

**Máster Universitario en Enseñanza y Aprendizaje de Idiomas
mediante la Tecnología**

Diseño de una Unidad Didáctica en Nearpod para Fortalecer la Comprensión de Lectura en Inglés

Erica Silvana Paredes Castillo

eparedescas@uoc.edu

16/01/2024

Tutor: César Herrero Rámila

Trabajo Final de Máster

Curso 2023-2024, semestre 1

Índice

RESUMEN.....	4
1. INTRODUCCIÓN.....	6
1.1. Justificación.....	7
2. MARCO TEÓRICO.....	9
2.1. Enseñanza y aprendizaje de idiomas.....	9
2.1.1. Enseñanza-aprendizaje de lenguas mediante la tecnología....	10
2.1.2. Las unidades didácticas para el aprendizaje de idiomas.....	11
2.1.3. Nearpod como herramienta para el aprendizaje de idiomas....	11
2.2. La lectura y su comprensión.....	12
2.2.1. Estrategias para la comprensión de lectura.....	12
2.2.2. Nearpod en la comprensión de lectura.....	13
3. OBJETIVOS.....	14
3.1. Objetivo General.....	14
3.2. Objetivos específicos.....	14
3.3. Preguntas de investigación.....	14
4. METODOLOGÍA.....	15
4.1. Contexto y perfil del alumnado.....	15
4.2. Necesidades de los estudiantes.....	16
5. APLICACIÓN/ INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	17
5.1. Justificación del uso de la herramienta.....	18
5.2. Diseño de la unidad didáctica.....	18
6. PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN.....	21
6.1. Competencias.....	21
6.2. Propuesta de implementación.....	24
6.2.1. Descripción de la implementación.....	24
6.3. Evaluación.....	28
6.4. Limitaciones.....	29
7. CONCLUSIONES.....	29
7.1. Recomendaciones.....	31
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	32
ANEXOS.....	38

Índice de Tablas y Figuras

Tabla 1 <i>Diseño de la unidad didáctica</i>	19
Figura 1 <i>Metas para el sector educativo</i>	22
Figura 2 <i>Descriptores sobre identificar las claves e inferir</i>	23
Figura 3 <i>Resumen propuesta de implementación</i>	25

RESUMEN

El aprendizaje de idiomas ha evolucionado, guiando a los docentes a través de métodos y enfoques para el desarrollo de experiencias significativas centradas en las necesidades de los estudiantes. La tecnología ha sido una aliada dentro de este proceso, permitiendo la inclusión de materiales en formatos diversos como el audio o el vídeo y con aplicaciones multimodales a través del ordenador o dispositivos móviles. Nearpod es un ejemplo de estas aplicaciones que permiten el diseño de diversas actividades individuales y lecciones o unidades didácticas que promueven y fortalecen el aprendizaje de idiomas. En consecuencia, este Trabajo de Fin de Máster (TFM) está orientado por teorías de aprendizaje y adquisición de lenguas, el uso de la tecnología y la efectividad demostrada por Nearpod en estudios previos, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de idiomas, con el fin de diseñar una unidad didáctica en la aplicación Nearpod para el fortalecimiento de la comprensión de lectura en inglés para estudiantes que cursan el primer semestre de un programa de idiomas en una universidad pública en Colombia. A través de la literatura estudiada y el desarrollo de este TFM, es posible concluir que es viable realizar el diseño de una unidad didáctica utilizando Nearpod que integre materiales multimodales y ejercicios interactivos, contribuyendo principalmente al fortalecimiento de la comprensión de textos escritos en inglés y aportando indirectamente al aprendizaje autónomo, al igual que a la aplicación de este conocimiento en otras destrezas.

Palabras clave: aprendizaje de idiomas, tecnología, Nearpod, comprensión de lectura.

ABSTRACT

Language learning has evolved making methods and approaches lead teachers towards the development of enriching experiences based on students' needs. Technology has become an ally within language teaching and learning processes allowing the introduction of varied materials such as audios or videos, and the inclusion of multimodal applications to be used in computers or mobile devices. Nearpod is an example of these applications which provide the opportunity for designing diverse single activities or didactic lessons that promote and enhance language learning. Consequently, this Final Master Project (FMP) is oriented by language learning and language acquisition theories in combination with technology and the effectiveness demonstrated by Nearpod in prior studies to improve the language teaching and learning processes in order to design a didactic proposal using Nearpod to strengthen reading comprehension of English written

texts in first semester students of a languages program at a public university in Colombia. The studied literature and the creation of this FMP make it possible to conclude that it is viable designing a didactic proposal using Nearpod which integrates multimodal materials and interactive exercises that contribute mainly to enhancing students' reading comprehension of texts written in English, and indirectly to promoting autonomous learning and the use of the acquired knowledge in other skills.

Key words: language learning, technology, Nearpod, reading comprehension.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de idiomas ha tenido una larga trayectoria y en las últimas décadas; el énfasis ha cambiado dejando de centrarse en el docente para enfocarse en las necesidades de los estudiantes, buscando que ellos alcancen los objetivos propuestos, mediante el uso de estrategias que flexibilicen los procesos y se acoplen con los requerimientos de los aprendices (Richards y Rodgers, 2001). La tecnología flexibiliza el proceso de enseñanza de lenguas y promueve el aprendizaje, aportando múltiples herramientas para trabajar las destrezas (Otto, 2017). No obstante, el énfasis en las necesidades de los estudiantes y el uso de la tecnología para el aprendizaje de lenguas no son implementados de igual manera en todos los contextos educativos.

En Colombia, la educación universitaria en programas de licenciatura en lenguas es mayoritariamente presencial. Sin embargo, la pandemia de Covid-19 demandó soluciones inmediatas de los docentes para una educación remota y dejó en evidencia un abanico de posibilidades de trabajo síncrono o asíncrono, incrementando el uso de herramientas tecnológicas. El uso de la tecnología ha brindado beneficios, como el fortalecimiento del aprendizaje autónomo y la disponibilidad de materiales auténticos (Gázquez, 2015; Rojas Salazar, 2020), por medio de variadas plataformas y aplicaciones.

Desde el año 2001, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) ha orientado los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas hacia un uso más real de la lengua (Figueras, 2012), sirviendo de guía para varios países alrededor del mundo y sus instituciones educativas acerca de lo que una persona debe ser capaz de hacer con el idioma en determinado nivel en términos de comprensión, producción oral y escrita en diferentes entornos (Figueras, 2005). De esta manera, los descriptores del MCER han permeado las esferas del aprendizaje de idiomas alrededor del mundo.

Colombia es uno de los países que ha basado los niveles de aprendizaje y dominio del inglés del sector educativo en los descriptores del MCER y, desde el Programa Nacional de Bilingüismo en 2004, el MCER y sus descriptores son el insumo para medir la competencia en inglés de los estudiantes de educación primaria, secundaria, bachillerato y superior (Ministerio de Educación Nacional, 2004). El actual Programa Nacional de inglés, Colombia Very Well, propone incrementar el nivel que obtienen los estudiantes al término de sus estudios escolares y universitarios por medio de estrategias como la capacitación y la implementación de apoyo tecnológico para el aprendizaje de la lengua extranjera.

Esta influencia del MCER en Colombia está reflejada de manera particular en los programas de licenciatura en la educación superior, especialmente en las licenciaturas con énfasis en inglés dado que, los estudiantes de estos programas deben demostrar tener un nivel de competencia C1 al término de sus estudios de pregrado como lo establece la Resolución 18583 del Ministerio de Educación Nacional (2017), para optar al título profesional. Esto supone un reto para las instituciones educativas, al igual que para los estudiantes que ingresan a estos programas, dado que, de acuerdo con los resultados reportados por el Ministerio de Educación, el nivel de inglés cuando egresan del bachillerato se ubica entre los niveles A- y A1 (Ministerio de Educación Nacional, 2014), aunque los estándares propuestos por el Gobierno proponen un nivel B1 al finalizar los estudios de este nivel educativo.

Una de las consecuencias de este sistema y los resultados obtenidos hasta el momento es que algunos estudiantes de las licenciaturas en idiomas poseen dificultades para alcanzar los objetivos propuestos en las asignaturas de inglés cuando alcanzan los estudios universitarios, especialmente en la destreza de comprensión de lectura, que es una de las habilidades que los estudiantes de idiomas encuentran más desafiantes.

1.1. Justificación

La Universidad de Nariño es una institución de educación pública Colombiana, regida por la norma nacional, que ofrece el programa de Licenciatura en Español e Inglés, el cual se desarrolla de manera presencial con aproximadamente 60 estudiantes que ingresan cada año. La instrucción en esta licenciatura inicia desde el nivel A2 de acuerdo con el MCER para todas las destrezas.

Este programa posee dentro de su plan de estudios la asignatura *Text Comprehension and Production*, la cual se desarrolla de manera presencial desde el primer semestre hasta el sexto semestre con el objetivo de desarrollar las competencias de comprensión lectora y producción textual en inglés. Sin embargo, mediante un análisis de los contenidos mínimos de la asignatura (Anexo 1), se evidencia que el componente predominante es la producción textual, dejando desatendida la comprensión escrita que hace parte de las destrezas en las que los estudiantes de licenciatura deben demostrar haber alcanzado un nivel C1 al término de sus estudios en el programa.

Teniendo en cuenta que una de las características de los estudiantes que ingresan a este programa es que su nivel de inglés al finalizar sus estudios de bachillerato es, para la gran mayoría de ellos, A- (Ministerio de Educación, 2014), y que

el programa de licenciatura inicia con una exigencia correspondiente al nivel A2, se marca un vacío entre lo que los estudiantes son capaces de hacer y lo que el programa demanda de ellos en el primer semestre de estudios.

Esto ocasiona diversos inconvenientes para ellos y para el programa. Por ejemplo, aunque se esfuercen por alcanzar los objetivos, muchos de ellos no logran resultados satisfactorios, especialmente en los ejercicios de comprensión lectora, dada la exigencia en el nivel y que esta destreza no cuenta con el mismo énfasis que la producción textual dentro de la asignatura *Text Comprehension and Production*. Asimismo, cuando estos objetivos no son alcanzados, en ocasiones, estos estudiantes no son promovidos al siguiente curso y deben tomar la asignatura por segunda vez, retrasando su avance dentro del programa o, en otros casos, afectando su motivación para continuar sus estudios en la licenciatura. Estas situaciones conllevan, de igual manera, a que el programa requiera, en el primer caso, abrir cupos adicionales en los cursos donde existen estudiantes que repiten la asignatura, generando sobrecupo en los espacios físicos donde se desarrollan las clases y, en el segundo escenario, un incremento en los índices de deserción del programa.

Adicionalmente, la carencia de elementos centrados en la comprensión lectora de los estudiantes en los documentos que guían el trabajo de los docentes durante el semestre afecta el trabajo en el aula en otras destrezas como la producción escrita. Esto debido a que la calidad del proceso de lectura aporta vocabulario y refuerza las estructuras gramaticales estudiadas. Además, debido a que el programa es presencial, carece de herramientas tecnológicas que faciliten el trabajo autónomo y apoyen el aprendizaje para el alcance de los objetivos de la asignatura, principalmente en la comprensión de lectura.

La forma como las limitaciones de los estudiantes en la comprensión lectora pueden afectar su desempeño en el programa, hace indispensable que, a través de la investigación, se busquen alternativas que fomenten el aprendizaje mediante la implementación de una herramienta tecnológica de trabajo autónomo que les permita alcanzar sus objetivos en la comprensión de lectura.

Como respuesta a la problemática anteriormente descrita, se plantea el diseño de una unidad didáctica en línea para el fortalecimiento de la comprensión de lectura y su implementación con los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Inglés Español de la Universidad de Nariño, ya que, las herramientas en línea ofrecen beneficios para los procesos de enseñanza-aprendizaje, tales como facilitar la realización de actividades desde cualquier sitio y en cualquier momento, reducir el

tiempo para obtener resultados, proporcionar feedback, entre otros (Arispe y Burston, 2017; Ragupathi, 2020).

La herramienta Nearpod ha sido seleccionada para este Trabajo de Fin de Máster (TFM), debido a que es una aplicación que permite el diseño de unidades didácticas en temas variados, incluyendo el aprendizaje de idiomas. Esta herramienta ha demostrado ser de utilidad para mejorar el desempeño de los estudiantes de lengua extranjera (Lestari y Sihombing, 2022; Mastura et al., 2023). De igual manera, estudios recientes sugieren que la implementación de la herramienta ha tenido resultados significativamente positivos en la motivación y el fomento del trabajo autónomo (Kalsum, 2021; McLaughlin, 2022).

2. MARCO TEÓRICO

Este proyecto se fundamenta en el aprendizaje de idiomas, la mediación de la tecnología en este proceso, la importancia de la comprensión lectora, entre otros.

2.1. Enseñanza y aprendizaje de idiomas

A lo largo del tiempo se han empleado diferentes enfoques y métodos para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Comenzando por métodos enfocados en la forma como el Método de Gramática y Traducción, el Método Directo, Suggestopedia, entre otros, hasta los enfoques tales como el Naturalista y el Comunicativo, que se centran en la manera de adquirir la lengua, en el primer caso, y en el aprendizaje de una segunda lengua de acuerdo con su propósito, en el segundo (Celce-Murcia, 2014; Richards y Rodgers, 2014). Muchos de estos métodos y enfoques establecen al docente como un seguidor de instrucciones detalladas que no puede salir de los parámetros establecidos por uno u otro (Richards y Rodgers, 2001).

Sin embargo, la era post-métodos dirige la atención hacia la flexibilización de estos métodos y enfoques de modo que se adapten a las necesidades de los estudiantes, permitiendo al docente tomar decisiones basándose en su conocimiento y experiencia (Alarcón, 2020). Por ejemplo, el énfasis en una destreza o varias en una misma actividad. Además, como lo expresa Rojas (2013), el aprendizaje de una lengua requiere el uso de diversas destrezas que pueden estar correlacionadas y ser utilizadas por el estudiante de manera inconsciente a pesar de que el énfasis no esté en una de ellas.

Por otra parte, el enfoque comunicativo adquiere relevancia al incorporar el estudio del currículo y promover el análisis de las necesidades de los estudiantes,

impulsando el desarrollo de unidades didácticas que, como lo describe Alonso (2019), incorporan ejercicios variados enfocados a los procesos de enseñanza-aprendizaje y que se relacionan con el currículo.

Tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes, en 2001, con la incursión del Marco Común Europeo para las Lenguas (MCER), se establecen los aspectos para identificar lo que un estudiante de segundas lenguas debe estar en capacidad de hacer con la L2 de acuerdo con los descriptores de las destrezas principales (Reading, Writing, Listening, Speaking) según el nivel de competencia en un determinado idioma (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Con el paso del tiempo, en 2020, el Consejo de Europa emite el Volumen Complementario que incluye los niveles A-, y otros niveles intermedios (A2+, B1+ y B2+) con descriptores para la interacción y la mediación, además de la comunicación escrita, la comunicación oral, la comprensión oral y la comprensión de lectura.

2.1.1. Enseñanza-aprendizaje de lenguas mediante la tecnología

Más allá de las distinciones entre teorías, métodos y enfoques de enseñanza-aprendizaje de lenguas y los niveles establecidos por el MCER, es de considerable relevancia la integración de la tecnología en la enseñanza y aprendizaje de lenguas debido a la transformación que ha suscitado en la enseñanza, promoviendo un proceso que favorece el aprendizaje de idiomas a través de aplicaciones que combinan materiales multimodales (Kukulska-Hulme et al., 2017), como videos, lecturas, imágenes y ejercicios que explotan las diferentes habilidades que el estudiante debe adquirir para ser competente en el uso de un idioma y fomentan el aprendizaje de la lengua meta mediante el uso efectivo de recursos disponibles dentro y fuera del aula.

Los avances de la tecnología en el campo de la enseñanza-aprendizaje de idiomas han originado una gran variedad de aplicaciones diseñadas para este propósito y otras que, a pesar de no estar diseñadas para la enseñanza, pueden ser adaptadas para tal fin y utilizadas en ambientes de aprendizaje en línea, presenciales o híbridos (Álvarez-Gil y Payet, 2020; Stockwell, 2022), dando un nuevo significado a los elementos utilizados en el aula de idiomas (Chun et al., 2017). Entonces, esta incursión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el campo educativo, que se han ido utilizando cada vez más en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, dinamiza estos procesos, poniendo a disposición de cualquier usuario que requiera aprender idiomas las herramientas y materiales que anteriormente se consideraban de uso exclusivo de los docentes (Alarcón, 2020).

En consecuencia, la tecnología permite que se trabajen todas las destrezas de una lengua, además de promover el trabajo autónomo y la motivación en beneficio del aprendizaje de idiomas.

2.1.2. Las unidades didácticas para el aprendizaje de idiomas

De acuerdo con Alonso (2019), las unidades didácticas son la organización de contenidos de manera coherente y balanceada con un objetivo definido, que presentan ejercicios variados y progresivos; además, se relacionan con los contenidos del currículo. Los materiales didácticos incluidos en estas unidades se enfocan principalmente en las necesidades de los estudiantes para promover el aprendizaje (Alarcón, 2020).

La unidad didáctica debe poseer contenidos variados que se correlacionen, siendo de utilidad para el aprendiz, de manera que éste ponga en práctica lo aprendido. De igual manera, la unidad didáctica promueve en el estudiante un proceso de reflexión acerca de su propio proceso en el aprendizaje de un idioma. Además, si la unidad didáctica integra la tecnología en el aula de clase, la motivación del estudiante incrementa debido a que esto supone el uso de un material más atractivo que puede ser utilizado con mayor libertad (Malagón y Bax, 2010; Buttrey, 2017).

2.1.3. Nearpod como herramienta para el aprendizaje de idiomas

En esta línea de ideas sobre el apoyo de la tecnología para la integración de materiales y flexibilización de procesos, Nearpod se destaca como una aplicación que permite la adaptación de contenido de acuerdo con las necesidades del estudiante, la interacción del alumno con el material y el seguimiento de su progreso en tiempo real (Revelo Becerra, 2023). Nearpod también posibilita el trabajo asíncrono del aprendiz, dejando que las actividades sean desarrolladas fuera del aula de clase, a su ritmo (Ramírez Romero et al., 2022). La aplicación presenta una interfaz amigable para estudiantes y docentes además de tener un aspecto atractivo. El contenido puede desarrollarse por medio de diapositivas, juegos, espacios de comunicación, videos, enlaces, documentos, etc. La variedad de opciones facilita el desarrollo de ejercicios adaptados a las necesidades y estilos de aprendizaje.

El uso de Nearpod para el aprendizaje y afianzamiento de aspectos lingüísticos y las habilidades de un idioma ha sido puesto a prueba anteriormente demostrando ser una herramienta que ofrece resultados satisfactorios para los aprendices y de fácil uso por parte de los docentes. Por ejemplo, Ramírez Romero et al. (2022) realizaron un

estudio para determinar si es posible mejorar el aprendizaje de vocabulario y gramática inglesa de manera significativa en estudiantes universitarios, concluyendo que los estudiantes que utilizaron la herramienta Nearpod obtuvieron mejores resultados que aquellos que no la usaron y, además, esta herramienta tecnológica promueve el aprendizaje continuo de los estudiantes a través de su uso en momentos fuera del aula de clase.

2.2. La lectura y su comprensión

La lectura es un proceso que relaciona varios elementos de un texto como lo es la estructura, el vocabulario y el contenido, al igual que aspectos del lector como su conocimiento previo sobre un tema determinado, las inferencias que puede hacer sobre el texto basándose en su experiencia o el dominio mismo de la lengua en que el texto está escrito (Liaw y English, 2017). En el aprendizaje, la lectura compagina con el éxito que los aprendices pueden tener en sus estudios, ya que aporta al estudiante para la construcción del conocimiento por medio de la información que obtiene dando un significado al texto que lee (Gamboa-González, 2017).

Sin embargo, para que el texto posea un significado, el lector requiere practicar constantemente y realizar ejercicios antes, durante y después de la lectura. De esta manera, se abre paso a la comprensión de lectura como un proceso que utiliza estrategias muchas veces aprendidas o desarrolladas por los estudiantes a través de las actividades que se llevan a cabo en el aula (Rojas, 2013), sin que esto signifique que los procesos de lectura se limiten al contexto del aula; por el contrario, el uso de la tecnología expande el alcance de las estrategias que pueden utilizarse.

Como resultado de lo anterior, la comprensión de lectura, especialmente en el aprendizaje de idiomas, ha dejado de ser una habilidad desplazada por la expresión y la comprensión oral y ha tomado relevancia con el tiempo, posicionándose como una habilidad importante que expone al estudiante al contacto directo con vocabulario y estructuras en la lengua meta promoviendo el aprendizaje de la misma (Dewi et al. 2023).

2.2.1. Estrategias para la comprensión de lectura

Las estrategias de lectura permiten a los estudiantes realizar el proceso de comprensión basándose en el tipo de información que se quiere reconocer dentro del texto escrito. Existen diversas estrategias para la comprensión de lectura, por ejemplo, Gamboa-González (2017) refiere los modelos *Bottom-up*, *Top-Down* e *Interactive*. En el

primero, se decodifica el texto con base en el contexto. En el segundo, se utiliza la predicción acerca del contenido, el cual es corroborado o corregido a través de la lectura que realiza. El modelo Interactivo, por otra parte, relaciona los *Bottom-up* y *Top-Down* haciendo que interactúen el conocimiento lingüístico, el contexto y la inferencia, para obtener el sentido del texto.

De igual manera, McNamara et al (2007) establecen que las estrategias de comprensión de lectura han evidenciado ser relevantes para una lectura exitosa. Los autores proponen una categorización de estrategias en 4 tipos: 1.) preparar la lectura; 2.) interpretar palabras, oraciones e ideas; 3.) ir más allá del texto; y 4.) organizar, reestructurar y sintetizar. En este marco de estrategias, son las dos primeras las que se relacionan directamente con este documento, dado que, en ellas el lector hace uso de su conocimiento previo para guiarse en la lectura, creando conceptos antes de leer el texto (*previewing* y *skimming*) y reconociendo el vocabulario y estructuras de oraciones, al igual que partes del texto para identificar información precisa dentro del mismo (*scanning*).

Asimismo, como lo afirma Taylor (2022) la instrucción de estrategias de lectura en segundas lenguas ha demostrado brindar a los estudiantes herramientas para abordar los textos desde perspectivas donde se contempla el conocimiento lingüístico, el contexto del lector y los elementos que acompañan el texto, produciendo una lectura efectiva de acuerdo con el nivel del aprendiz.

Por lo tanto, la comprensión de lectura de textos en lengua extranjera es una habilidad susceptible de explotarse a través de la tecnología y es relevante para el aprendizaje de un idioma, considerando que la lectura y su comprensión contribuyen a fortalecer aspectos de la lengua como vocabulario, puntuación y ortografía.

2.2.2. Nearpod en la comprensión de lectura

La aplicación Nearpod se ha convertido en una opción para el diseño de actividades enfocadas en las diferentes destrezas del idioma, y la comprensión de lectura no es la excepción. Esta herramienta ha sido comparada con otras aplicaciones tecnológicas más comunes como Google Forms para la evaluación de la comprensión de lectura, demostrando ofrecer una variedad de características aplicables en entornos en línea para el fortalecimiento del vocabulario en estudiantes de inglés como lengua extranjera. Un estudio realizado por Pupah et al. (2022) demostró que el uso de Nearpod permite resolver las dificultades de comprensión de lectura por medio del desarrollo de

actividades más atractivas, interactivas y motivadoras que las realizadas en otras aplicaciones como Google Forms.

De igual manera, Mastura et al. (2023) afirman que Nearpod es una alternativa contemporánea para mejorar la comprensión de los materiales de lectura por parte de los estudiantes. Los autores, en su trabajo con estudiantes universitarios, identificaron que el uso de la herramienta Nearpod para el desarrollo de la destreza de comprensión de lectura tuvo un efecto significativamente positivo en ejercicios de identificación de ideas principales y detalles específicos. Además, evidenciaron un incremento en la motivación y el compromiso con el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Por consiguiente, Nearpod se posiciona como una herramienta útil para el fortalecimiento de la comprensión de lectura.

3. OBJETIVOS

Considerando los principios teóricos relacionados con el aprendizaje de lenguas, la inclusión de herramientas tecnológicas, el contexto de educación superior en Colombia y la importancia de la comprensión de lectura en inglés, se procede a plantear los siguientes objetivos.

3.1. Objetivo General

Diseñar una unidad didáctica para el fortalecimiento de la lectura en estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Nariño a través de la herramienta Nearpod.

3.2. Objetivos específicos

- Crear materiales para una unidad didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés.
- Adaptar materiales y ejercicios de comprensión lectora en la herramienta Nearpod.
- Promover estrategias de comprensión de lectura.
- Promover el trabajo autónomo.

3.3. Preguntas de investigación

¿Cómo fortalecer la comprensión de lectura en inglés para nivel A2?

¿Qué materiales pueden fortalecer la comprensión de lectura en inglés?

¿Cómo integrar materiales en una unidad didáctica en línea para el fortalecimiento de la comprensión de lectura en estudiantes de primer semestre de la licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Nariño?

4. METODOLOGÍA

El contexto, perfil del alumnado y sus necesidades son tenidos en cuenta con el fin de diseñar una propuesta didáctica que incluye la creación de una unidad de comprensión de lectura y su implementación para alcanzar los objetivos formulados.

4.1. Contexto y perfil del alumnado

En Colombia, las personas que desean estudiar en una universidad pública deben tomar el examen Saber 11 promovido por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Los resultados obtenidos en este examen son un factor decisivo para acceder a un programa universitario, debido a que los estudiantes compiten con los puntajes y quienes obtienen los más altos son admitidos en los programas universitarios.

La Universidad de Nariño es una institución de educación pública, ubicada al suroccidente de Colombia, que cuenta con diferentes programas de pregrado, entre ellos el programa de Licenciatura en Español e Inglés del Departamento de Lingüística e Idiomas. Este programa de licenciatura se desarrolla de manera presencial, con diez semestres de preparación a futuros docentes, donde el aprendizaje del inglés se realiza principalmente con las asignaturas *English Communication* y *Text Comprehension and Production* agrupando las destrezas de habla-escucha y lectura-escritura respectivamente. Estos cursos plantean programas de aprendizaje progresivo en concordancia con el MCER desde el nivel A2 al nivel B2 cuando alcanzan el sexto semestre. A partir de séptimo semestre, la instrucción de la lengua inglesa continúa con asignaturas avanzadas para alcanzar el nivel C1 requerido por la norma nacional.

Esta propuesta didáctica está diseñada para los estudiantes de primer semestre del programa de Licenciatura en Español e inglés, en la asignatura *Text Comprehension and Production Basic User I*, en la cual se registran aproximadamente 60 estudiantes cada año. Estos estudiantes son divididos aleatoriamente en dos grupos de trabajo para esta y las demás asignaturas del programa. Las edades de la mayoría de estos aprendices se encuentran entre los 17 y 20 años, perteneciendo a un nivel socioeconómico medio-bajo.

Todas las asignaturas son desarrolladas de manera presencial. La asignatura *Text Comprehension and Production Basic User I* cuenta con una intensidad de 72 horas semestrales distribuidas en dos sesiones de 2 horas a la semana. Los temas del currículo se basan en la lista de contenidos mínimos que proporciona el programa de licenciatura para los docentes (Anexo 1), donde se evidencia un énfasis en aspectos

gramaticales y en la producción escrita. La omisión de las estrategias enfocadas en comprensión de lectura es perceptible al analizar la programación temática en el currículo de la asignatura (Anexo 2) en comparación con los contenidos mínimos.

El uso de la tecnología dentro del aula de clase depende completamente de la autonomía del profesor que dirige la asignatura cada semestre. Por consiguiente, las herramientas tecnológicas pueden o no estar presentes como parte de las clases, hecho que está relacionado con la limitación en la disponibilidad de dispositivos tecnológicos, como computadores, para el uso de los estudiantes. Esto hace indispensable el uso de una herramienta, como Nearpod, que permita acercar a los estudiantes a la tecnología y los beneficios que puede brindar a su proceso de aprendizaje, como el trabajo autónomo, el acceso a material variado desde cualquier parte y en todo momento (Mastura et al, 2023).

4.2. Necesidades de los estudiantes

El Programa Nacional de Inglés, Colombia Very Well!, desarrollado y financiado por el gobierno nacional, realizó un análisis de los resultados de las pruebas *Saber 11* hallando que aproximadamente el 60% de los estudiantes que egresan de los colegios de carácter oficial se encuentran en un nivel A- y el 34% alcanzan un nivel A1 (Ministerio de Educación Nacional, 2014). No obstante, los Estándares Básicos en Lenguas Extranjera establecidos en 2006 por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) proyectan a los estudiantes con un nivel B1 al término de sus estudios de bachillerato. Por su parte, como se ha mencionado anteriormente, la asignatura *Text Comprehension and Production* de la licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Nariño inicia desde primer semestre con una preparación correspondiente al nivel A2, proyectándose hacia el nivel B1. En consecuencia, los resultados de las pruebas Saber 11, en comparación con los planes del MEN y la exigencia de la asignatura, hacen que exista una diferencia significativa entre lo que se espera de los estudiantes y lo que en realidad están en capacidad de hacer mediante el uso de la lengua extranjera.

Algunos de los estudiantes admitidos al programa de licenciatura han tenido preparación adicional a través de academias de inglés, logrando alcanzar los objetivos de los cursos con facilidad. Sin embargo, los estudiantes que hacen parte de las estadísticas del MEN con frecuencia presentan dificultades para alcanzar los objetivos propuestos en primer semestre de instrucción en la asignatura de lectura y producción de textos en inglés.

Esta asignatura, para el primer semestre académico, ofrece a los estudiantes componentes dirigidos hacia la producción escrita en la lengua inglesa, por ejemplo, estructura de las oraciones, uso de mayúsculas, puntuación, tipos de oraciones simples, estructura de los párrafos, organización de oraciones principales, dejando de lado la habilidad para comprender textos en la lengua inglesa y evidenciando, a través de los contenidos mínimos del Anexo 1, una carencia en los contenidos relacionados con la comprensión de textos en inglés.

Esta limitación de contenidos de comprensión de lectura deja a los estudiantes en un déficit para el desarrollo de sus habilidades en inglés, teniendo en cuenta que, como lo mencionan Dewi et al. (2023), la comprensión de lectura posibilita el aprendizaje de aspectos de la lengua como vocabulario y ortografía, al igual que la búsqueda de información específica en un texto y la comprensión de ideas principales a través de las estrategias de lectura.

Las dificultades y fortalezas de estos estudiantes son observables a través de los procesos de evaluación. Por ejemplo, la valoración del alcance de los objetivos se realiza con la elaboración de párrafos en concordancia con los descriptores del MCER, creando textos de “narrativa breve y sencilla, normativas académicas generales como la referida a un examen” (Consejo de Europa, 2020 p.241), al igual que con actividades de comprensión de lectura de libros adaptados al nivel y la autoevaluación, como se puede observar en la sección de evaluación del programa de la asignatura del Anexo 2.

Por otra parte, esta asignatura desarrollada en un ambiente presencial con una escasa o nula integración de la tecnología limita a los estudiantes en el desarrollo de destrezas digitales. Por ende, la incorporación de aplicaciones móviles para el aprendizaje de lenguas dirige a los estudiantes hacia el desarrollo de estas habilidades digitales mientras comprenden textos en inglés. Asimismo, el uso de la tecnología dentro del aula dinamiza los procesos de enseñanza y aprendizaje, generando ambientes de uso sencillo, y práctico (Alarcón, 2020) que benefician a los estudiantes adquiriendo nuevo conocimiento o poniendo en práctica el que ya se ha aprendido.

5. APLICACIÓN/ INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Considerando lo planteado anteriormente, la necesidad de implementar herramientas, especialmente tecnológicas, que ayuden a los estudiantes a alcanzar los objetivos de aprendizaje en la comprensión de lectura se hace evidente, considerando que, de esta manera, se incorpora la tecnología como un medio para el desarrollo y fortalecimiento de esta destreza.

5.1. Justificación del uso de la herramienta

Estudios actuales posicionan a Nearpod como una herramienta de gran valor en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Por ejemplo, Krisbiantoro y Pujiani (2021) en su estudio para promover la producción escrita en inglés mediante el uso de Nearpod, encontraron que los resultados de los estudiantes que utilizaron la aplicación fueron superiores a aquellos que no tuvieron acceso a la herramienta tecnológica. Otro ejemplo de la efectividad de la herramienta es la investigación desarrollada por Herwawan y Panjaitan (2022), donde se demostró una mejora en el aprendizaje de vocabulario en inglés mediante el uso de Nearpod, además de la percepción favorable de los estudiantes hacia la herramienta. Adicionalmente a estos estudios, Turahmah et al. (2023) utilizaron Nearpod para el aprendizaje de comprensión oral obteniendo mejores resultados con la aplicación en comparación con las actividades de listening tradicionales.

De igual manera, Le y Doan (2023) identificaron que, en contraste con otros métodos de aprendizaje en línea, como Microsoft Teams, o materiales presenciales, Nearpod potencializa el uso de todas las destrezas, la motivación de los aprendices y, facilita los procesos de evaluación y retroalimentación, reduciendo el tiempo que el docente emplea para estos propósitos.

Los estudios mencionados demuestran que Nearpod es una herramienta versátil que posee las características necesarias para facilitar el diseño de esta propuesta didáctica con una unidad de comprensión de lectura y garantizar una experiencia positiva, con resultados favorables para docentes y estudiantes.

5.2. Diseño de la unidad didáctica

Esta unidad incluye ejercicios de vocabulario a través de emparejamiento, diapositivas con contenido explicativo de las estrategias de comprensión de lectura *previewing*, *skimming* y *scanning*, además de videos explicativos complementarios de la temática integrados directamente desde YouTube y que no infringen las licencias de uso. Asimismo, se incorporan espacios de reflexión por medio de encuesta o un tablero colaborativo, al igual que ejercicios de aplicación de las estrategias a través del quiz que integra la aplicación y una página web con ejercicios adicionales para exploración de los estudiantes (Anexo 3).

La unidad didáctica en Nearpod está compuesta de 23 secciones de contenido y actividades secuenciadas (Tabla 1), para que el estudiante tenga una transición sencilla a través de la aplicación y de las actividades que debe desarrollar. La unidad

didáctica se enfoca en la práctica de las estrategias a través de textos cortos adaptados al nivel A2 con preguntas cerradas de selección múltiple. El acceso a esta unidad se realiza a través de un enlace directo (<https://app.nearpod.com/?pin=NWCUY>) o un código que se entrega a los estudiantes (NWCUY) y el ingreso se realiza registrando únicamente el nombre de quien accede.

Tabla 1*Diseño de la unidad didáctica*

Contenido / Actividad	Descripción
1. Presentación	Diapositiva introductoria presentando la unidad, las estrategias de lectura y el tipo de ejercicios.
2. Vídeo (UTECH Contenidos, 2019a)	Vídeo incluido desde YouTube para introducir el tema de <i>previewing</i> mediante una explicación de la estrategia.
3. Diapositivas <i>previewing</i>	Explicación breve sobre la estrategia <i>previewing</i> y ejemplos de aplicación con preguntas propias y material adaptado de British Council (s.f. a) y Lingua.com (s.f. a).
4. Ejercicio de emparejamiento	Ejercicio de emparejamiento de vocabulario relacionado con la lectura para emplear la estrategia <i>previewing</i> .
5. Quiz de lectura	Ejercicio de comprensión de lectura con base en la estrategia <i>previewing</i> con preguntas propias y material adaptado de Lingua.com (s.f. b).
6. Tablero colaborativo	Tablero virtual donde los estudiantes pueden compartir de manera anónima una reflexión sobre lo aprendido de la estrategia o las dificultades que encuentra en el tema.
7. Vídeo (UTECH Contenidos, 2019b)	Vídeo incluido desde YouTube para explicar la estrategia de <i>skimming</i> .
8. Diapositivas <i>skimming</i>	Explicación breve sobre la estrategia <i>skimming</i> y ejemplos de aplicación con preguntas propias y material adaptado de British Council (s.f. b).

9. Ejercicio de emparejamiento	Ejercicio de emparejamiento de vocabulario relacionado con la lectura como warm-up.
10. Transición	Indicación para el inicio del ejercicio aplicando la estrategia <i>skimming</i> .
11. Lectura (Tarver-Chase et al., 2015)	Imagen con la lectura " <i>Digging for the Past</i> " para ejercicio de <i>skimming</i> .
12. Ejercicio de emparejamiento	Emparejamiento de párrafos e ideas principales empleando la estrategia <i>skimming</i> .
13. Diapositivas <i>scanning</i> parte 1	Explicación breve sobre la estrategia <i>scanning</i> y ejemplo 1 de aplicación.
14. Encuesta de verificación	Pregunta de verificación acerca del ejemplo 1 en las diapositivas
15. Vídeo (UTEC Contenidos, 2019c)	Vídeo incluido desde YouTube con un recordatorio de <i>skimming</i> y su diferencia con <i>scanning</i> . Además, el vídeo incluye una explicación de la aplicación de <i>scanning</i> .
16. Diapositivas <i>scanning</i> parte 2	Segundo ejemplo de aplicación de la estrategia <i>scanning</i> .
17. Quiz de lectura	Ejercicio de aplicación con preguntas de selección múltiple acerca de información específica en el texto con preguntas propias y material adaptado de Lingua.com (s.f. c).
18. Transición	Mensaje de transición hacia el segundo ejercicio de comprensión lectora utilizando <i>scanning</i> .
19. Lectura (Tarver-Chase et al., 2015)	Imagen con la lectura " <i>Digging for the Past</i> " para uso de la estrategia <i>scanning</i> .
20. Quiz de lectura	Preguntas de información específica sobre la lectura adaptadas de Tarver-Chase et al. (2015).
21. Mensaje de cierre	Diapositiva con mensaje que señala el fin de las estrategias y ejercicios, pero que sugiere realizar una pregunta de encuesta y revisar un sitio web al final de la unidad.

22. Encuesta	Pregunta con escala tipo Likert acerca de la percepción de los estudiantes sobre la utilidad de la unidad didáctica.
23. Contenido web	Enlace a página web del sitio Lingua.com con acceso a varios ejercicios de comprensión de lectura para que los estudiantes puedan profundizar en la aplicación de las estrategias.

Nota. La unidad es una creación de la autora con preguntas originales y adaptación de materiales.

Los ejercicios de emparejamiento y quiz muestran el resultado de aciertos y desaciertos del estudiante una vez termina cada ejercicio, proporcionando un feedback inmediato como resultado de la corrección que realiza la herramienta tecnológica utilizada.

El estudiante avanza de manera autónoma por las secciones con la posibilidad de repetir los ejercicios las veces que lo desee o requiera. Por su parte la docente puede verificar el uso de la unidad didáctica a través de la sección de informes que provee la aplicación.

6. PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN

6.1. Competencias

El Gobierno Nacional de Colombia, a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN) implementó los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés en 2006, proyectados hasta 2019 y que siguen vigentes, estableciendo que una lengua extranjera “se puede aprender principalmente en el aula y, por lo general, el estudiante está expuesto al idioma durante períodos controlados” (Ministerio de Educación Nacional, 2006 p.5). Igualmente, el MEN fijó las metas para la educación superior en los niveles B2 y C1 en concordancia con el MCER, como se resalta en la Figura 1.

Estas competencias establecen lo que los estudiantes están en capacidad de hacer mediante el uso del idioma, y en Colombia, esto se fundamenta en la competencia comunicativa en inglés que incluye el conocimiento de gramática, vocabulario, semántica, ortografía, etc. y su uso funcional en situaciones variadas que involucren la comprensión y producción oral al igual que la comprensión y producción escrita.

Figura 1*Metas para el sector educativo*

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

Nota. Adaptado de *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés* por Ministerio de Educación Nacional, 2006.

Aunque los estudiantes de educación media deben demostrar un nivel de competencia en inglés igual a B1 de acuerdo con la Figura 1, los resultados de las pruebas Saber 11, discutidas en apartados anteriores, demuestran que los alumnos se ubican mayoritariamente en un nivel A1 o inferior. Por consiguiente, las competencias que se requiere desarrollar en un nivel universitario para licenciados de idiomas suponen un reto aún mayor.

En consecuencia, para el desarrollo de la presente propuesta de Trabajo Final de Máster y, con base en los estándares básicos de lectura para los niveles A2.1 y A2.2 establecidos por el MEN (2006), se propone que los estudiantes adquieran competencia para:

- asociar un dibujo con su correspondiente descripción escrita.
- localizar información específica en un en un texto corto (los lugares y momentos en que suceden las acciones).
- comprender textos auténticos simples relacionados con su propio contexto y cultura (cumpleaños, navidad, etc.).
- comprender textos simples de carácter literario, académico o de interés general.
- aplicar estrategias de lectura específicas para el propósito de la misma.

De igual manera, se tiene en cuenta los descriptores del MCER para el nivel A2 en comprensión de lectura que establecen lo que una persona está en capacidad de hacer con textos académicos o de temas cotidianos, por ejemplo, comprender ideas

principales e identificar detalles en textos sencillos (Consejo de Europa, 2020). Asimismo, el MCER sugiere el uso de estrategias como, involucrar el contexto, el conocimiento lingüístico, las inferencias, entre otros, para la comprensión oral, signada o escrita (Figura 2). Esta última relacionada con la comprensión de lectura, que atañe a la propuesta en este documento y que son la base para la definición de los estándares básicos propuestos por el gobierno de Colombia.

Figura 2

Descriptor sobre identificar las claves e inferir

A2	Utiliza una idea del significado general de textos y enunciados cortos que tratan temas cotidianos concretos para inferir del contexto el significado probable de palabras/signos desconocidas/os.
	Recurre al reconocimiento de palabras/signos que conoce para deducir el significado de otras palabras/signos que desconoce presentes en expresiones cortas y en contextos cotidianos y habituales.
	Recurre al formato, la apariencia y las características tipográficas de un texto para identificar el tipo de texto: noticia, texto promocional, artículo, libro de texto, foro o chat, etc.
	Utiliza las cifras, fechas, sustantivos, nombres propios, etc., para identificar el tema de un texto.
	Deduce el significado y la función de expresiones institucionalizadas o fórmulas rutinarias que desconoce a partir de su posición en el texto (por ejemplo, al inicio o al final de una carta).

Nota. Adaptado del *Marco Común Europa de Referencia para las Lenguas, Volumen Complementario* por Consejo de Europa, 2020.

Adicionalmente a la competencia comunicativa relacionada con la comprensión de lectura, se desarrolla la competencia digital que, a partir de la situación de confinamiento suscitada por el COVID 19, tomó gran importancia para llevar a cabo procesos laborales, educativos y sociales en todo el mundo.

En el sector educativo, la competencia digital se ha convertido en un factor relevante que proporciona experiencias significativas en apoyo del aprendizaje en todas las áreas de estudio, incluyendo el aprendizaje de idiomas (Alarcón, 2020). Esta competencia digital representa un vínculo con materiales educativos y culturales, que se encuentran a disposición de docentes y aprendices facilitando el acceso al conocimiento. Por lo tanto, como lo menciona Duarte (2003) citado por Navarro Gil (2020), es necesario incrementar el conocimiento en destrezas digitales y que el estudiante sea capaz de utilizar ese conocimiento en su vida diaria para considerarlo competente.

Por esta razón, esta propuesta integra competencias comunicativas basadas en los estándares básicos de aprendizaje del MEN y la competencia digital a través de la implementación de la unidad didáctica diseñada con la herramienta Nearpod, de manera que los estudiantes sean capaces de:

- Asociar imágenes y títulos con el conocimiento previo de un tema para comprender la idea general de un texto.
- Identificar la oración inicial de un texto y palabras clave para comprender la idea central de textos cortos y sencillos.
- Identificar información específica que responda a preguntas de tiempo, lugar, acciones, personas, entre otros.
- Comprender textos relacionados con temas académicos, sociales, culturales, empleando estrategias de lectura.

6.2. Propuesta de implementación

La metodología para la implementación de esta unidad didáctica es cuantitativa cuasi experimental con la integración de dos grupos, uno de control y otro experimental, los cuales seguirán la instrucción planteada en el programa de la asignatura con dos sesiones presenciales semanales de 2 horas cada una. Sin embargo, el grupo experimental tendrá acceso a la unidad didáctica de comprensión de lectura para ser utilizada de manera independiente durante 8 semanas. El proceso de implementación se desarrolla en 4 fases durante 10 semanas y la evaluación de los resultados de la herramienta está planteada a través de la comparación de los puntajes obtenidos por los estudiantes en el pretest y postest (Anexos 4 y 5).

6.2.1. Descripción de la implementación

Aunque lo ideal para esta propuesta sería crear un cronograma específico, la naturaleza del trabajo que realizarán los estudiantes lo impide debido a que se espera que sea un trabajo autónomo. Esto implica el manejo individual de tiempo, espacios y actividades. Por lo tanto, lo más cercano a un cronograma es la división del trabajo en fases y semanas, como se describe a continuación y que se resume en la Figura 3.

Figura 3*Resumen propuesta de implementación*

Tiempo		Actividad	Personas que intervienen			Materiales	Espacio de desarrollo
			D	G1	G2		
Semana 1	Sesión 1 (2 horas)	Presentación del programa de la asignatura y explicación de metodología de trabajo	X	X	X	Programa de la asignatura impreso	Aula de clase presencial asignada por la universidad.
	Sesión 1 (2 horas)	Pretest	X	X	X	Pretest impreso	Aula de clase presencial.
Semana 2	Sesión 1 (2 horas)	Trabajo de las temáticas propuestas en el programa regular de la asignatura.	X	X		Material de clase presencial	Aula de clase presencial.
	Sesión 1 (2 horas)	Presentación de la unidad didáctica en Nearpod para comprensión de lectura.	X		X	Computadores Código de acceso a Nearpod. Unidad didáctica.	Aula tecnológica del Departamento de Lingüística e Idiomas.
	Sesión 2 (2 horas)	Trabajo de las temáticas propuestas en el programa regular de la asignatura.	X	X	X	Material de clase presencial	Aula de clase presencial.
Semanas 3 - 9	Sesiones 1 y 2 (4 horas)	Trabajo de las temáticas propuestas en el programa regular de la asignatura.	X	X	X	Material de clase presencial	Aula de clase presencial.
	Trabajo autónomo de los estudiantes sin horario definido	Trabajo con la unidad didáctica.	X		X	Unidad didáctica en Nearpod, Dispositivos móviles y/o computadores	En línea
Semana 10	Sesión 1 semana 10 (2 horas)	Postest	X	X	X	Postest impreso	Aula de clase presencial
	Trabajo Docente semanas 10 a 15	Digitalización y comparación de datos	X			Resultados pretest y postest computador	En línea
D = Docente			G1 = Estudiantes Grupo 1			G2 = Estudiantes Grupo 2	

Fase 1- Selección de participantes e introducción de la unidad didáctica

Los estudiantes de primer semestre del programa de Licenciatura en Español e Inglés se dividen en dos grupos, de forma aleatoria, por la Oficina de Registro Académico y Admisiones de la Universidad de Nariño, garantizando una selección imparcial. El grupo 1 será considerado el grupo control y el grupo 2 será el experimental. Estos grupos toman sus lecciones en horarios de clase diferentes, lo cual posibilita que la misma docente esté a cargo de la asignatura *Text Comprehension and Production* para los dos grupos.

Semana 1

Durante la primera sesión de clase presencial, se presentará el programa de la asignatura y se informará a los estudiantes de los dos grupos que, como parte del curso, deberán tomar dos evaluaciones de comprensión de lectura en inglés para medir su desempeño en esta competencia, pero que estas no representan una calificación para la asignatura. Esta aclaración se realiza con la intención de que los estudiantes no

sientan presión por obtener un puntaje alto y respondan con base en el conocimiento que poseen.

La primera evaluación (pretest) se realizará en la segunda sesión de dos horas de la semana 1 en el aula de clase presencial asignada por la Universidad, la cual no cuenta con dispositivos electrónicos. Esta prueba escrita consta de 4 lecturas y 25 preguntas en total (Anexo 4). Los estudiantes tomarán la prueba de manera presencial y dispondrán de una hora y cuarenta minutos para realizarla.

Fase 2 – implementación de la herramienta

Semanas 2 a 9

En la primera sesión de la semana 2, la docente llevará a los estudiantes del grupo experimental (grupo 2) al aula tecnológica del Departamento de Lingüística e Idiomas para presentar la unidad didáctica, compartir el enlace (<https://app.nearpod.com/?pin=NWCUY>) y/o código de acceso (NWCUY) a la unidad de comprensión de lectura y explicar el funcionamiento de la herramienta tecnológica, garantizando que todos los estudiantes puedan acceder a ella. La profesora hará énfasis en la importancia de que los estudiantes utilicen siempre su nombre completo para acceder al material con el fin de llevar un registro de uso.

Para el uso de la unidad didáctica, los estudiantes deben contar con un ordenador o un dispositivo móvil y conectividad a Internet. Si los estudiantes no poseen los equipos necesarios o una conexión a Internet, la docente instruirá a los estudiantes acerca del aula tecnológica del Departamento para que ellos puedan hacer uso de los computadores, al igual que la conexión gratuita a Internet que ofrece el campus universitario con el fin de que los estudiantes tengan diferentes opciones para acceder a la unidad didáctica.

En esta primera sesión de la semana 2, el grupo 1 (grupo control) recibirá la clase con el material regular de trabajo de la asignatura. A partir de la segunda sesión de la semana 2 y en adelante hasta culminar la semana 9, los estudiantes de los grupos 1 y 2 trabajan con el material de uso regular de la asignatura en las sesiones presenciales.

Después de la sesión de introducción a la unidad didáctica, los estudiantes del grupo 2 estudiarán y realizarán las actividades de manera autónoma, en los espacios de tiempo que tengan disponible en las próximas 8 semanas, con la posibilidad de repetir los ejercicios las veces que consideren necesario durante ese tiempo.

La docente estará monitoreando el trabajo de los estudiantes del grupo 2 a través de la sección de informes de la aplicación Nearpod, para verificar que los estudiantes estén accediendo al material. De igual manera, si la profesora evidencia que los estudiantes no están haciendo uso de la unidad, se realizará un recordatorio del material disponible. Este procedimiento de verificación se repetirá cuando falte una semana para terminar el plazo de uso de la unidad didáctica.

Es importante mencionar que durante el periodo de implementación de la herramienta con el grupo 2, estos estudiantes trabajarán con la unidad didáctica de manera autónoma y las sesiones de clase presenciales seguirán su curso regular de acuerdo con la programación de la asignatura para los grupos 1 y 2.

Es necesario resaltar también que, la aplicación Nearpod en su versión gratuita solo permite el uso del código o enlace de acceso durante 30 días; por consiguiente, la docente estará al tanto de la fecha de límite para renovar el enlace y código de acceso e informar a los estudiantes, de modo que estos puedan ingresar a la unidad sin contratiempos.

Asimismo, la docente mantendrá comunicación directa con el grupo 2 durante las sesiones sincrónicas de clase presencial y dejará como canal de comunicación asincrónico el correo electrónico para resolver dudas o inconvenientes con el uso de la unidad didáctica por parte de los estudiantes.

Fase 3 – Recolección de datos postest

Semana 10

Durante la sesión 1 de la semana 10, la docente aplica en sesión presencial en el aula de clase asignada por la Universidad, con los grupos 1 y 2, un nuevo examen de comprensión de lectura (postest), con el fin de recolectar datos que se comparan con los resultados obtenidos en el pretest. El postest tendrá características similares a las del pretest, con 4 lecturas y 25 preguntas (Anexo 5). Los estudiantes dispondrán de una hora y cuarenta minutos para el desarrollo de la prueba.

Fase 4. Análisis de datos y resultados de la implementación

Durante las 4 semanas posteriores al postest, la docente analizará los resultados obtenidos en las dos pruebas para evaluar el efecto del uso de herramienta Nearpod en la comprensión de lectura de los estudiantes.

6.3. Evaluación

La evaluación de la propuesta se realiza en dos partes. La primera es la evaluación de la actuación de los estudiantes en Nearpod que será sumativa a través de las funciones de evaluación inmediata que brinda la herramienta tecnológica. De este modo, los estudiantes estarán en capacidad de conocer sus aciertos o desaciertos después de terminar cada ejercicio. Esta función de la tecnología utilizada hace que los estudiantes reciban un feedback correctivo inmediato mediante la visualización de sus respuestas correctas e incorrectas, facilitando la reflexión de los estudiantes sobre su desempeño en los ejercicios y en cada intento.

De manera complementaria, una vez se haya terminado el tiempo de implementación de la unidad didáctica y posterior a la toma del postest por parte de los estudiantes, la docente revisará el desempeño del grupo 2 a través de los informes que provee la aplicación Nearpod con el fin de proporcionar una retroalimentación diferida general al grupo 2 resaltando las fortalezas, resolviendo dudas finales y/o reforzando los aspectos en que se hayan presentado dificultades sobre el uso de las estrategias de comprensión de lectura.

La segunda parte es la evaluación cuantitativa y comparativa de los resultados que arrojen el pretest y el postest como fuentes de información para evaluar el efecto de la implementación de la unidad didáctica en la comprensión de lectura de los estudiantes. Para este propósito, el pretest y postest se componen de 4 lecturas para nivel A2 obtenidas de los sitios web de *TestEnglish.com*, y el libro de preparación para exámenes nivel A realizado por Dendrinis y Mitsikopoulou (2012).

En las dos pruebas, los estudiantes deben responder preguntas relacionadas con la comprensión de la idea general y principal del texto. Asimismo, se realizan preguntas de información específica como fechas, personajes, lugares, eventos, acciones que son parte de cada lectura, lo cual se conecta directamente con las estrategias incluidas en la unidad didáctica.

Finalmente, se espera obtener resultados significativamente mejores en los estudiantes del grupo 2 después de aplicar la unidad didáctica, considerando que, en diversos estudios como los realizados por Mastura et al. (2023), Pupah y Sholihah (2022), Kalsum (2021), Ramírez Romero et al. (2022), Lestari y Sihombing (2022), entre otros, el uso de Nearpod ha demostrado que puede fortalecer el aprendizaje de idiomas.

6.4. Limitaciones

A pesar de los múltiples beneficios que la unidad didáctica puede brindar al fortalecimiento de la comprensión de lectura, es necesario mencionar algunas de las limitaciones que esta propuesta debe enfrentar.

En primer lugar, los estudiantes de la Universidad de Nariño pertenecen a un nivel socioeconómico medio-bajo que, en algunos casos, no les permite obtener equipos móviles, haciendo que el acceso a la unidad no llegue a ser tan frecuente o simplemente que no puedan acceder a ella. Otra dificultad en la línea de acceso es la conectividad a Internet de los estudiantes que, aunque poseen el dispositivo móvil, no poseen servicio de Internet, porque son originarios de otros municipios y, las viviendas donde habitan durante el semestre de estudios no proveen el servicio de Internet.

Adicionalmente a estas dificultades, existe la posibilidad de una carencia en las destrezas digitales necesarias para realizar las actividades de la unidad didáctica de manera autónoma a pesar de la capacitación inicial que se pretende brindar antes de implementar la unidad didáctica. Esta desorientación puede ser subsanada por la comunicación constante con la docente encargada, sin embargo, esto puede ocasionar un retraso en la interacción del estudiante con la unidad didáctica o una pérdida de interés en su uso.

Por otra parte, si se pretende que otros profesores tengan acceso y utilicen la unidad didáctica en sus clases, la limitación se presenta en las destrezas digitales que posee cada docente, ya que es posible que el profesor que desee emplear la unidad no esté preparado para resolver las dudas de los estudiantes debido a su desconocimiento de la herramienta o, porque no se siente cómodo o familiarizado con el uso de la tecnología (González, 2017), impidiendo que la herramienta se utilice apropiadamente o que no promueva su uso.

Finalmente, una de las limitaciones más importantes está relacionada con el uso de la aplicación Nearpod que, pese a todas las bondades descritas anteriormente, requiere la renovación del enlace o código de acceso a la unidad didáctica creada cada 30 días. Por lo tanto, es necesario que el docente mantenga un registro de la fecha de inicio con el fin de monitorear el progreso y proveer un nuevo código o enlace de acceso, garantizando la continuidad de la implementación.

7. CONCLUSIONES

Después de considerar el proceso para el desarrollo de este Trabajo Final de Máster (TFM), es posible concluir que, aunque la propuesta didáctica no es

implementada como parte de este TFM, los objetivos planteados se alcanzaron de manera satisfactoria, como se concluye a continuación.

El alcance del objetivo general se evidencia en el diseño de esta propuesta didáctica que incluye la unidad en Nearpod para el fortalecimiento de la comprensión de lectura a través de las tres estrategias (*previewing*, *skimming* y *scanning*) y los ejercicios prácticos que incorporan materiales auténticos, así como la propuesta para la implementación de la unidad contemplando su uso como parte de la asignatura vista por los estudiantes de primer semestre del programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Nariño.

El diseño de las diapositivas con explicación sobre las estrategias de *previewing*, *skimming* y *scanning*, al igual que las preguntas de los ejercicios para la explicación y práctica permiten el alcance del objetivo específico relacionado con la creación de materiales para una unidad didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés, al igual que el alcance del objetivo enfocado en promover las estrategias de comprensión de lectura. Asimismo, los vídeos, las lecturas y ejercicios adaptados de fuentes externas demuestran el alcance del tercer objetivo específico asociado a la adaptación de materiales y ejercicios de comprensión lectora en la herramienta Nearpod.

De igual manera, el objetivo vinculado a promover el trabajo autónomo se alcanza a través de la propuesta del uso independiente de la herramienta Nearpod que posibilita al estudiante para avanzar a su propio ritmo dentro del tiempo planteado para la implementación.

Por otra parte, la revisión de literatura llevada a cabo para este TFM permitió identificar y seleccionar las estrategias de lectura susceptibles de ser utilizadas para fortalecer la comprensión de lectura en el nivel A2, así como los materiales multimodales propicios para beneficiar el aprendizaje de los estudiantes, obteniendo así la respuesta a dos de las preguntas de investigación.

Finalmente, la pregunta acerca de cómo integrar los materiales en una unidad en línea para el fortalecimiento de la comprensión de lectura en estudiantes de primer semestre de la licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Nariño es respondida a través de la selección de la aplicación Nearpod con base en los estudios previos mencionados en este documento que refieren la efectividad de la herramienta en relación con la comprensión de lectura en inglés y otras destrezas.

Por consiguiente, es posible afirmar que, esta propuesta didáctica puede aportar significativamente al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer semestre del

programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Nariño, complementando el currículo de la asignatura y fortaleciendo no solo la comprensión de lectura, sino las otras destrezas al igual que la motivación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

7.1. Recomendaciones

Contemplando las limitaciones y conclusiones a las que se ha llegado en el desarrollo de este TFM, es recomendable continuar el trabajo propuesto mediante la implementación de la unidad didáctica de trabajo autónomo con la población planteada en este documento e incluso con estudiantes de otros niveles educativos que correspondan al nivel A2, como estudios posteriores, para determinar su efectividad en la comprensión de lectura.

Asimismo, se recomienda continuar la investigación sobre el uso de unidades didácticas en línea para la producción oral, la comprensión oral y la producción escrita, de modo que el aprendizaje de idiomas se fortalezca desde las diferentes destrezas, teniendo en cuenta que la tecnología, además de apoyar en procesos de comprensión de lectura, puede contribuir a desarrollar otras habilidades en los estudiantes y, de forma indirecta, convertirlos en mejores aprendices, por ejemplo, a través del manejo del tiempo, la toma de decisiones sobre cómo abordar las actividades en Nearpod, el desarrollo del trabajo autónomo, la reflexión sobre su desempeño, entre otras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, M. S. (2020) La Unidad Didáctica y las TIC en el fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés. *Nuevas realidades de las ciencias sociales, económicas y administrativas.*, 123.
- Alonso, E. (2018). Planificación de unidades didácticas:(Unit and lesson planning). En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 67-79). Routledge.
- Álvarez Gil, F. J., y Payet, K. M. M. (2020). Adquisición de segundas lenguas a través del uso de entornos virtuales de aprendizaje. En López-Meneses, E., Cobos-Sanchiz, D., Molina-García, L., Jaén-Martínez, A., y Martín-Padilla, A. H. (Eds.) *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa.* (pp. 3304-3312). Octaedro.
- Arispe, K., y Burston, J. (2017). Making it personal: Performance-based assessments, Ubiquitous technology, and advanced learners. *Language Learning & Technology*, 21(3), 44–58. Retrieved from <http://lt.msu.edu/issues/october2017/arispeburston.pdf>
- British Council Learn English (s.f. a). *An airport notice [Recurso]*. A2 Reading. <https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/reading/a2-reading/airport-notice>
- British Council Learn English (s.f. b). *A message to a new friend [Recurso]*. A2 Reading. <https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/reading/a2-reading/message-new-friend>
- Buttrely, K. (2021). Inclusion, Engagement, and Nearpod: Providing a Digital Alternative to Traditional Instruction. *Kentucky Teacher Education Journal: The Journal of the Teacher Education Division of the Kentucky Council for Exceptional Children*: Vol. 8: Iss. 1, Article 2. DOI: <https://doi.org/10.61611/2995-5904.1031>
- Celce-Murcia, M. (2014). An overview of language teaching methods and approaches. *Teaching English as a second or foreign language*, 4, 2-14. ISBN 9781111351694
- Chun, D., Kern, R. y Smith, B. (2017). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal*, 101 (S1), 64-80.
- Consejo de Europa. (2001). Marco Común Europeo de Referencia. Instituto Cervantes, 2002.
- Consejo de Europa. (2020). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación: volumen complementario. Instituto

- Cervantes, 2021. Extraído de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf.
- Dendrinis, B., y Mitsikopoulou, B. (2012). KPG Exam Preparation in School: The A level (A1 & A2) Exam in English. Student's Book. Athens: Research Centre for Language Teaching Testing and Assessment (RCeL) Publication. <http://scholar.uoa.gr/mbessie/publications/kpg-exam-preparation-school-level-a1-a2-exam-english-student%E2%80%99s-book>
- Dewi, W. D. P. F., Santosa, M. H., y Dewi, K. S. (2023). The Effect of Nearpod Toward Tenth-Grade Students' Reading Skill in A Public Senior High School in North Bali, Indonesia. *PANYONARA: Journal of English Education*, 5(2), 189-204.
- Figueras, N. (2005). "El Marco común europeo de referencia para las lenguas: de la teoría a la práctica". *Revista Carabela* 57, pp. 5-24 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7132914>
- Figueras, N. (2012). The impact of the CEFR. *ELT journal*, 66(4), 477-485. <https://academic.oup.com/eltj/article/66/4/477/384744?login=true>
- Gamboa-González, Á. M. (2017). Reading comprehension in an English as a foreign language setting: Teaching strategies for sixth graders based on the interactive model of reading. *Folios*, (45), 159-175. Extraído de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/4447>
- Gázquez, C. M. (2015). Plataformas virtuales como herramientas para el aprendizaje de una segunda lengua. *redit-Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción y la Interpretación*, (9), 23-46. Extraído de <https://www.revistas.uma.es/index.php/redit/article/view/1051/991>
- González, M. B. C. (2017). El enfoque sociocultural en el aprendizaje de inglés en el ámbito de educación secundaria en la comunidad (Tesis Doctoral, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia). Extraído de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=120516>
- Herwawan, N. M. ., y Panjaitan, N. B. . (2022). The Influence Of Using Nearpod To Improve Student's Vocabulary In Learning English As Foreign Language . *Jurnal Pendidikan Dan Konseling (JPDK)*, 4(6), 6076–6081. <https://doi.org/10.31004/jpdk.v4i6.9261>
- Kalsum, I. (2021). Nearpod and students' motivation in online english learning. *International Academic Research Journal of Business and Technology*, 7(1), 1-7.

- Krisbiantoro, B., y Pujiani, T. (2021). The Effectiveness of Mobile-Assisted Language Learning to Teach Writing. *AECON*, 1-15. Extraído de <https://www.writecenter.org/uploads/1/2/5/6/125695261/15-21-1-sm.pdf>
- Kukulka-Hulme, A., Lee H. y Norris, L. (2017). Mobile learning revolution: implications for language pedagogy. En C. A. Chapelle y S. Sauro (Eds). *The handbook of technology and second language teaching and learning* (pp. 217 - 233). New York: Routledge.
- Le, H. H. V., y Doan, T. K. O. (2023). EFL Students' Perceptions of Using Nearpod in Online English Learning. *ICTE Conference Proceedings*, 3, 98–117. <https://doi.org/10.54855/ictep.2338>
- Lestari, P., y Sihombing, L. H. (2022). Exploring a digital tool “nearpod” to improve students' skill in writing. *Edupedia*, 6(2), 73-79. Extraído de <https://studentjournal.umpo.ac.id/index.php/edupedia/article/view/1502>
- Liaw, M. L., y English, K. (2017). Technologies for teaching and learning L2 reading. En C. A. Chapelle y S. Sauro (Eds). *The handbook of technology and second language teaching and learning*, (pp. 62-76). New York: Routledge.
- Lingua.com (s.f. a). *The pet store* [Recurso]. A2 Reading. <https://lingua.com/es/ingles/lectura/pets/>
- Lingua.com (s.f. b). *A great summer vacation* [Recurso]. A2 Reading. <https://lingua.com/es/ingles/lectura/summer-vacation/>
- Lingua.com (s.f. c). *The city where I live* [Recurso]. A2 Reading. <https://lingua.com/es/ingles/lectura/city/>
- Malagón, M. D. C. G., y Bax, S. (2010). *Integración de las nuevas tecnologías en el aula: actitud del profesorado de inglés de enseñanza secundaria en la provincia de Badajoz*. [Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura]. Repositorio de la Universidad de Extremadura. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/10310>
- Mastura, A., Dewi, S. L., Misnar, M., Zuhra, I., y Misnawati, M. (2023). Boosting the L2 Learners' Reading Comprehension Capability by Employing Nearpod Media . *IJORER : International Journal of Recent Educational Research*, 4(6), 877-888. <https://doi.org/10.46245/ijorer.v4i6.431>
- McLaughlin, N. (2022). Metacognition in Online Language Learning: Putting Principles into Practice. En Friedman, R., y George, A. (Eds.). *Online Language Teaching in Diverse Contexts* (p. 42 – 58). Cambridge Scholars Publishing.

- McNamara, D. S., Ozuru, Y., Best, R., y O'Reilly, T. (2007). The 4-pronged comprehension strategy framework. *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*, 465-496.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2004). *Programa Nacional de Bilingüismo 2004 - 2019*. Extraído de <https://santillanaplus.com.co/pdf/estandares-basicos-de-competencias.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés* (Guías No 22). Extraído de <https://santillanaplus.com.co/pdf/estandares-basicos-de-competencias.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2014). *Colombia very well! Programa nacional de inglés 2015-2025* (Documento de socialización). Extraído de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2017.) Resolución 18583. Bogotá, CO. Extraído de https://usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017deroga_2041.pdf
- Navarro Gil, A. (2020). La competencia digital para el uso y apropiación, crítico y responsable de las TIC, un estudio con estudiantes de grado cuarto de primaria. Extraído de <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/19229>
- Otto, S. E. (2017). From past to present: A hundred years of technology for L2 learning. En C. A. Chapelle y S. Sauro (Eds). *The handbook of technology and second language teaching and learning*. p. 10-25. New York: Routledge.
- Pupah, E., y Sholihah, U. (2022). Enhancing EFL students' reading learning process in COVID-19 pandemic through Nearpod. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*, 9(2), 17-31. doi:<http://dx.doi.org/10.22373/ej.v9i2.10400>
- Ragupathi, K. (2020). *Designing Effective Online Assessment*. Singapore: National University of Singapore (NUS). Extraído de <https://www.nus.edu.sg/cdtl/docs/default-source/professional-development-docs/resources/designing-online-assessments.pdf>
- Ramírez Romero, E. V., Sandoval Pérez, M. J., Carbo Silva, Y. D. R., y Alvarez Peña, M. C. (2022). Evaluando la mejora en el desempeño de estudiantes de inglés como lengua extranjera utilizando actividades de gramática y vocabulario en

- Nearpod. *Journal of Science and Research*, 7 (CININGEC II), 1030–1044.
Extraído de <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/2764>
- Revelo Becerra, A. N. (2023). Uso de la herramienta Nearpod para fortalecer competencias digitales de docentes de inglés en la Unidad Educativa Huaca [Tesis de maestría, Universidad Técnica del Norte]. Extraído de <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/14352>
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J., y Rodgers, T. (2001). The Post-methods Era. En *Approaches and Methods in Language Teaching* (Cambridge Language Teaching Library, pp. 244-256). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rojas Salazar, L. J. (2020). *Aprendizaje autónomo del Inglés como lengua extranjera en un ecosistema B-Learning culturalmente integrado* (Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia).
<https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/3203>
- Rojas, S. I. P. (2013). Estrategias metacognitivas y comprensión de lectura en inglés a nivel universitario. *Lingua Americana*, 17(32), 47-64. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/estrategias-metacognitivas-y-comprensión-de/docview/1461379206/se-2>
- Stockwell, G. (2022). Historical foundations or technology in SLA. En N. Ziegler y M. González-Lloret (Eds.). *The Routledge handbook of second language acquisition and technology* (pp. 9-20). New York: Routledge.
- Tarver-Chase, B., Johannsen, K. y Bohlke, D. (2015). *Reading Explorer: Foundation*. Unit 3 Sample. National Geographic Learning/Cengage Learning.
- Taylor, A. (2022). Technology and L2 reading: research and application. En N. Ziegler y M. González-Lloret (Eds.). *The Routledge handbook of second language acquisition and technology* (pp.174-186). New York: Routledge.
- Test-English.com (s.f. a). *A really popular summer festival in the UK*. <https://test-english.com/reading/a2/a-really-popular-summer-festival-in-the-uk-a2-english-reading-test/>
- Test-English.com (s.f. b). Accommodation. <https://test-english.com/reading/a2/accommodation/>
- Test-English.com (s.f. c). *Frogs in love: Romeo and Juliet*. <https://test-english.com/reading/a2/frogs-in-love-romeo-and-juliet-reading-test/>

Test-English.com (s.f. d). The man with the most world records. <https://test-english.com/reading/a2/man-with-most-world-records-reading-test/>

Turahmah, A., Djunaidi, D., y Jaya, A. (2023). Nearpod website strategy in increasing students' listening ability. *Esteem: Journal of English Study Programme*, 6(1), 94-99.

UTEC Contenidos, (14 de febrero de 2019a). *READING STRATEGY – previewing* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZOS1NzVsHxI>

UTEC Contenidos, (15 de febrero de 2019b). *READING STRATEGY – skimming* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=fFAaGQoVECo>

UTEC Contenidos, (15 de febrero de 2019c). *READING STRATEGY – scanning* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZOS1NzVsHxI>

ANEXOS

Anexo 1. Contenidos Mínimos

Nota. Documento incluido con autorización del Departamento de Lingüística e Idiomas de la Univeresidad de Nariño.

1

Contenidos Mínimos *Text Comprehension and Production*

Text Comprehension and Production Basic User I (1st semester)

Description

This course aims at providing foundations to develop academic writing and reading processes. It will give learners opportunities to advance on basic and low intermediate grammar topics in order to know the structure of English sentences and their transition to paragraphs. It will also focus on reading different types of texts from free internet materials and photocopies, and other sources that will help them build their vocabulary and fluency. Reading techniques will be developed to train students for standard test taking skills.

<p>Chapter 1: Something about me</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sentence structure: word order 2. Contractions 3. Capital letters and punctuation: Nationalities, proper nouns, days of the week, months, special dates, languages 4. Using verbs in sentences 5. Simple present of the verb to BE and its use in sentences 6. The writing process: prewriting, writing the draft, revising and Editing, a new draft.
<p>Chapter 2: A day in my life</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Word partners: clean, brush, do, make, get, take, fix, have 2. Formatting the page: Hand written and computer 3. Identifying errors in format 4. Types of nouns: singular and plural in irregular nouns 5. Reviewing the present with have, drink, make, take, wash, watch, do, fix 6. The writing process: peer review
<p>Chapter 3: The story behind the picture</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. The topic sentence: parts 2. Topic sentences and titles 3. Negative verbs 4. Adjectives and the words they describe
<p>Chapter 4: My favorite day</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Time order in paragraphs 2. Simple sentence patterns 1, 2, 3, 4 3. Adverbs of frequency: always, usually, often, sometimes, never (affirmative and negative) 4. Using prepositions to show time: on, in, at, from – to, for. 5. Reading: Visualizing from pictures and text
<p>Chapter 5: Your hometown</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Words for directions 2. Supporting sentences and unity 3. The use of A-AN-AND-THE 4. There is/there are 5. Using prepositions to describe location: in, on, at 6. Prepositional phrases in sentences 7. Reading strategy: inferencing
<p>Chapter 6: At work</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Using words for jobs 2. The present progressive 3. Present progressive Vs. simple present 4. Non action verbs Vs. action verbs 5. The verb Have: action/ non-action 6. Compound sentences: and, but, so 7. Punctuating compound sentences 8. Reading strategy: summarizing

Anexo 2. Syllabus de la Asignatura

Nota. Documento incluido con autorización del Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño.

 Universidad de Nariño	FORMACIÓN ACADÉMICA	Código: FOA-FR-07
	FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS PROGRAMACIÓN TEMÁTICA ASIGNATURA	Página: 1 de 4
		Versión: 4
		Vigente a partir de:2011-01-18

1. IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA:

NOMBRE DEL DOCENTE: XXXXX		IDENTIFICACIÓN No. XXXXX	
PERFIL DEL DOCENTE:			
CORREO ELECTRÓNICO:			
Horario de Atención a Estudiantes:			
NOMBRE DE LA ASIGNATURA O CURSO: Text Comprehension and Production Basic User I			
Código de Asignatura:	9710		
Semestre(s) a los cuales se ofrece:	Primero – grupo 1		
Intensidad Horaria Semanal	Teórica: 2	Práctica: 2	Trabajo Independiente: 5
			Horas Totales: 9
Número de Créditos:	3		
Fecha Última Actualización del programa temático: 08-08-2018	Revisión realizada por:	Helda Alicia Hidalgo Directora Departamento	

2. JUSTIFICACIÓN :

This course aims at providing foundations to develop academic writing and reading processes. It will give learners opportunities to advance on basic and low intermediate grammar topics in order to know the structure of English sentences and their transition to paragraphs. It will also focus on reading different types of texts from free internet materials and photocopies, and other sources that will help them build their vocabulary and fluency. They will be expected to participate actively by analyzing the texts and giving their opinion, promoting their critical thinking.

3. OBJETIVOS O COMPETENCIAS

The course aims at assisting learners in developing cognitive, communicative, investigative, and civic competences. They will be further developed through these more specific competences. At the end of the course, it is expected that students should be competent to:

- Identify the parts of a sentence and analyze sentence structures.
- Use basic rules of capitalization and punctuation in short texts.
- Identify the steps within the writing process.
- Use the format to present paragraphs written by hand or on a computer.
- Identify the main parts of a paragraph.
- Differentiate time order and listing order in a paragraph.
- Recognize the 4 patterns of simple sentences.
- Using grammar basic grammar aspects correctly.
- Differentiate and form simple and compound sentences.
- Write short and complete paragraphs.
- Use and expand vocabulary from the textbook and other authentic texts in order to write.

 Universidad de Nariño	FORMACIÓN ACADÉMICA	Código: FOA-FR-07
	FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS PROGRAMACIÓN TEMÁTICA ASIGNATURA	Página: 2 de 4
		Versión: 4
		Vigente a partir de:2011-01-18

- Analyze short texts in order to express their opinion about different contextualized topics.

4. CONTENIDO DE LA ASIGNATURA

Horas ó Créditos	Tema ó Capítulo	Competencia	Actividades	Resultado de aprendizaje
12 hours	Class info Introduction Chapter 1: Something about me <ol style="list-style-type: none"> Sentence structure: word order Contractions Capital letters and punctuation: Nationalities, proper nouns, days of the week, months, special dates, languages Using verbs in sentences Simple present of the verb to BE and its use in sentences The writing process: prewriting, writing the draft, revising and editing, a new draft. 	Students will be capable of writing simple and complete sentences, and they will identify the three main parts of paragraphs.	Read the models provided, analyze the components of paragraphs. Revise texts to look for capitalization, and punctuation correct usage. Organize sentence with the main structure parts.	Identifying the three main parts of a paragraph and producing simple sentences.
12 hours	Chapter 2: A day in my life <ol style="list-style-type: none"> Word partners: clean, brush, do, make, get, take, fix, have Formatting the page: Hand written and computer Identifying errors in format Types of nouns: singular and plural in irregular nouns Reviewing the present with have, drink, make, take, wash, watch, do, fix The writing process: peer review 	Students will be capable of give format to a page to present a paragraph. Students will be able to narrate what they do in a day using simple structures in an organized paragraph.	Revise the examples given in order to find possible neglections in terms of page format, punctuation, singular and plural nouns, etc. Question themselves about the correct way to present a paragraph, the use of capitalization, punctuation and verbs to express the daily routine.	Building up an 80 - word text narrating students' daily routine.

 <p>Universidad de Nariño</p>	<p>FORMACIÓN ACADÉMICA</p> <p>FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES</p> <p>LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS</p> <p>PROGRAMACIÓN TEMÁTICA ASIGNATURA</p>	Código: FOA-FR-07
		Página: 3 de 4
		Versión: 4
		Vigente a partir de:2011-01-18

12 hours	<p>Chapter 3: The story behind the picture</p> <ol style="list-style-type: none"> The topic sentence: parts Topic sentences and titles Negative verbs Adjectives and the words they describe 	<p>Students will recognize the topic sentence and its importance in paragraph writing.</p> <p>Students will read and analyze texts of a complexity appropriate for A2 language learners.</p>	<p>Analyze the texts provided as examples and identify topic sentences.</p> <p>Look at the pictures to describe them using adjectives and vocabulary for that purpose.</p>	<p>Providing information related to what they see in a picture, describing the scenery and the people they see. Using adjectives to describe a picture in a 100-word paragraph, focusing on the formulation of a topic sentence.</p>
12 hours	<p>Chapter 4: My favorite day</p> <ol style="list-style-type: none"> Time order in paragraphs Simple sentence patterns 1, 2, 3, 4 Adverbs of frequency: always, usually, often, sometimes, never (affirmative and negative) Using prepositions to show time: on, in, at, from – to, for. 	<p>Students will be able to determine the importance of organizing ideas according to the time take place.</p> <p>Students will be capable of analyze sentences to determine if the structure corresponds to the patterns 1, 2, 3, or 4.</p>	<p>Read the texts provided to recognize time organization.</p> <p>Use prepositions of time and adverbs of frequency in sentences.</p>	<p>Answering questions related to the time organization in paragraphs.</p> <p>Providing information in a 120-word paragraph about a special day from students' past and organizing the events according to the time they happened.</p>
12 hours	<p>Chapter 5: Your hometown</p> <ol style="list-style-type: none"> Words for directions Supporting sentences and unity The use of A-AN-AND-THE There is/there are Using prepositions to describe location: in, on, at Prepositional phrases in sentences 	<p>Students will be able to write short text with a topic sentence and provide appropriate supporting sentences.</p> <p>Students will describe locations using prepositions and prepositional phrases.</p>	<p>Analyze the models to identify supporting sentences.</p> <p>Revise the examples in order to analyze how prepositions and prepositional phrases work.</p>	<p>Delivering a 150-word paragraph describing students' hometown or a special place.</p>

 <p>Universidad de Narriño</p>	<p>FORMACIÓN ACADÉMICA</p> <p>FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES</p> <p>LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS</p> <p>PROGRAMACIÓN TEMÁTICA ASIGNATURA</p>	Código: FOA-FR-07
		Página: 4 de 4
		Versión: 4
		Vigente a partir de:2011-01-18

12 hours	<p>Chapter 6: At work</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Using words for jobs 2. The present progressive 3. Present progressive Vs. simple present 4. Non action verbs Vs. action verbs 5. The verb Have: action/ non-action 6. Compound sentences: and, but, so 7. Punctuating compound sentences 	<p>Students will be capable of describing the characteristics of different professions as the activities that are carried out in each one of them.</p> <p>Students will use compound sentences and punctuate them correctly.</p>	<p>Describe the aspects involved in different professions.</p> <p>Use compound sentences and the FANBOYS effectively.</p> <p>Identify the different uses and structures of the present continuous and simple.</p>	<p>Describing professions, their main aspects and characteristics.</p> <p>Reading the models to identify compound sentence structures.</p>
----------	---	--	---	--

5. METODOLOGÍA:

The methodology will make an emphasis on academic texts to be read and produced. The class will use a compilation of downloadable materials found online mainly. Varied activities, examples, and practice will be given in class in order to provide writing ideas and topics for each assignment. The class will be conducted in English. The main emphasis of the class will be reading and writing, but students are expected to participate actively in class by expressing their opinion about the analyzed texts and the contexts provided to promote critical thinking. Some sessions will be devoted to reinforcing the aspects in which the students feel any weaknesses and some others will be used to assess the progress made with the assigned tasks. Individual and group work will be used in the course, so students will be expected to complete at least 4 hours a week of independent work.

6. CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

Written compositions	50%
Reading comprehension tests	20%
Class activities	25%
Self-assessment	5%

Describir las actividades complementarias:

Additional activities will be given whenever students need it and will include group work, worksheets and additional readings and short articles. Additional activities will reinforce contents but will not replace existing grades and can be suggested by either the students or the teacher.

Anexo 3. Unidad Didáctica Nearpod

Slide 1: Reading A2
 I'm Erica Silvana Paredes, and I welcome you to this unit about reading strategies.
 You will find 3 strategies (previewing, skimming, scanning), an explanation of each one, and some exercises to help you develop your reading skill.
 There are matching exercises and multiple choice questions based on readings to practice with the strategies.
 You can try this unit as many times as you want.
 Continue to start.

Slide 2: Reading strategies
 previewing
 predicting

Slide 3: To practice previewing you need to...
 • Look at titles, headings, and pictures to get a general idea of the topic in the text.
 • Connect the information from the pictures, titles, and headings to the vocabulary and things you know in general.
 • Ask yourself some questions such as:
 ◦ What is it about?
 ◦ What does the title relate to?
 ◦ Can I identify the content in the pictures?

Slide 4: Preguntas
 A Great Summer Vacation
 Summer
 Vacation
 Paris, France
 Title

Slide 5: Preguntas 1 / 2
 1. According to the title and pictures you matched, what is the reading about?
 A. A summer vacation in Europe.
 B. A summer trip with friends.
 C. A summer vacation in France.

Slide 6: A great summer vacation
 I just returned from the greatest summer vacation! It was so fantastic. I never wanted it to end. I spent eight days in Paris, France. My best friends, Henry and Steve, went with me. We had a beautiful hotel room in the Latin Quarter, and it wasn't even expensive. We had a balcony with a wonderful view.
 We visited many famous tourist places. My favorite was the Louvre, a well-known museum. I was always interested in art, so that was a special treat for me. The museum is so huge, you could spend weeks there. Henry got tired walking around the museum and said "Enough! I need to take a break and rest."
 We took lots of breaks and sat in cafes along the river Seine. The French food we ate was delicious. The wines were tasty, too. Steve's favorite part of the vacation was the hotel breakfast. He said he would be happy if he could eat croissants like those forever. We had so much fun that we were already talking about our next vacation!

Slide 7: Preguntas 2 / 2
 2. Read the text in the picture. What is the reading about?
 A. A summer vacation in Europe.
 B. A summer vacation in France.
 C. A summer trip with friends.

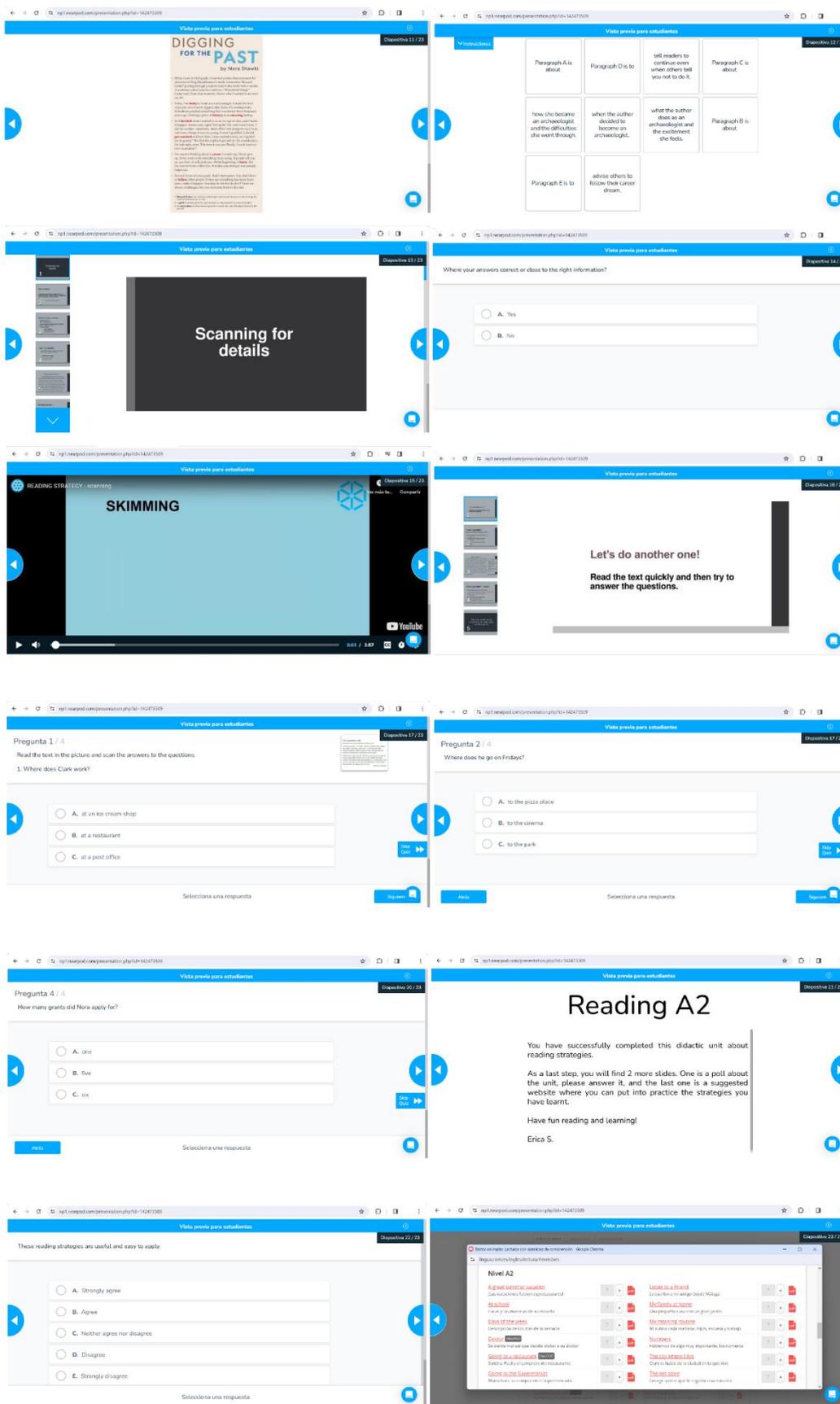
Slide 8: What do you know about previewing?
 Write a short message or leave voice notes sharing what you recall about the strategy, or what you find difficult about it. The message won't show your name, so you can be as honest as you want. Remember to use appropriate language since this is an academic environment.

Slide 9: SKIMMING

Slide 10: To use skimming and find out the main idea of a text, you...
 • Do not read the complete text.
 • Read the first sentence of each paragraph.
 • Pass your eyes over the text and look for the main nouns and verbs.
 • Try to get the main idea of the passage.
 Let's practice.

Slide 11: Preguntas
 Excavation
 Archaeologist
 Study
 Tomb

Slide 12: Use the skimming strategy to get the main idea of each paragraph in the text "Digging for the Past" by Nora Shawki.
 Text taken from: Reading Explorer Foundations - NetGeo Sample



Anexo 4. Pretest

Tomado y adaptado de TestEnglish.com (s.f. a; b) y Dendrinis y Mitsikopoulou (2012)

Universidad de Nariño

Erica Silvana Paredes Castillo

Departamento de Lingüística e Idiomas

Reading Comprehension Test 1

Name: _____ Student's ID: _____

Read the following 4 texts and answer the questions.

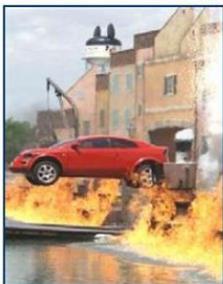
Text 1

STUNT PERFORMERS

THE 'REAL' SUPER HEROES

Would you jump off a tall building? Would you run through a blazing fire? Would you ride a wild bull? Of course not! These are things we only see in movies. The question is 'Do actors do all these things?' Well, no. The truth is it is stunt performers who do all these things for them.

Stunt performers are the heroes who thrill and excite us all. They act instead of the actor in films when the scenes become too violent or involve too many risks. So, when the right time comes, it is the stunt performer who jumps from roof-tops, climbs cliffs,



jumps over crocodiles or skydives. It just looks as if the actor is doing it.

Of course, it's not easy to be a good stunt performer. You need to have many different skills and important qualities. Stunt performers are usually brave, well balanced, very well trained and strong.

Although stunt performers are a 'must' for action films, and they are the ones that make many films unforgettable, it is sad to know that they usually go unnoticed. We never see their names or their faces, and nobody gives them prizes or awards. For example, have you ever heard of the best stunt performer award?

Since the film industry owes so much to stunt performers, isn't it time they were recognized for the work they do?

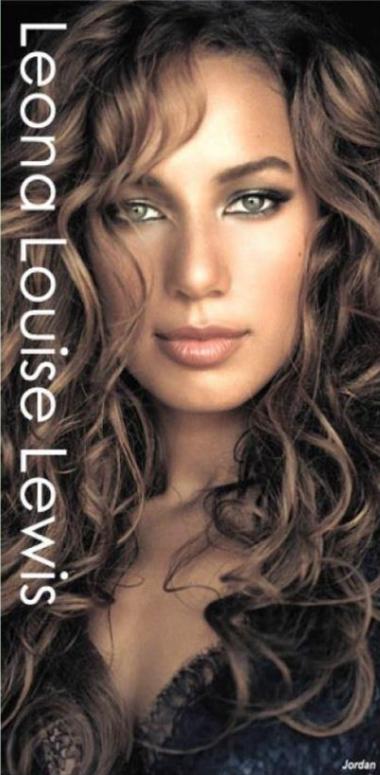
(Dendrinis & Mitsikopoulou, 2012)

A. Choose the best option to complete the statements according to the text.

1. Dangerous movie scenes are usually played by
 - a. actors.
 - b. actresses.
 - c. stunt performers.
2. Stunt performers
 - a. are actors too.
 - b. do dangerous things.
 - c. are angry people.

3. **Stunt performers are quite**
 - a. rich.
 - b. happy.
 - c. brave.
4. **Stunt performers usually do not**
 - a. get paid.
 - b. notice others.
 - c. receive awards.

Text 2

<p>Leona Louise Lewis is an English pop/R&B singer and songwriter. She was born on 3 April 1985 in London and became famous when she won the reality television show The X Factor, becoming the first woman to win this show. The prize she received was a £1 million contract with Syco Music, a big record company.</p> <p>She broke her first world record when over 50,000 Internet users downloaded her first single, "A Moment Like This" within thirty minutes after its release. Her second world record came with her second single, "Bleeding Love", which was the biggest-selling single of 2007 in Britain and since then it has become the biggest</p>	<p>selling single of the twenty-first century by a woman. Her first album, 'Spirit', was released in Europe in 2007 and broke another record. It became the fastest-selling first album ever in both the United Kingdom and Ireland.</p> <p>Leona can play the guitar and the piano and has worked hard to write her own songs and receive people's respect. She wrote her first song at the age of twelve, and won a number of talent competitions. When she was fifteen years old, she recorded a single and then went to the USA to try start a career. It took her many years and a lot of effort until she decided to enter The X Factor at the age of twenty-one.</p>	
---	--	--

(Dendrinou & Mitsikopoulou, 2012)

B. Choose the best option to complete the statements according to the text.

1. **Leona Lewis is from**
 - a. Britain.
 - b. the USA.
 - c. Canada.
2. **Her prize for her win in The X Factor was**
 - a. £1 million.
 - b. € 1 million.
 - c. a recording contract of £1 million.

3. She wrote her first song at the age of

- a. twelve.
- b. fifteen.
- c. twenty-one.

4. 'Spirit' is her

- a. first single.
- b. first album.
- c. second single.

Text 3: A Really Popular Summer Festival in the UK

One of the most popular summer festivals in the UK is the Edinburgh Festival. It isn't actually one festival; eight festivals are held in the city simultaneously, including the Art Festival, the Book Festival, the International Festival, the Fringe and the Royal Edinburgh Military Tattoo.

The Edinburgh Festival has happened in August every year since 1947, except for 2020. The idea for a festival came from Rudolf Bing, an Austrian who loved and sponsored the arts. Bing was the general manager of the famous Opera House at Glyndebourne in the South of England. He wanted to organize an international festival of music and opera to help fund the Opera House. Different cities were considered, including Oxford, but finally, Edinburgh, which already had a long history of festivals, was chosen.

Two important events took place during the first International Festival. Firstly, a week-long film festival was organized by the Edinburgh Film Guild. Secondly, eight theatre groups arrived uninvited. They were not allowed to perform in the International Festival, so they set up their shows in other venues in the city. That became the 'Edinburgh Festival Fringe'.



The Fringe Festival is now the largest of the festivals. In 2018, it featured more than 55,000 performances of 3,548 different shows in 317 venues. There are circus, music, dance, comedy, theatre performances and much more. Comedy is the most common performance: over a third of the shows are comedy.

A popular event of the Military Festival is the Tattoo. It takes place at the castle each night. Military musicians from across the world perform, and there is a great light and fireworks display. Another popular event is its grand finale: a classical music concert in Princes Street Gardens, when fireworks shoot into the sky, in time to the music.



Attending the festival is a great experience, but planning ahead is a good idea. Hundreds of thousands of people attend each year, so you'll need to book accommodation and tickets for popular shows in advance. But don't plan too much! You'll find out about great, little-known shows and performers while you are there, and you'll be disappointed if you are too busy to attend.

Taken from TestEnglish.com

C. Choose the best option to answer the questions

1. What is the text about?

- a. The text describes different festivals held in Edinburgh.
- b. The text describes the origin of festivals in England.
- c. The text describes the life of Rudolph Bing.

2. How many Festivals are held simultaneously in Edinburgh?

- a. 6
- b. 8
- c. 10

3. What was one of the other cities considered for the festival?

- a. Oxford
- b. London
- c. Austria

D. Write the answer on each line

4. Who was the person with the idea of a festival? _____

5. When is the festival held in Edinburgh? _____

6. What is the most common performance in the Fringe Festival? _____

7. When did the Edinburgh festival start? _____

Text 4: Accommodation

To: Ellie Crest

Subject: Surfing Holiday

Hi Ellie,

I'm so pleased you can come surfing in August! Paul, Rose and Kevin are coming too, so there will be five of us. We've decided to return to New Sands for a couple of days, because the surfboard hire is so cheap there.

I'm starting to think about accommodation. We won't camp again after last year! I hated staying in a tent in all that rain!

Kevin wants to hire a caravan. There are some nice ones with 3 bedrooms, showers, and cooking facilities. The problem is, none of the caravan parks take short bookings in the summer. The minimum stay is a week. It's a shame because there are several nice parks near the beach.



There's a hostel for young people in New Sands. It's the cheapest option after camping, and there's a big kitchen and dining room where we can cook. The problem is, accommodation is in dormitories and I don't really want to sleep with strangers.

There are a few guest houses in New Sands. Some have triple rooms, so we only need to book two rooms. We'll have to book soon if we choose that option, because many guest houses are already full. The hotels in New Sands are too expensive, although I'd love to stay at the Sunrise Pavilion with its large pool!



The final option is to rent a cottage. I found one. It has three bedrooms – a double, a single and a twin, so two of us would have to share a bed! There's a big kitchen diner with a microwave, washing machine and dishwasher. The living room has a TV and DVD player. There's just one bathroom, but there's a separate WC. There's a nice garden too. The problem is, it's 5 miles from the beach.

Let me know which option you prefer.

Cheers,
Natalie

Taken from TestEnglish.com

E. Choose the best option to complete the statement.

- 1. The friends want to stay in New Sands for ...**
 - a. a week
 - b. a week and a half
 - c. less than one week

- 2. Last year the friends stayed in a ...**
 - a. tent
 - b. caravan
 - c. youth hostel

- 3. Last year the friends had problems with ...**
 - a. the weather
 - b. the transport
 - c. their surf boards.

- 4. The problem with the caravan park is that ...**
 - a. all the caravans are fully booked.
 - b. there are not enough beds for everyone.
 - c. caravans are only available for at least one week.

- 5. Natalie doesn't want to stay in the youth hostel because ...**
 - a. it's too expensive.
 - b. she can't cook her own meals.
 - c. she doesn't want to share a room with people she doesn't know

- 6. The guest houses ...**
 - a. are fully booked
 - b. still have some free rooms
 - c. don't have rooms for three people

- 7. The Sunrise Pavilion ...**
 - a. costs too much
 - b. has no rooms available
 - c. does not have a swimming-pool

- 8. The cottage that Natalie found ...**
 - a. doesn't have a toilet
 - b. has one room with two beds
 - c. doesn't have a room with only one bed

- 9. In the cottage the ...**
 - a. bathroom is outside
 - b. shower and the WC are in the same room
 - c. cooking area and dining area are in the same room

- 10. The problem with the cottage is its ...**
 - a. size
 - b. price
 - c. location

Anexo 5. Postest

Tomado y adaptado de TestEnglish.com (s.f. c; d) y Dendrinis y Mitsikopoulou (2012)

Universidad de Nariño

Erica Silvana Paredes Castillo

Departamento de Lingüística e Idiomas

Reading Comprehension Test 2

Name: _____ Student's ID: _____

Read the following 4 texts and answer the questions.

Text 1



Facebook is a popular, free-access website. Users can join to connect and talk to other people. They can create profiles with personal information, add photos or lists of personal interests, send and get private or public messages, and join groups of friends. They can also add friends and update their personal profile to let their friends know new things about themselves. Only Facebook users who are 'real Facebook

friends' can see a user's profile data.

Mark Zuckerberg founded Facebook while he was a student at Harvard University. At first only Harvard students could use the site, but later students from other colleges could join it, too. Later, any university student or high school student could use it and, finally, anyone aged 13 and over could join them.

Today the website has at least 140 million active users worldwide. It is free to users and makes money from advertising.





(Dendrinis & Mitsikopoulou, 2012)

A. Choose the best option to complete the statements according to the text.

1. **Your profile on Facebook is something _____ can see.**
 - a. only friends from Facebook
 - b. everybody
 - c. only your family

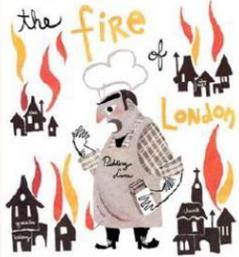
2. **When Mark Zuckerberg created Facebook he was**
 - a. a university student.
 - b. 13 years old.
 - c. a high school student.

3. Today, _____ 140 million people in the world use Facebook.
 - a. less than
 - b. only
 - c. more than

4. To be a Facebook user you
 - a. have to pay.
 - b. don't have to pay.
 - c. have to be a student.

Text 2

The Great Fire of London




The old city of London was a dirty city with narrow streets and wooden houses. It was Sunday, 2 September 1666 when a fire broke out at Thomas Farrinor's bakery near Fish street, in Pudding Lane a little after midnight. The fire continued the next day and the next...It burned house after house, building after building and people lost their houses and put up tents in parks for their families and any things they could save. On Tuesday 4th they decided to blow up the houses to make a firebreak, a gap to stop the fire. On Tuesday evening the wind dropped and, finally, on Wednesday 5th, after four days, they put out the fire. The Great Fire of London destroyed about 13,500 houses, a lot of other buildings and the most beautiful church in London, St. Paul's Cathedral. Luckily, only about eight people died in the fire. The Londoners built a new city. The houses were made of brick or stone, not wood. The new streets were wider and cleaner, too. Sir Christopher Wren, a famous architect, rebuilt St. Paul's Cathedral and put up fifty new churches. Today, tourists can see 'The Monument to the Great Fire of London' (or simply 'The Monument'), a stone column which is 61 metres tall at the place where the fire started.



(Dendrinios & Mitsikopoulou, 2012)

B. Choose the best option to complete the statements according to the text.

1. Old London was a city with _____ streets.
 - a. clean but narrow
 - b. dirty and narrow
 - c. dirty but wide

2. The fire started
 - a. in Thomas Farrinor street.
 - b. in Fish street.
 - c. at Thomas Farrinor's bakery.

3. **The fire burned for**
 - a. three days.
 - b. five days.
 - c. four days.
4. **Sir Christopher Wren _____ fifty new churches.**
 - a. destroyed
 - b. built
 - c. painted

Text 3: Frogs in love: Romeo and Juliet

Romeo the frog spent ten years alone in a museum in Bolivia. He is a Sehuencas frog, and for a long time, scientists at the museum thought that Romeo was the only Sehuencas frog in the world. A lot of these frogs have died because of deforestation, and a deadly disease has taken the lives of many others. The scientists wanted to find a mate for Romeo. They even set up a profile for him on Match.com!

In 2018, some scientists went to the Bolivian forests to look for a partner for Romeo. They looked in many streams, but they couldn't find any frogs. They grew tired, wet and disappointed. They decided to check one more stream before going home. And then, they found a Sehuencas frog beside a waterfall. This frog was male, but they returned the next day and found four more frogs, two male and two female. One of the females was the right age to mate. The conservationists called her Juliet.



The scientists didn't let Romeo and Juliet meet at first. They needed to check that Juliet didn't have a disease. But finally, they put the two frogs together. At first, Romeo seemed nervous, but soon he swam to Juliet and then he did a funny dance, shaking his toes. Then he put his arms and legs around her and made a really loud call.



Juliet hasn't laid any eggs yet, but scientists hope she will. That way, they can learn more about these frogs and help to protect them in the forest. But they know it won't be easy. For frogs to mate, the temperature and the water quality must be perfect. They also only mate when it is raining, so the scientists had to put special rain equipment in their tank. However, the scientists aren't too worried if Romeo and Juliet don't mate, because they have the four other frogs. And they are happy that Romeo isn't lonely anymore!

Taken from TestEnglish.com

C. Choose the best option to answer the questions

1. **Sehuencas frogs are dying because of**
 - a. Deforestation and diseases
 - b. Deforestation and loneliness
 - c. Diseases and loneliness
2. **Scientists created a _____ for Romeo.**
 - a. a female Sehuencas frog
 - b. an online profile
 - c. a video of Juliet
3. **When do frogs only mate?**
 - a. When the temperature and weather are right.
 - b. When the male frog likes the female frog
 - c. When they are not nervous.

D. Write the answer on each line

5. What place in the Bolivian forests did scientist find Juliet? _____
6. What did Romeo do after putting his arms and legs around Juliet? _____
7. How many other Sehuencas frogs were seen by the scientists? _____
8. The first Sehuencas frog the scientists found in the waterfall was... _____

Text 4 - The man with the most world records

Ashrita Furman is a record-breaking record-breaker: He has set more records than anyone else in the world! In the last 40 years, he has established more than 600 records!

As a child, Ashrita loved reading the Guinness Book of World Records. He wanted to be in it too. But he thought people had to be good at sports to be in the book. He wasn't a good athlete. He felt his dream would never come true.

But later in life, Ashrita learned meditation, and with this, he learned that nothing is impossible. He tested this idea in 1978 by entering a 24-hour bike race in New York. Without any training, Ashrita came third! After that, he started thinking about breaking records again.

First, he tried to break the record for the most jumping jacks. He failed at first, but, remembering that 'anything is possible', he trained, meditated and tried again. This time, he did 27,000 jumping jacks in 6 hours 45 minutes and became the new record holder. His achievement appeared in the 1980 Guinness Book of Records.



Today, Ashrita has a long list of records, including walking the furthest distance with a bike on his chin, cycling the longest distance with a bottle on his head and lighting the most candles on a birthday cake. He says: "I choose ideas which are challenging, fun and childish! I enjoy practicing and seeing my progress."



He says his favorite record was "the longest distance on a pogo stick". While he was on holiday in Japan, he saw Mount Fuji and thought it was beautiful, so he decided to try to break a record there. He did 11.5 miles. The most difficult record was "the most forward rolls". In 10 hours, 30 minutes, he did 8,341 of them, travelling 12 miles!

If you want to break a world record too, Ashrita gives this advice. "Choose something you enjoy because you will need to practice. And don't give up. Your mind will tell you that something is impossible, but it isn't. If someone else has done something, and you work hard, you can do it too!

Taken from TestEnglish.com

E. Choose the best option to complete the statement.

1. When Ashrita was a child, he...
 - was good at sports.
 - dreamed of being in the Guinness Book of Records.
 - achieved his first world record.

- 2. When he was a child, he thought that...**
one day he would achieve his dream.
only good athletes could break records.
he would become a good athlete one day.
- 3. When Ashrita did the 24-hour bike race, he learned that...**
training is important.
anything is possible.
meditation is unnecessary.
- 4. Which activity did Ashrita do for his first world record?**
cycling
jumping jacks
using a pogo stick
- 5. Which of these sentences is NOT true about Ashrita?**
He failed his first record-breaking attempt.
In one record, he carried a bottle on his head while cycling.
He doesn't enjoy training for records.
- 6. Which sentence might Ashrita say?**
"If you work hard, you can do it, too."
"Don't choose childish things."
"Doing forward rolls was easy."
- 7. How many jumping jacks did Ashrita do?**
26000
27000
28000
- 8. Ashrita has established 600 records in the last**
20 years
30 years
40 years
- 9. What kind of record did Ashrita get in Japan?**
Cycling
Pogo stick
Jumping jacks
- 10. What is Ashrita's advice to break a world record?**
do something childish
do something difficult
do something you enjoy