividades que impliquen oralidad (lluvias de ideas, discusiones, debates, etc.) que sean registrados, dicha aproximación tal vez genere más elementos de análisis que lleven a conclusiones aún más precisas y que, a su vez, abran nuevos senderos de investigación.

Referencias

- Acar, A. (2022). Syllabus design in the action-oriented curriculum. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(1), 28–39. <https://doi.org/10.29329/epasr.2022.248.2>
- Albaladejo García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *Revista de Didáctica ELE, Marco ELE*, 1–14.
<http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>
- Alcaraz-Mármol, G. (2021). Explora el efecto de diferentes actividades sobre la adquisición léxica en inglés como segunda lengua en estudiantes de primaria. *Learning and Individual Differences*, 86, 101978. <https://doi.org/10.30827/Digibug.14964>
- Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P., & Somekh, B. (2008). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions* (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315811918>
- Bahodirovna, H. N. (2024). And essence of the educational process. *Multidisciplinary Journal of Science and Technology*, 4(3), 328–333. Recuperado de
<https://mjstjournal.com/index.php/mjst/article/view/1034/2688>
- Bogaerds-Hazenberg, S. T. M., Evers-Vermeul, J., & van den Bergh, H. H. (2023). Text structure instruction in primary education: Effects on reading comprehension. *Pedagogische Studiën*, 101(1), 30–59. <https://doi.org/10.59302/ps.v101i1.18783>
- Blanco Prida, J. (2022). *El papel de la traducción en la enseñanza del español como lengua extranjera* [Tesis de maestría, Universidad de Oviedo].
<https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/64103>

- Bist, R. B., & Kandel, R. K. (2024). Reader response approach for enhancing literary comprehension in an EFL context. *International Journal of Educational Reform*, 33(1).
<https://doi.org/10.1177/10567879241226712>
- Carlino, P. (2009). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
<https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA145471210&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=03258637&p=IFME&sw=w&userGroupName=anon%7E5662a215&aty=open-web-entry>
- Catts, H. W. (2021). Repensar cómo promover la comprensión lectora. *American Educator*, 45(4), 4–11. <https://es.aft.org/ae/winter2021-2022/catts>
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53>
- Choi, Y., Lee, J., & Lee, S. (2021). A four-tiered text approach to thematic reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 65(1), 39–48. <https://doi.org/10.1002/jaal.1222>
- Choi, E., Lee, S., & Lee, J. (2021). Effects of cultural and thematic anticipation activities on reading comprehension of EFL students. *Language Teaching Research*, 25(3), 378–395.
<https://doi.org/10.1177/1362168820943140>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf

- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación Educativa Médica*, 2(7), 162–167.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-505720130003000
- Díaz, L. B. (2022). Escritura de la reseña académica: Secuencia didáctica desde la pedagogía de género. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(3), 298–318.
<https://ojs2.utp.edu.co/index.php/miradas/article/view/22021>
- Malvaceda Espinoza, E., Soto Ramírez, J., Carrasco Tapia, N., & Hernández Zapata, E. A. (Eds.). (2023). *La investigación cualitativa: Sus aportes teóricos, metodológicos y prácticos*. Asociación Peruana de Investigación Cualitativa; Sociedad Mexicana de Psicología Social; Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
<https://doi.org/10.16925/9789587604245>
- Fernández Barrionuevo, E., González Fernández, F. T., & Villoria-Prieto, J. (2023). Efecto de los descansos activos físicos en la comprensión lectora de la lengua extranjera. *Porta Linguarum: Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (VII), 147–158. <https://doi.org/10.30827/portalin.viVII.29172>
- García, G. (2023). Investigación cualitativa desde el método de la investigación acción: Qualitative research from the action research method. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 24(51), 196–210.
<https://revistas.unicaedu.com/index.php/ahu/article/view/72/108>
- Guarín Ramírez, M. D. C. (2017). *Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en estudiantes de quinto de primaria, de una institución pública, del municipio de Cartago, Valle del Cauca* [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Autónoma de las Américas]. <https://repositorio.autonoma.edu.co/handle/11182/725>

- Gutiérrez-Fresneda, R., & Planelles-Iváñez, M. (2022). Effects of the development of reading comprehension questions on learning improvement. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 28(1), 61–74. <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/1454>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Khimich, G. A., & Terentieva, E. D. (2023). Classical texts in the teaching of Spanish as a foreign language: Investigation of a case study of 2018–2023 curriculum. *Training, Language and Culture*, 7(4), 68–80.
- Kim, J. S., Rich, P., & Scherer, E. (2022). Long-term effects of a sustained content literacy intervention on third graders' reading comprehension outcomes. *EdWorkingPaper No. 22-600*. Annenberg Institute at Brown University. <https://doi.org/10.26300/g6m2-ns12>
- Kim, H. Y., Park, Y. S., & Lee, J. H. (2022). The impact of personal connection tasks on reading comprehension in second language learning. *System*, 105, 102736. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102736>
- Martín Peris, E., Giovannini, A., Rodríguez, M., & Simón, T. (1996). *Profesor en acción 3: Las destrezas*. Edelsa.
- Marques de Oliveira, A., Santos, J. L. F., & Capellini, S. A. (2024). Reading processes of public and private middle school and high school students. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 37, 14. <https://www.scielo.br/j/prc/a/5NBqWsS8wnSR8bpXffcqrVt/>
- Makalela, L., & White, G. (Eds.). (2021). *Rethinking language use in digital Africa: Technology and communication in Sub-Saharan Africa*. Multilingual Matters.

McLeod, G., Seeley, J., Wilson, M., Hind, D., Cole, A., Hewson, D., ... & Womack, J. (2024).

Development and validation of metrics for assessment of ultrasound-guided fascial block skills. *British Journal of Anaesthesia*.

Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis* (2nd ed.) [E-book]. Jossey-Bass.

<https://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliotecaustaebooks/reader.action?docID=5630257&query=qualitative+research+design>

Medranda-Morales, N., Palacios Mieles, V. D., & Villalba Guevara, M. (2023). Reading comprehension: An essential process for the development of critical thinking. *Education Sciences*, 13(11), 1068. <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/11/1068>

Monsalve, C. D. C. Á. (2022). *Comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera en estudiantes de grado noveno de básica secundaria mediada por TIC* [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Autónoma de las Américas].
<https://repositorio.autonoma.edu.co/server/api/core/bitstreams/522bbdf9-ff5d-4dfa-a649-f1afbc3436f6/content>

Mirhosseini, S. (2020). *Doing qualitative research in language education*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-56492-6>

Misari, A. (2023). Comprensión lectora y su relación con los niveles de competencia comunicativa. *Lengua y Sociedad*, 22(1), 535–556.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2413-26592023000100024&script=sci_abstract&tlng=en

National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-*

based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. National Institute of Child Health and Human Development.

Naibaho, L. (2022). *Introduction to educational research: Quantitative and qualitative approach.* Penerbit Widina.

<https://repository.penerbitwidina.com/media/publications/558987-introduction-to-educational-research-qua-abb0148a.pdf>

Ngom, M. (2022). Los textos literarios como recursos didácticos para desarrollar la competencia comunicativa en ELE en Senegal: Fundamentación teórica y metodológico-práctica. *Revue Infundibulum Scientific*, 3, 207–224.

Hasbun, L. (2006). The role of vocabulary acquisition in students' attitudes towards reading. *Instituto Tecnológico de Costa Rica.* <https://www.redalyc.org/pdf/166/16615106.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill Interamericana Editores. Doi: 978-1-4562-2396-0

Jiménez, F. B. P. (1998). La literatura en la clase de español para extranjeros. En *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE* (pp. 59–68). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/892286.pdf>

Jiménez, J. M., & León, S. (2023). Cribado universal en población escolar panameña: Lectura, escritura y matemáticas. *Facultad de Psicología y Logopedia, Universidad de La Laguna.*

<https://doi.org/10.32457/ejep.v16i2.2193>

Olausson, S. (2014). *Los textos literarios, un recurso didáctico en el aula de español.*

<https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A881206>

- Parra, J. A., Romero, E. R., Herrera, E. M., & Junco, R. C. (2024). Estrategias metodológicas eficaces para fomentar la comprensión lectora en los estudiantes. *Revista InveCom*, 4(1), 1–16. <https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3050>
- Peña–Ledesma, V. L. (2024). Enseñanza del inglés como lengua extranjera y desarrollo de competencias lingüísticas. *MQRInvestigar*, 8(1), 6067–6100. <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/1224/4447>
- Piccardo, E. (2014). *From communicative to action-oriented: A research pathway*. Curriculum Services Canada. https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2015/12/TAGGED_DOCUMENT_CSC605_Research_Guide_English_01.pdf
- Puren, C. (2004). De l’approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les Cahiers de l’APLIUT*, 23, 10–26. <https://doi.org/10.4000/apliut.3416>
- Puren, C. (2008). Explication de textes et perspective actionnelle: La littérature entre le dire scolaire et le faire social. *Langage et l’Homme*, 43(1), 143. <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>
- Puren, C. (2020). *Traitement didactique du document authentique en classe de langue-culture*. https://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/1674050585/module/13597454727/name/041_Traitement_document_authentique_analyse_par_taches_v_nov-2020.pdf
- Rengifo, R., Isaza, G., Enríquez, J., Ramírez, A., & Valencia, H. (2023). *Comprensión de lectura en lengua extranjera integrando las TIC*. https://www.researchgate.net/publication/376611804_Compresion_de_Lectura_en_Lengua_Extranjera_Integrando_las_TIC2023

Rodríguez Pérez, M. E., Mayoral Gutiérrez, L. A., & Miranda Herrera, M. A. (2015). Lectura como ajuste conceptual: El caso de la lectura en lengua extranjera. *Perfiles Educativos*, 37(150), 56–75. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000400004

Rodríguez, S. M., & Araque, D. M. (2020, febrero 13). *Maestría Ambientes Bilingües de Aprendizaje (MABA)* [Documento institucional]. Repository USTA. https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/31136/PEP_Octubre%2028_Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rodríguez, J. L. H., Vega, M. E. F., Maestre, Y. E. D., & Sánchez, D. M. M. (2024). *Fortalecimiento de la comprensión lectora mediante el aprendizaje basado en secuencias didácticas desarrolladas en la plataforma Classroom con los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Francisco Miranda de Palmira, Valle del Cauca* [Tesis de maestría]. Universidad de Cartagena. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/server/api/core/bitstreams/8e0732ca-84c9-429b-b5a4-5db6d99148df/content>

Romano, M. E., Martínez, J. I., & Dalla Costa, N. (2023). Desafíos de la evaluación de la escritura en lengua extranjera en el nivel superior: Percepciones docentes sobre la aplicación de una escala analítica. *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 10(19), 103–121. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9322890>

Rojas, F., & Yáñez de Rodríguez, M. (2024). Las pistas contextuales en la comprensión de la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/451Rojas.pdf>

- Richards, J. C. (2017). *Curriculum development in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Roy Sadradín, D., Céspedes-Carreño, C., & Vera Carreño, H. (2024). Metodologías activas empleadas en la enseñanza de idiomas en educación superior chilena: Una revisión sistemática. *Porta Linguarum: Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (11), 11–24. <https://doi.org/10.30827/portalin.viXI.30028>
- Olausson, S. (2014). *Los textos literarios, un recurso didáctico en el aula de español como lengua moderna* [Manuscrito inédito]. Västanmanlan
- Taherdoost, H. (2022). What are different research approaches? Comprehensive review of qualitative, quantitative, and mixed method research, their applications, types, and limitations. *Journal of Management Science & Engineering Research*, 5(1), 53–63.
- Yen, A. C. (2024). Enhancing English comprehension: A UbD mind walker intervention for remote upper-grade elementary students. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(1), 43. <https://link.springer.com/article/10.1186/s40862-024-00267-z>
- Zabala, M. T. (2020). Cultura universitaria y enseñanza de la lectura en inglés. *Intercambios: Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(2). http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S2301-01262020000200039&script=sci_abstract
- Zhou, Q., Du, F., Lu, Y., Wang, H., Herman, & Yang, S. (2024). The development of reading comprehension ability of Chinese Heritage Language (CHL) learners in Indonesia. *Language Testing in Asia*, 14(1), 7. <https://link.springer.com/article/10.1186/s40468-024-00276-2>

Apéndices

Apéndice A: Instrumento: Entrevista semi-estructurada

Link: https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/lorenmunoz_usantotomas_edu_co/ERKhhDIyPK9EiGBP03xLGuYBh1e6xpuE4TI_1aCDbSmsKQ?e=PuBjff

Apéndice B: Validación de instrumentos experta.

Link: https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/lorenmunoz_usantotomas_edu_co/EWcqNFXEYsxPoKXjqJn6yw8BVfYxyby1YGL5nYLBcDSucQ?e=dQ7Rui

Apéndice C: Instrumento: secuencia 1 (S1)

Link: https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/lorenmunoz_usantotomas_edu_co/EWK8eTcSrotImeK7hXoP_xogBIxCAyn6SXCaPBh8OIBadOg?e=W08Ddp

Apéndice D: Instrumento, secuencia 2 (S2)

Link: https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/lorenmunoz_usantotomas_edu_co/EXNHAnTfynpEg_TRYEeHc08BwZSmXYGeWxPj9hU8V-e04Q?e=FyhNEN

Apéndice E: Instrumento, secuencia 3

Link: https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/lorenmunoz_usantotomas_edu_co/EbCINIT--yRHi5W50p-kCcBWrpKsRNjeRsRSmK9kN-IYQ?e=zPecxn

Apéndice F: Entrevistas recolectadas (En)

Link: https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/lorenmunoz_usantotomas_edu_co/EiIvz0DLKJpJrOY0wydSCN0B3x628_7ReE_uPNzsxQZd6Q?e=wkR9hU

Apéndice G: Secuencias recolectadas. (S1) y (S2)

Link: https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/lorenmunoz_usantotomas_edu_co/EiPveE1eYQtJvSjkn_HsDW0BFIA_xb5tayJ6EC1Qm1nhDg?e=Awaf6m

Apéndice H: MAXQDA. Registro de entradas (códigos).

Link:https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:i:/g/personal/lorenmunoz_usantotomas_edu_co/EZTitr-L5elAkUJA4VMdAUgB3h72Zm3yOXNkdmjh9F2Nxcg?e=5yzkyo

Apéndice I: MAXQDA. codificación de datos (Códigos y subcódigos)

Link:https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:i:/g/personal/lorenmunoz_usantotomas_edu_co/EfhQBEZVFkhBvtL4_jX5woABeBLuo4CKYu5CfaciwK1gmg?e=x8gjPd

Apéndice J: MAXQDA. Matriz de códigos

Link:https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:i:/g/personal/lorenmunoz_usantotomas_edu_co/EWF65x8hzaBHrJVRpDYmFHIB0W2eGCwihxp9d1Fc356wqA?e=9Yfl3M

Apéndice K: Gráficos por códigos

Link:https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/lorenmunoz_usantotomas_edu_co/EuKx_BJx4lhKlzy-oI6pMEgBBmpemFaN_uc3Ir7hhmuotQ?e=ju0DOA

Apéndice L: Resumen por códigos

Link:https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/lorenmunoz_usantotomas_edu_co/ETvgdkdmjmtMuAwYrtJzlQABgvZraFAiN_HtKrWBaqKIw?e=iHQR11

Apéndice M: Mapa de relación semántica por cada categoría

Link:https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/lorenmunoz_usantotomas_edu_co/Ep8RwQKgU4ZJI017H3sf4IYBrM05a_Fjwd83hxeN9TsdQ?e=1gx8RT

Apéndice N: Generalización por patrón

Link:https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/lorenmunoz_usantotomas_edu_co/Ep8RwQKgU4ZJI017H3sf4IYBrM05a_Fjwd83hxeN9TsdQ?e=1gx8RT

Apéndice O: Codificación triangulación, código pertinencia de fases

Link:https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/lorenmunoz_usantotomas_edu_co/EUf-wKbWch5Ermq5DRsQojwBAULYWylH-AO_5vbhr0tNgw?e=EGz8Pq

Apéndice P: Mapa semántico por categoría

Link:https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/lorenmunoz_usantotomas_edu_co/EUf-wKbWch5Ermq5DRsQojwBAULYWylH-AO_5vbhr0tNgw?e=EGz8Pq

Apéndice Q: Gráfico, categoría 1: Enfoque orientado a la acción

Link:https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:i:/g/personal/lorenmunoz_usantotomas_edu_co/EZT-Quahx6hIkEmYtNPoU6wBiAljppghR1detu62sG9k69w?e=oWITie

Apéndice R: Mapa semántico, categoría 1: Enfoque orientado a la acción

Link:https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:i:/g/personal/lorenmunoz_usantotomas_edu_co/EZT-Quahx6hIkEmYtNPoU6wBiAljppghR1detu62sG9k69w?e=oWITie

Apéndice S: Gráfico, categoría 2: Textos en Lengua extranjera para el desarrollo de comprensión lectora

Link:https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:i:/g/personal/lorenmunoz_usantotomas_edu_co/ERj_nFXCAJ9GqaUyL5IHs nsBf4uhXn_BejBwxi7oyTP5Sg?e=mFQOsD

Apéndice T: Mapa semántico, categoría 2: Textos en Lengua extranjera para el desarrollo de comprensión lectora

Link:https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:i:/g/personal/lorenmunoz_usantotomas_edu_co/EY_j39EOvKpHipwNX2Na6PABR-H88YyzoJyMQqPiiGR53A?e=HDtyPI

Apéndice U: Mapa semántico, categoría 3: Pertinencia de fases

Link:https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:i:/g/personal/lorenmunoz_usantotomas_edu_co/EZF_immjGdIk-cwEyWJNQQB-r9JMNr_GWjfoKMpSukrJA?e=pDJozV

Apéndice V: Gráfico, categoría 3: Pertinencia de fases

Link:https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:i:/g/personal/lorenmunoz_usantotomas_edu_co/ETghnGJLqFOh83aDT3Vf8QBUSYuS_Z_GLh1knwXz-HWZw?e=1KpFRF

Apéndice W: Gráfico, categoría 4: Percepciones de participantes

Link:https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:i:/g/personal/lorenmunoz_usantotomas_edu_co/EQR3opgkyu9Lokpmh_CEhooBZXm26kIfAt3BuCCovsWFg?e=n29gSV

Apéndice X: Mapa semántico, categoría 4: Percepciones de participantes

Link: https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:i/g/person/lorenmunoz_usantotomas_edu_co/EVxhrcIIShVKsxWIXUKIVCsBLCWRpeJykjgML3lWL_rG7g?e=mc7cBh