

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**



**LA COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DEL ENFOQUE BASADO EN
TAREAS EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EMPRESARIAL**

**PRODUCTO INTEGRADOR DE APRENDIZAJE
PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRIA EN LINGÜÍSTICA APLICADA
A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

ALBERTO MATA TORRES

AGOSTO DE 2019

DIRECTORA: RUTH CAROLINA BETANCOURT GONZÁLEZ

AGRADECIMIENTO Y DEDICATORIA

Al haber concluido este Producto Integrador de Aprendizaje, me gustaría agradecer la ayuda que muchas personas me han prestado durante el proceso de investigación y redacción de este trabajo. En primer lugar quisiera agradecer a la beca CONACYT, porque sin la beca no hubiera tenido la oportunidad de empezar un programa de maestría.

También quiero agradecer a mi asesora, la Mtra. Ruth Betancourt por haber aceptado asesorarme, haberme guiado en estos dos años y compartido su gran conocimiento para desarrollar este trabajo.

Además, quisiera agradecer al Dr. Armando González por la capacidad de compartir su sabiduría, experiencias y paciencia para corregirnos con el propósito de prepararnos profesionalmente y ser más competentes.

A la Dra. Elizabeth Alvarado que fue un elemento muy importante para corregir y dar forma a este trabajo en la última fase de la maestría. Gracias por brindarnos tanta paciencia y compartir su experiencia con nosotros.

Me gustaría también agradecer al Dr. Luis Miguel Sánchez Loya, quien fue mi asesor en la Universidad de Guadalajara. Le quiero agradecer por haberme aceptado en la estancia académica. El Dr. Sánchez me permitió asistir a sus clases, las cuales estaban muy relacionadas a mi proyecto y aprendí mucho debido a su conocimiento extenso y forma de impartir la clase. Me ayudó mucho para desarrollar mi marco teórico y fue un gran anfitrión en el campus de la UDG.

Finalmente, me gustaría mencionar al Dr. Orlando Valdez por haberme corregido y guiado a lo largo del semestre, sus consejos fortalecieron mucho mi trabajo.

ÍNDICE

RESUMEN.....	vi
1 INTRODUCCIÓN.....	1
2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	2
2.1 Objetivo General	4
2.1.1 Objetivos específicos	4
2.2 Pregunta General de Investigación.....	4
2.2.1 Preguntas de investigación.....	4
2.3 Justificación.....	4
2.4 Antecedentes	8
3 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	18
3.1 Lectura.....	18
3.1.1 Propósitos para realizar una lectura	20
3.1.2 La lectura como un proceso	21
3.2 Comprensión Lectora	22
3.2.1 Estrategias de la comprensión lectora.	23
3.2.2 La comprensión lectora de una lengua extranjera (LE)	24
3.2.3 Factores que influyen en la comprensión lectora de Lengua Extranjera	30
3.2.4 Conocimiento de vocabulario en una lengua extranjera.	31
3.3 Áreas de la enseñanza de la lengua inglesa	32
3.3.1 Inglés con propósitos específicos.....	32
3.4 Los ambientes de aprendizaje de una lengua	33
3.4.1 Inglés como lengua extranjera.	33
3.4.2 Inglés como segunda lengua	33
3.5 Estructura de Diseño de la Enseñanza de un Lenguaje	34
3.6 La Enseñanza Comunicativa de la Lengua	35
3.7 Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas	37
3.7.1 Tareas.....	39
4 DISEÑO METODOLÓGICO	42
4.1 Población.....	46
4.2 Procedimiento para la recolección de datos	46
4.3 Instrumento.....	46
4.4 Confiabilidad y validez	47

4.5	Rol del Investigador	47
4.6	Limitaciones de la Propuesta de Estudio	47
4.7	Análisis de Resultados	48
4.8	Propuesta didáctica.....	50
4.8.1	Formato de diseño de propuesta didáctica	51
4.8.2	Implementación de la propuesta didáctica	57
4.8.3	Evaluación de la propuesta didáctica	59
4.8.4	Beneficios de la implementación de la propuesta didáctica	61
4.8.5	Limitaciones.....	62
5	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	62
6	LISTA DE REFERENCIAS	67

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica N° 1	Resultados de examen TOEFL.	48
Gráfica N° 2	Resultados de examen BULATS.	49
Tabla N° 1	Formato de diseño de propuesta didáctica.	51
Gráfica N° 4	Resultados de la post-prueba.	60
Grafica N° 5	Comparación de resultados entre las pre y post-pruebas	61

RESUMEN

Una de las problemáticas identificadas en la enseñanza del inglés con propósitos específicos es la comprensión de lectura en la enseñanza de inglés empresarial. Esta afirmación se basa en la experiencia personal del autor y en la opinión de expertos quienes señalan la importancia de la comprensión lectora y lo que representa para el aprendizaje de una lengua extranjera.

El presente estudio implementa un enfoque de enseñanza innovador y comunicativo. Este enfoque se conoce como Aprendizaje Basado en Tareas. De acuerdo con distintas investigaciones, se propone que con el enfoque ABT es posible fortalecer la comprensión lectora, aprendizaje de vocabulario, generar más confianza y comodidad por parte de los estudiantes frente a textos escritos en inglés, en particular, los que se traten de temas de negocios. El uso del ABT es ideal, dado que enfatiza la habilidad comunicativa y permite al alumno seleccionar por sí mismo qué necesita para resolver cada tarea. De esta forma, el ABT contribuye a la formación de la habilidad del aprendizaje autónomo, lo cual es esencial para convertirse en lector competente.

Durante este trabajo se encontró que existen pocos estudios en el área de la enseñanza de inglés empresarial para el desarrollo de la habilidad de lectura con el uso del enfoque ABT. Por esta razón, el siguiente proyecto describe antecedentes de diversas investigaciones que se han llevado a cabo en distintos ámbitos con relación a la mejora de la habilidad lectora en el área de la Enseñanza del Lenguaje Basado en Tareas (ELBT). Además, destaca estudios que tratan con estrategias para mejorar y medir la comprensión lectora entre estudiantes de diversos tipos, incluyendo el ámbito empresarial.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Tareas, Ingles por Objetivos Específicos, Comprensión lectora, inglés empresarial, Aprendizaje de vocabulario.

1 INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge como resultado de la experiencia obtenida en distintos sectores de enseñanza, tanto en el sector público mexicano, así como privado al enseñar español a norteamericanos de distintas edades en los Estados Unidos y, por último, dar clases de inglés de negocios en distintas empresas en Monterrey.

El investigador ha observado la transición desde metodologías tradicionales que se enfocan más en el papel del maestro como fuente única de conocimiento, hacia metodologías más innovadoras y enfocadas en el alumno y el aprendizaje autónomo.

La experiencia más reciente ha sido impartir clases de inglés empresarial a alumnos jóvenes adultos que precisan aprender el idioma por su exposición con textos en inglés, así como actividades relacionadas con gente de Estados Unidos.

En las clases se ha encontrado una situación recurrente, los estudiantes quieren mejorar su nivel de inglés; sin embargo, han demostrado dificultades al momento de realizar actividades de lectura con textos en inglés empresarial debido a que no realizan esta actividad habitualmente según lo reportan los mismos estudiantes. Este hecho podría ser vinculado a la falta de una práctica de lectura en su lengua materna. Wallace (2003) apoya esta hipótesis al afirmar que, si no existe una práctica de lectura en la lengua materna, probablemente tampoco hay en una segunda lengua o lengua extranjera.

Debido a lo mencionado, este proyecto se enfoca en utilizar un enfoque de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera que promueva la interacción y comprensión de la lectura para mejorar el nivel del idioma en un contexto empresarial.

Asimismo, se pretende responder a las necesidades específicas de los profesores que participan en el proceso de la enseñanza en grupos empresariales y los desafíos de promover un hábito de lectura bajo un método comunicativo.

La investigación aborda una intervención pedagógica con el uso de ciclos de tareas para incrementar la comprensión lectora en un grupo de alumnos de inglés empresarial.

En este proyecto de investigación-acción se integra la competencia lectora con el enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas (ABT), el cual resulta indispensable en el campo de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, debido a que ha constituido un paso importante en el reconocimiento del estudiante como actor principal de su propio aprendizaje. Como afirman Willis & Willis (2007), ABT ofrece una alternativa para los maestros de idiomas quienes reconocen la comunicación como el objetivo principal de sus estudiantes.

El tipo de estudio es de investigación-acción, donde se aplica una propuesta didáctica según el modelo de ciclos de Lewin por su apropiada aplicación para resolver la problemática que, en este caso, es la dificultad en la comprensión lectora de inglés empresarial.

Los resultados de esta investigación demostraron las ventajas de la aplicación de ABT para mejorar la comprensión lectora del inglés empresarial.

2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con la experiencia obtenida al trabajar en una escuela de inglés empresarial en diferentes compañías de la ciudad, se ha encontrado una realidad recurrente; en la mayoría de las clases los estudiantes están expuestos a situaciones reales con el idioma, tales como leer programas empresariales en inglés que abarcan temas como recursos humanos, organizacionales y tendencias del mercado; asistir a conferencias locales o extranjeras en inglés, y tener reuniones con gente anglosajona. Los estudiantes han expresado que han tenido

problemas con actividades lectoras, debido a que la lectura (en español e inglés) no es una habilidad que practiquen habitualmente en sus actividades diarias.

Para Chiang (2015), la lectura es una habilidad indispensable para los estudiantes de una lengua extranjera (citado en Bahman & Farvardin, 2017). Según Sandoval & Perales (2012), los alumnos de una lengua extranjera necesitan leer textos en inglés por necesidades profesionales o académicas. Sin embargo, un porcentaje significativo no tiene una costumbre de leer textos o artículos empresariales en inglés, y al parecer no leen de forma habitual ni en español, lo cual es muy necesario para el tipo de situaciones comunicativas en inglés con las que se enfrentan diariamente.

Gunning (2008) narra que adquirir la habilidad lectora es como aprender a manejar, es necesario seguir las instrucciones, pero además se requiere de experiencia, es decir para convertirse en lector competente es indispensable leer una diversidad de libros para obtener la habilidad. Hay una gran cantidad de alumnos que no están dispuestos a leer, tienen la posibilidad de leer, pero simplemente no lo hacen. Con el objetivo de alcanzar un mejor desempeño de la lectura es necesario determinar un método que resulte atractivo para los alumnos, y por ende, sea efectivo para desarrollar actividades de lectura dentro de un contexto empresarial.

Por las razones mencionadas, la intención del proyecto es aplicar el enfoque ABT, debido a que involucra activamente a los estudiantes en sus tareas. Nunan (2004) ubica en este enfoque, como elemento principal, la participación activa del estudiante, y enfatiza la importancia de aprender al utilizar el conocimiento del idioma en situaciones reales. Esto permitirá que los alumnos se mantengan interesados en las clases. Por otra parte, resulta

necesario identificar los retos que se puedan presentar al momento de aplicar este enfoque y encontrar soluciones para mejorar la comprensión lectora.

2.1 Objetivo General

Con la aplicación de este estudio de investigación-acción se intenta:

- Determinar la eficacia del Aprendizaje Basado en Tareas en inglés empresarial a través de la aplicación de una propuesta didáctica.

2.1.1 Objetivos específicos

- Analizar el grado de dificultad que demuestran los alumnos de inglés empresarial a nivel lexical al realizar la comprensión lectora.
- Diseñar una serie de actividades que ayuden a incrementar la comprensión lectora.

2.2 Pregunta General de Investigación

A través de esta investigación se piensa resolver los siguientes cuestionamientos:

- ¿Qué grado de efectividad tiene el ABT en la enseñanza de inglés empresarial a través de la aplicación de una propuesta didáctica?

2.2.1 Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el grado de dificultad que demuestran los alumnos de inglés empresarial a nivel lexical en la comprensión lectora?
- ¿Qué actividades didácticas se pueden implementar para promover el desarrollo de la comprensión lectora?

2.3 Justificación

La relevancia de conocer sobre la comprensión lectora resulta indispensable en distintas competencias. García-Llamas y Quintanal (2014, citado en Herrada-Valverde &

Herrada, 2017) señalan que la mejora en las habilidades de lectura también incrementa las competencias básicas, sin embargo, se ha encontrado que los hábitos de lectura en México son bajos.

Con respecto a lo mencionado, hay evidencia que sugiere que el fortalecimiento de la lectura es una tarea urgente. El Programa de Evaluación Internacional de los Alumno (PISA por sus siglas en inglés) evalúa el desempeño de alumnos de entre 15 y 16 años, se realiza cada 3 años y mide las competencias lectoras, matemáticas y las ciencias el año dentro de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Con relación a la competencia lectora, los resultados en el 2015 ubicaron a México por debajo del promedio en una evaluación a 70 países, por lo tanto, sería importante ser parte de ese apoyo para mejorar la lectura en el área de adultos jóvenes en un sector empresarial. En la evaluación se encuentra que sólo el 3% de los estudiantes en México son capaces de evaluar ciertos textos, hacer inferencias, construir hipótesis y hacer uso de conocimientos técnicos.

La situación parece no mejorar en los adultos. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) explica que la lectura es una actividad necesaria, puesto que brinda beneficios en la adquisición formal de conocimientos. Dicha institución realiza módulos de lectura (MOLEC) cada 3 meses (febrero, mayo y agosto) para establecer datos estadísticos sobre las aptitudes lectoras de habitantes mayores de 18 años y así fomentar el hábito de lectura. En su versión del 2018, mostró una disminución en el hábito de lectura en la población mexicana, debido a que en el 2015, 50 personas de cada 100 respondieron haber leído al menos un libro, en contraste con el 2018, el número disminuyó a 45 personas de cada 100.

El problema no sólo comprende una lectura en una lengua materna, Jurado (2009) ha encontrado que la comprensión lectora en una lengua extranjera también es un elemento para mejorar en la población mexicana. El autor realizó un estudio sobre la certificación de comprensión lectora en un idioma extranjero como requisito de egreso a una licenciatura y nivel posgrado. En este estudio se encontró que, el número de alumnos reprobados fue elevado.

Para analizar esta situación, se obtuvieron los datos de un Centro de Idiomas de la Facultad de Estudios Superiores en México sobre los resultados de tres cursos de la habilidad lectora en inglés. Se demostró que de un total de 282 alumnos, un 58% consiguió la aprobación de los exámenes, mientras que el 41.5% representó a los alumnos reprobados y que habían desertado. Una gran cantidad de alumnos de este Centro de Idiomas muestra preferencia por tomar exámenes de manera extemporánea. Según los datos del 2001 al 2004, los resultados mostraron que el 42.8% fue capaz de acreditar, mientras que el 57.1% reprobó o no acudió a presentar el examen. Estos resultados encontrados ha despertado el interés de mejorar comprensión lectora en los estudiantes mexicanos en la lengua materna y como lengua extranjera, específicamente en inglés (Jurado, 2009).

La práctica de la lectura podría optimizar su conocimiento, su léxico, gramática, su confianza y pronunciación del inglés y de su primera lengua, además de su escritura. Debido a las razones antes mencionadas, se considera trascendente incluir actividades de lectura en los jóvenes adultos dentro del inglés empresarial con el uso de un enfoque comunicativo llamado Aprendizaje Basado en Tareas (ABT).

Con respecto al enfoque ABT, Willis (2012) afirma que su implementación es la más idónea para la enseñanza del lenguaje al exponer a los estudiantes en un escenario real dentro

del salón de clases. Esto puede ser posible con el diseño de juegos, discusiones y situaciones. El enfoque ABT es necesario para este proyecto debido a la relevancia de las actividades en un contexto empresarial; de acuerdo con Newson-Ray & Rutter (2016), este enfoque tiene la capacidad de comprometer y fomentar la habilidad oral en estudios de caso donde el contexto es inglés de negocios. Por otro lado, resulta relevante trabajar el enfoque ABT, puesto que parte de un enfoque basado en la experiencia, la cual es punto de inicio para el aprendizaje, pues logra el involucramiento de cada estudiante, al igual de una indicación que cubre el proceso de aprender con base en la realización de tareas (Nunan, 2004). Kohonen (1992) coincide que el uso de experiencia para aprender una lengua puede ser un proyecto teórico de la enseñanza de ABT debido a que, motiva a los estudiantes a participar activamente en pequeños grupos, promueve el uso de conocimiento en lugar de solamente su transmisión, se enfoca en el proceso en vez del producto, acepta una perspectiva holística hacia la materia, origina el aprendizaje auto dirigido y la motivación intrínseca (citado en Nunan, 2004).

Willis (2012), también habla del involucramiento y la motivación de los estudiantes, y no sólo su desempeño mínimo, debido a que el uso de metas personales, instrucciones claras y el nivel de actividades hechas en clase son indispensables para una producción ideal. En cada actividad es indispensable leer por un propósito y, para esto, es necesario seleccionar un tipo de texto o tema que sea interesante para los estudiantes. Muchas veces cuando el estudiante tiene una opinión sobre algo, le interesa saber el punto de vista de los demás y esto atrae un interés y un vínculo hacia el texto. No obstante, el aplicar actividades de lectura con el enfoque ABT implica diferentes retos debido a que no siempre sea posible escoger un tema relevante para ellos.

El uso de material auténtico es indispensable para el enfoque ABT. Newson-Ray & Rutter (2016) expresan que en su investigación descubrieron la importancia del uso de textos con contenido real como medio para motivar a los alumnos a enfrentar sus necesidades y experiencias en su vida diaria.

En resumen, es esencial desarrollar este proyecto con el enfoque ABT para dejar en claro que, a pesar de que el maestro tiene un trabajo difícil a causa del consumo de tiempo de preparación, la búsqueda de material y la consideración del nivel, los beneficios que se adquieren son esenciales para el aprendizaje de lectura como el de su comprensión en un contexto empresarial.

2.4 Antecedentes

Con relación a la comprensión lectora y a la aplicación del enfoque ABT, ha habido distintos estudios realizados previamente en distintos lugares como México, China, Indonesia, Irán, India, Colombia y Canadá con el uso de procesos y experiencias que resultan notables para la aplicación de este proyecto. Estos estudios se desarrollan en dos áreas: por Objetivos Específicos (ESP por sus siglas en inglés) y por Objetivos Académicos (EAP por sus siglas en inglés).

El primer estudio del área de ESP tuvo lugar en Irán. Setayesh (2017) realizó una investigación sobre el Impacto de la Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas (ELBT) para la Mejora de Habilidades de la Comprensión Lectora de Inglés. El problema de estudio constó de la diferencia entre los alumnos de Leyes e Ingeniería Mecánica instruidos con ELBT en relación con sus habilidades de lectura de ESP, así como también la posible diferencia entre alumnos de sexo masculino y femenino instruidos con este enfoque. El total de la población fue de 286 alumnos de licenciatura en una universidad de Irán. Los grupos se conformaron de

25 alumnos. Para evaluar la comprensión lectora se utilizó un examen de libros de ESP y del apartado de Lectura del examen de admisión a la universidad.

Los resultados de los datos mostraron que los grupos experimentales obtuvieron mejor desempeño que los grupos de control al momento del post test en la sección de comprensión lectora. Al obtener los resultados de las muestras independientes del t test se descubrió que el enfoque TBL es más adecuado para los alumnos de Ingeniería Mecánica que los de Leyes; además de ser más positivo para la comprensión de lectura en el sexo femenino que en el masculino. Por último, los resultados demostraron que el enfoque TBL promueve un mejor desempeño en la habilidad lectora de ESP, además de que su aplicación resulta viable en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua y lengua extranjera (Setayesh, 2017).

En otro trabajo realizado en Irán, los autores Iranmehr, Erfani, & Davari (2011) investigaron sobre cómo integrar las Instrucciones Basadas en Tareas como Enfoque Alternativo para la Comprensión Lectora en inglés por Objetivos Específicos (ESP) en dos universidades. La problemática del estudio consta de métodos de enseñanza inapropiados, pero a la vez populares con respecto a la tendencia de ESP. El propósito de estudio examina la confiabilidad de la integración del ABT, en lugar de un método tradicional como el Gramática-Traducción (GMT por sus siglas en inglés) en la comprensión de lectura de ESP. El estudio fue cuasi experimental, los alumnos se dividieron en dos grupos homogéneos, uno experimental y el otro de control.

Para determinar su dominio del lenguaje, los alumnos tomaron un examen estándar de inglés, en el cual se ubicaron en nivel intermedio. En el primer instrumento, el examen del dominio estándar, se incluyeron 100 preguntas, 40 preguntas de gramática, 40 de vocabulario, cuatro pasajes de comprensión lectora cada una con cinco preguntas. Los alumnos tuvieron

100 minutos para responder la prueba. La pre-prueba era un examen de comprensión preparado, incluía seis pasajes de lectura, posteriormente 30 preguntas de opción múltiple. Después, el post test se aplicó a ambos grupos, contenía también seis pasajes y 30 preguntas de opción múltiple. La pre y post-prueba provenían de la misma fuente y tenían la misma extensión. Al final, se implementó una prueba t donde se determinó la efectividad del ABT. Se concluyó que hubo una ventaja importante de la enseñanza de ESP a través de tareas, ABT resultó ser un enfoque innovador en esta tendencia. Con respecto a los factores pedagógicos, ELBT se enfoca en el desarrollo de tareas, no en la enseñanza de aspectos gramaticales y memorizar términos (Iranmehr, Erfani, & Davari, 2011).

Por estas razones, los investigadores, diseñadores de programas y profesores de Irán han mostrado un gran interés por su aplicación en clases de ESP en grados universitarios. Además, se demostró que en el grupo experimental hubo más participación en debates y más atención en los temas. Con respecto al material, existe una limitación de libros de inglés por Objetivos Específicos en el país. Es importante adaptar los materiales al aplicar actividades diseñadas con TBLT. Por otra parte, los profesores tienen la libertad de desarrollar tareas con base a las necesidades de los alumnos. Finalmente, la investigación acción se describe como útil para incrementar la enseñanza y aprendizajes de las clases. Debido a que promueve actividades colaborativas y solamente necesita a un investigador que trabaja el problema presentado, la investigación acción apoya el ambiente de cooperación en los investigadores (Iranmehr, Erfani, & Davari, 2011).

En el 2016, las autoras Newson-Ray & Rutter realizaron una investigación sobre el ABT y el Dominio del Lenguaje en una Universidad de Negocios en Colombia. La problemática fue la producción de diálogos de manera espontánea, especialmente al trabajar

con estudios de caso dentro del salón y en tareas de evaluación. Este trabajo tuvo el objetivo de encontrar enfoques para facilitar el desarrollo de habilidades comunicativas con un contexto empresarial. La población se formó por nueve estudiantes. Las actividades de la clase se adaptaron del libro de textos. Se utilizaron cuatro instrumentos de recolección de datos: las reflexiones personales del maestro, observaciones en clase, resultados de evaluación e índice de asistencia.

Para llevar a cabo este proyecto se formularon dos preguntas. La primera investiga cómo el enfoque ABT puede fomentar el dominio de la habilidad oral de los alumnos en un contexto de inglés empresarial. La segunda pregunta busca la manera de que ABT comprometa a los alumnos en el aprendizaje de contenido y oral con el uso de la solución de estudios de caso.

En el estudio se realizó una serie de tareas en dos actividades de resolución de problemas. Para llevar a cabo el estudio, utilizaron el libro llamado *Market Leader* y declararon que al usarlo con diferentes grupos encontraron que las actividades no estaban relacionadas con la tarea final; sin embargo, corrigieron esto al adaptar dos unidades del libro de acuerdo con la secuencia detallada por Nunan (2004) con el uso del enfoque ABT. Esta secuencia sirvió como apoyo extra, o “scaffolding” para los que tenían mayor problema con la producción espontánea. El libro concluye cada unidad con un estudio de caso, los cuales los alumnos encuentran muy desafiantes por el alto nivel de concentración e inserción que se requiere para resolver las actividades (Newson-Ray & Rutter, 2016).

Las secuencias ABT de Nunan, (2004) consistieron en seis pasos: En la primera secuencia, se realizó una serie de tareas pequeñas con el objetivo de motivar a los estudiantes a participar en una actividad de junta empresarial y discutir las opciones de patrocinio (citado

en Newson-Ray & Rutter, 2016. En el primer paso, los alumnos aprendieron vocabulario relacionado a través de actividades controladas. Después, realizaron una actividad auditiva. Al terminar esto, aplicaron la actividad a un contexto similar, y posteriormente se enfocaron en los elementos lingüísticos, gradualmente fueron adquiriendo más independencia para hacer las tareas. Por último, presentaron un trabajo pedagógico donde desempeñaron una actividad, por ejemplo, una actuación en la que discuten diferentes opciones para el patrocinio. En la secuencia dos, los estudiantes trabajaron en una presentación sobre cómo ejecutar un negocio en su propio contexto, leyeron y aprendieron con un texto sobre otras culturas y posibles situaciones con empresas multinacionales en otros países y repasaron las formas de modales y formalidades para dar sugerencias a esas empresas extranjeras. Por último, presentaron cómo tener una empresa multinacional en cualquier país.

En los resultados, de acuerdo con Newson-Ray y Rutter (2016), el ABT es una herramienta eficiente para involucrar a los estudiantes en casos de resolución de problemas al usar inglés empresarial y mejorar su habilidad para comunicarse y, además, es importante utilizar material muy relevante para motivarlos, principalmente con los alumnos de menor edad. Asimismo, ABT resulta viable en los programas de Negocios en Inglés en las universidades, además el enfoque de Nunan ayudó a hacer más factible el aprendizaje al seguir las secuencias de las tareas, debido a que motivan a los estudiantes a utilizar las habilidades en contextos sociales y culturales, aparte de brindar más seguridad al momento de participar en una conversación. Este proyecto se consideró trascendental, dado que en la escuela de idiomas donde se llevará a cabo esta investigación también se intenta enfocar en las secuencias de tareas y la competitividad oral de los alumnos al utilizar material muy

relacionado a lo que ellos trabajan diariamente, así como los asuntos relacionados con el tiempo y asistencia que afectan de la misma forma en el desempeño de las actividades.

En el siguiente estudio, Guiyu & Yi (2017) realizaron una investigación del enfoque ABT combinado con Estudios de Caso en la Enseñanza de Inglés Empresarial en una Universidad de Estudios Extranjeros de China. La problemática partió de la exploración de la práctica del enfoque ABT junto con el uso de Estudios de Caso y determinar las ventajas y dificultades en la Enseñanza de Inglés Empresarial. Se dividieron dos grupos, uno de muestra y tres de apoyo, se realizó un estudio cualitativo. En conclusión, las autoras encontraron que al aplicar Estudios de Caso surgieron deficiencias como la dificultad de predecir la competencia de los alumnos y la complejidad de los casos.

Otros estudios se realizaron por Objetivos Académicos (EAP), el primero es un estudio de Solares (2005), una lingüista de la UNAM que trabajó los desafíos que surgen al realizar un curso en línea sobre La Enseñanza del Lenguaje Basado en Tareas (ELBT) para el desarrollo de los maestros como parte de una programa de actualización de Lingüística Aplicada a Distancia (ALAD). Este trabajo se dedicó a hacer a los maestros reflexionar sobre los métodos de enseñanza, además de promover e informarles sobre los fundamentos de ELBT y cómo utilizarlo en su contexto de enseñanza, debido a que después de dos décadas de haber surgido, todavía es un enfoque muy poco investigado por los maestros mexicanos. Aplicado en maestros activos de enseñanza de lenguas, el curso utilizó este enfoque como elemento principal para la enseñanza de lenguas sin dejar atrás el uso de otras teorías, con el propósito de que el docente fuera capaz de evaluar este enfoque al estar expuesto a diferentes tareas de aprendizaje, explorar información en línea y bibliografía. Además de reflexionar

constantemente y en colaboración; por último, que evaluara su uso en sus propios contextos de enseñanza a través de una práctica directa.

Según Solares (2005), el curso tentativamente se puede desarrollar en varias unidades que abarcan este enfoque, en una hablan de enseñanza en general, en otra aprenden el uso y definición de una tarea, en otra la Enseñanza del Lenguaje Basado en Tareas, en otra la organización de ELBT, su evaluación, implementación y su evaluación. Por lo tanto, la autora concluye que ELBT no es la única forma de enseñanza, pero que la experiencia de este curso le permitirá responder a preguntas que vayan surgiendo en el camino, por último espera que la aplicación de este proyecto permita tener una visión más amplia de la perspectiva de los docentes hacia el ELBT y sus desafíos.

En la siguiente investigación-acción, el autor Pujo Sahartanto (2012) puso énfasis en el incremento de la comprensión lectora de los estudiantes con el uso de ABT. La problemática de la investigación partió de las dificultades de lectura que demostraron los alumnos de noveno grado en una escuela de Indonesia. Los objetivos del estudio fueron decidir si el ABT puede mejorar la comprensión lectora en los alumnos y averiguar cómo es la situación del aprendizaje y enseñanza de TBL en el salón de clases.

La investigación se conformó de dos ciclos, cuatro reuniones en cada ciclo, en los cuales se llevaban a cabo planeación, acción, observación y reflexión. Para la recolección de datos, se hizo uso de datos cualitativos al aplicar observación, entrevistas y cuestionarios. También se aplicaron datos cuantitativos con exámenes. El análisis cualitativo se realizó con el Modelo Interactivo de Análisis de Datos (recolección de datos, reducción de datos, muestra, conclusión y verificación) de Milles y Huberman (citado en Sahartanto, 2012). Los datos cuantitativos se analizaron con estadísticas descriptivas para determinar los resultados en los

exámenes. Para la observación, el investigador puso atención a lo ocurrido en clase y realizó la investigación, mientras que un colaborador, con el rol de observador, hizo apuntes del proceso de enseñanza y aprendizaje Basado en Tareas. La parte de la entrevista se llevó a cabo al principio y al final de cada investigación para conocer la percepción de los alumnos, principalmente en la enseñanza de lectura. Posteriormente se aplicó un cuestionario para obtener las expectativas y percepciones de manera indirecta. Por otra parte, se implementaron pruebas de comprensión de lectura, pre y post-prueba para la colección de datos. Cada prueba contiene 20 ítems. Los resultados mostraron que la mayor parte de los alumnos fue capaz de reconocer términos y frases esenciales para la realización de las tareas. El uso de TBL mejoró aspectos sociales como el ambiente de la clase, la participación de los alumnos, la reducción del tiempo de control del maestro. En la investigación se concluyó que ABT realmente es capaz de incrementar la comprensión lectora y se puede mejorar la situación en el aula con la aplicación de este enfoque (Sahartanto, 2012).

Asimismo, Madhkhan & Mojtaba (2017) investigaron la Implementación de la Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas en la Comprensión Lectora con Estudiantes de Irán. Su hipótesis parte de las implicaciones pedagógicas para los maestros y alumnos de Irán, puesto que la comprensión lectora resulta fundamental para una gran parte de las instrucciones y estructuras de exámenes en ese país. La investigación se llevó a cabo con 70 estudiantes divididos en un grupo experimental y uno de control. Los estudiantes eran de niveles avanzados y procedentes de diferentes idiomas. Se aplicó un examen previo de lectura y uno después (pre-test y post-test) a ambos grupos al usar el mismo texto pero distintas actividades en cada uno. Los datos se obtuvieron con el uso de la Prueba T con la variable independiente, particularmente el método de enseñanza de lectura al usar ELBT vs la comprensión de lectura

tradicional en el desempeño de la habilidad lectora como variable dependiente. En la conclusión se determinó que ELBT resultó positivo en el desempeño de la lectura en los alumnos en comparación con instrucciones más tradicionales. Además, el estudio menciona que en el tipo de tareas que consistió en actividades como leer, tomar notas y argumentar se encontró que el uso de tareas para realizar instrucciones hizo más competentes al alumno al compararlo con las actividades de comprensión tradicionales como preguntas abiertas y de cierto/falso.

En el siguiente estudio, Kamalian, Soleimani & Safari (2011) realizaron un estudio enfocado en el Efecto de Actividades de Lectura Basadas en Tareas en Aprendizaje de Vocabulario y Retención de los Alumnos de Irán como inglés como LE. En este proyecto se explica que el dominio del idioma de los alumnos tiene más importancia que el aprendizaje de reglas. Este estudio se enfoca en actividades del ABT, tales como completar actividades, generación de preguntas y retención de los alumnos de nivel intermedio de inglés como lengua extranjera. El estudio tuvo la duración de un mes (8 sesiones). Los participantes fueron 47 alumnos, hombres y mujeres. Se dividieron en dos grupos de control y uno experimental. Sobre los instrumentos, se utilizó el examen de ubicación Oxford (OPT). Se aplicó un pre y post-prueba. Los resultados indicaron que con el uso de actividades de lectura Basadas en Tareas tales como la realización de actividades y hacer preguntas tuvo un efecto sustancial en el aprendizaje de vocabulario y retención de los alumnos de Irán.

En otro proyecto realizado por Douglas & Marcia (2014) en Canadá, se investigó sobre los beneficios y puntos de oportunidad en la Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas (ELBT) en clases de inglés por Objetivos Académicos (EAP). La problemática que se encontró tuvo relación con la baja efectividad de los programas de inglés por Objetivos

Académicos, la cual resultó un obstáculo para que los alumnos transfirieran sus habilidades a sus estudios generales universitarios. La población constó de 42 alumnos miembros de la Enseñanza de Inglés como Segunda Lengua (TESL por sus siglas en inglés) en Canadá. Ellos realizaron un cuestionario para comprender su percepción sobre ELBT en un contexto de inglés por EAP. El análisis fue cualitativo, descubrieron que las tareas más utilizadas por los maestros de EAP fueron ensayos, presentaciones y entrevistas. La recolección de datos se desarrolló con una encuesta en línea. Con base en los datos recolectados, se concluyó que este estudio proporcionó un aspecto atractivo de ELBT en EAP en Canadá, aunque identificaron ciertas restricciones. Por ejemplo, los participantes eran únicamente miembros de TESL en Canadá, no era para el público en general. Como la invitación fue por correo electrónico, el tema de ELBT causó una gran expectativa para la gente con mucho interés en este tema y pudo afectar la percepción sobre este enfoque. Por otra parte, encontraron que es necesario realizar una investigación de más tiempo para examinar cómo aplican los profesores ELBT y EAP, así como obtener los resultados en el lenguaje y desempeño de los alumnos.

En el trabajo realizado por Echeverri & McNulty (2010) en Colombia, se indagó sobre las estrategias de lectura para el desarrollo de habilidades de pensamiento para la comprensión lectora. Los participantes fueron alumnos de octavo grado de un colegio público. Ellos presenciaron una práctica de lectura enfocada en el pensamiento, con estrategias de comprensión, además de su aplicación. En el análisis de datos, se incluyeron los puntos de vista de los alumnos sobre la función de las estrategias, así como su trabajo en organizadores gráficos y talleres lectores. El análisis fue cualitativo. La recolección de datos se realizó en cuatro fuentes: los pensamientos del profesor, sentimientos, ideas clarificadas y experiencias, todas anotadas en un diario. Al final, los resultados demostraron que los alumnos

determinaron que las estrategias y la actividad de lectura hicieron posible la comprensión lectora.

Estas investigaciones han fortalecido de gran manera el presente estudio. Se han podido encontrar diversos trabajos que enfrentan problemáticas similares a la que se pretende resolver. Algunas de ellas tienen contextos distintos como los participantes, edades, instrumentos, problemáticas, propuestas. Sin embargo, se ha obtenido una mejor perspectiva sobre cuáles son las acciones más efectivas para mejorar el presente problema, debido a que tuvieron éxito en la aplicación del enfoque ABT.

3 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo se describen las teorías y los conceptos que sirven como base para el presente estudio. Comprende aspectos como lectura, comprensión lectora que muchos autores definen como la razón principal de llevar a cabo la lectura, factores que influyen en la comprensión lectora, los ambientes de aprendizaje de una lengua, la estructura del diseño de aprendizaje de una lengua, y finalmente, enfoques de la enseñanza, en especial, la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (Communicative Language Teaching), debido a que es el enfoque que precede al Enfoque Basado en Tareas (Task-based Learning), el cual se implementó en el presente trabajo.

3.1 Lectura

En este estudio se pretende incrementar la comprensión de lectura en los alumnos de inglés empresarial; por esta razón, es fundamental definir qué es lectura.

La *lectura* es el acto comunicativo que comienza desde el pensamiento del escritor y se desarrolla con el uso de símbolos en un texto impreso (Hamra & Syatriana, 2010). Es el evento donde se recibe e interpreta la información en forma de lenguaje comprendido de un

texto impreso (Urquhart & Weir, 1998, citado en Güngör & Yaylı, 2016). Para Peregoy & Boyle (2005, citado en Lailatul & Lustyantje, 2017) lectura se refiere a las habilidades necesarias para crear significado del texto escrito. Además, Vallés (2005) afirma que involucra decodificación del código de la letra escrita con objetivo de obtener su significado, y por consiguiente, su comprensión.

Otra característica de la lectura es la combinación de información que se adquiere de un texto con las experiencias del lector para construir significado (Nunan, 2003, citado en Bahman & Farvardin, 2017). A estos dos tipos de lectura, Smith (1989, citado en Arévalo, 2012) los define como visual y no visual. El primero se transmite del texto impreso. Este tipo de información es una parte trascendental de la lectura, aunque no suficiente. Un lector puede tener habilidad con la información visual y no comprender un texto. Este conocimiento no se obtiene del texto impreso, más bien de información que ya ha sido adquirida, este conocimiento se denomina como información *no visual*, el cual es el segundo aspecto mencionado por Smith. Una diferencia esencial de estos dos tipos es que la visual desaparece cuando no está el texto y la no visual permanece con el lector. Ambos aspectos de lectura se pueden intercambiar debido a que mientras más conocimiento (no visual) adquiriera el lector, menos información visual requiere. Los artículos con temas de interés personal se pueden entender con más facilidad que leer un manual o una novela, puesto que ya se tiene un conocimiento previo del tema; por lo tanto, no se necesita tanta información visual. Cuando no existe la suficiente información no visual y ocurre un impedimento de la comprensión de lectura, la persona se convierte en “ciega funcional” por su limitación de la comprensión del texto escrito.

Desde el punto de vista psicolingüístico, Marx & Soup (2012) describen que la eficiencia de un lector depende de varios factores: primeramente, la extracción visual de información de manera inmediata de un texto escrito, la activación de las representaciones fonológicas y semánticas almacenadas en el momento apropiado, así como de la adaptación de los procesos de inferencia y los niveles altos de integración, y finalmente, del movimiento de los ojos (citado en Traxler, 2012).

Resulta importante hacer la distinción entre “lectura comprensiva” y “lectura”. La segunda, también conocida como lectura sin comprensión, ocurre cuando no se comprende nada de un texto, sino que solamente se “ladra lo impreso”. Por lo tanto, se puede decir que la “lectura” se refiere a las palabras y “lectura comprensiva” identifica el significado (Wardhaugh, 1969, citado en Smith, 1989).

Con respecto a un contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, la habilidad lectora es fundamental para hacer a los alumnos capaces de adquirir vocabulario, hacer el aprendizaje perdurable y ser más competente al aprender una lengua (Jiang, 2015; Chiang, 2015 citado en Bahman & Farvardin, 2017).

3.1.1 Propósitos para realizar una lectura

Existen distintos propósitos para realizar la actividad lectora. Wallace (2003) expone tres propósitos: El primero es *lectura de supervivencia* que cumple con las necesidades de orden inmediato. Éstas pueden ser avisos de alto riesgo, tales como señalamientos en las vialidades o instrucciones en medicinas. La siguiente es la *lectura por aprendizaje* la cual tiene la función de incrementar nuestro conocimiento del mundo. Este tipo de lectura ocurre en situaciones académicas. Por ejemplo, al aprender una segunda lengua o lengua extranjera. Por último, *lectura por placer*. A diferencia de las primeras dos que tenían un objetivo, ésta

última resulta del interés propio, no es necesario realizarla. Clark (1976, citado en Wallace, 2003) declara que las instituciones no realizan esta práctica, aún en los lectores hábiles. Un problema de la falta de lectura por placer es que si no hay una práctica de lectura en la lengua materna, probablemente tampoco hay en una segunda lengua o lengua extranjera.

En el caso de este estudio, el propósito es que el alumno utilice los tres tipos de lectura. Esto quiere decir que el alumno realice de manera más autónoma y habitual la habilidad lectora dependiendo de sus necesidades.

3.1.2 La lectura como un proceso

La lectura forma parte de nuestro entorno. Wallace (2003) afirma que es un elemento de la vida cotidiana de las personas que viven en áreas alfabetizadas, aunque comúnmente dan por hecho los procesos o propósitos que ésta conlleva. Los lectores poco hábiles necesitan utilizar estrategias para realizar actividades básicas de lectura. Por el otro lado, los lectores hábiles tienen la capacidad de diagnosticar la importancia y atención que deben darle a cierto material. Este tipo de lectores reacciona apropiadamente al texto que tiene enfrente, esto tiene que ver con el propósito del lector. El comportamiento de un lector habitual es “selectivo”, aunque se lea un artículo completo se presta más atención a ciertas partes que a otras.

Desde una perspectiva comunicativa pero también individual, existen tres componentes que conforman el proceso de lectura. Estos componentes son el lector, el contexto y el texto. Esta perspectiva analiza el proceso del lector dentro de un texto y no al texto de manera aislada. Es decir, se describe a la lectura como un proceso y no únicamente un producto (Wallace, 2003). Por otra parte, la lectura que incluye comprensión se conforma de cuatro componentes: el lector, escritor, texto y contexto (Rios, 1999, citado en Nerba, 2010).

Wallace (2003) concuerda con Rios (1999, citado en Nerba, 2010) al afirmar que en la lectura que requiere comprensión el lector tiene un rol activo, en el cual desarrolla el significado del texto, de acuerdo a su competencia lingüística y bagaje cultural.

Sobre la lectura dentro de un contexto comunicativo, Smith (1989) identifica cuatro características. Estas características son: a) el proceso lector no es pasivo, los lectores deben adquirir un rol más empoderado y activo para comprender lo impreso, b) los aspectos desde identificar las letras hasta la comprensión de párrafos se engloban en aumentar el conocimiento, c) la lectura fluida necesita utilizar la redundancia, es decir la implementación de más de una fuente como la ortográfica, semántica y sintáctica para limitar el uso de información visual y d) el proceso lector puede ser peligroso debido a que puede exponer o poner en una situación vulnerable a muchos pensamientos tradicionales.

Distintos autores muestran diversos propósitos de la habilidad lectora. Para M.B de Groot (2014), el reconocimiento de las palabras es el objetivo de la lectura. Sin embargo, Güngör & Yaylı (2016) concuerdan con Linan-Thompson & Vaughn (2007), Grabe & Stoller (2002) y Hamra & Syatriana (2010) al afirmar que el objetivo principal de la lectura es la comprensión lectora.

3.2 Comprensión Lectora

Se ha encontrado que existen múltiples definiciones del concepto de la comprensión de la lectura.

La *lectura comprensiva* o *comprensión lectora* es un concepto indispensable dentro de la habilidad lectora. La comprensión depende de varios aspectos, puesto que necesita de habilidad en la adquisición, retención, vinculación y aplicación de la información (Nerba, 2010). Además, Hamra & Syatriana (2010) afirman que se requiere de pensamiento e

interpretación, debido al uso de las capacidades intelectuales y cognitivas elementales del alumno, así como a la experiencia con aspectos como conocimiento de vocabulario, ideas y la competencia lingüística.

Este proceso de comprensión se determina en tres elementos. Lapp & Flood (1978) exponen que el primero es el reconocimiento de letras y palabras, el segundo es la comprensión de los elementos, y finalmente, la reacción por los nuevos conceptos con el conocimiento previo (citado en Hamra & Syatriana, 2010).

La comprensión se describe como la decodificación y asociación del significado con los símbolos que tiene la palabra, el entendimiento del significado de palabras, frases, oraciones o composiciones más largas. Además depende del uso, la organización y retención del significado apropiado de la palabra con base a su contexto (Hamra & Syatriana, 2010).

3.2.1 Estrategias de la comprensión lectora.

Fons (2004) clasifica cuatro estrategias que hacen posible la comprensión de lectura: *el muestreo*, *la predicción*, *la autocorrección* y *las inferencias*. El *muestreo* que consta del seguimiento de los signos lingüísticos para comprender el texto. La siguiente estrategia es la *predicción*, ésta le da una idea al lector para saber lo que sigue en el texto. Da la posibilidad de anticipar los elementos que se leerán en el texto. El lector hace uso de un conjunto de hipótesis que se establecen o rechazan según el transcurso del texto. En la *autocorrección*, como se basa en el círculo de comunicación, el emisor también debe comprender el mensaje que quiere transmitir, entonces también tiene el rol de receptor. Por lo tanto, se vuelve el corrector de lo que expresa. Por último, las *inferencias*, donde el lector agrega información que no ha sido explicada por el emisor. Se ubican como esenciales la situación y el contexto para poder interpretar el texto (citado en Crismán, 2016).

Con respecto a lo mencionado por los autores sobre la comprensión lectora, se puede definir que es fundamental para la práctica lectora y es una actividad introspectiva para conocerse y tener un mejor entendimiento de nuestro entorno.

La mayoría de las teorías de comprensión lectora se basa en estudios en la lengua materna de los lectores, pero, ¿es igual la comprensión lectora en una lengua extranjera?, ¿las estrategias o los procesos implicados en la comprensión lectora en lengua materna son iguales en lengua extranjera? Distintos autores demuestran que la comprensión lectora en LE se conforma de distintos elementos lingüísticos y contextuales que la comprensión lectora de una lengua materna.

3.2.2 La comprensión lectora de una lengua extranjera (LE)

Dentro de la comprensión lectora es indispensable resaltar que el objetivo de los alumnos de una segunda lengua y lengua extranjera consta de conocerse a uno mismo y al mundo al tener un razonamiento sobre lo que se lee (Tierney, 2005 citado en Karbaei, 2010).

Una *comprensión lectora de LE* no es tan distinta a la comprensión lectora en una misma lengua. Grabe (2009, citado en Sandoval & Perales, 2012) explica que solamente tienen diferencias en aspectos lingüísticos, tales como la sintaxis, vocabulario, pragmática y probablemente el conocimiento de la otra cultura. Sin embargo, la comprensión lectora de una lengua extranjera se puede analizar también a nivel de texto o discursivo.

La percepción del proceso de lectura ha cambiado durante los años. El cambio es causado por un desarrollo en la naturaleza de la educación. Hoy en día, un lector puede procesar un texto en silencio, además de utilizarlo para diferentes propósitos como comprensión, utilización o por diversión. Por otra parte, en otros tiempos la lectura comprendía recitar en voz alta textos religiosos (Darnton, 1984, citado en Redondo, 1997).

Redondo (1997) expone que los modelos de lectura cambian de acuerdo a las necesidades de cada tiempo. Para comprender el término *modelo*, Redondo (1997) lo define como una manera de sistematizar y operar con el propósito de exponer elementos lingüísticos para entender su función.

El estudio de los modelos de lectura no es un suceso reciente. Los primeros indicios son de Javal en 1879 sobre el movimiento ocular y el otro de Cattell en 1886 sobre el tiempo que toma para nombrar objetos desde el primer momento que se visualiza. Sin embargo, modelos que comprenden desde el movimiento ocular hasta que se combina con las experiencias del lector es un objeto de estudio que inició a partir de los años 60 (Redondo, 1997).

Existen distintos tipos de modelos sobre la comprensión lectora, sin embargo por propósitos del estudio, estos se limitan a los que se cubren en una lengua extranjera. Shahnazari & Dabaghi (2014) hacen una selección de siete modelos de comprensión lectora en LE. Estos modelos son: *el ascendente* (bottom-up), *el descendente* (top-down), *el modelo Interactivo de Rumelhurt* (1977), *el Compensatorio-Interactivo de Stanovich* (1980), *el de Construcción-Integración de Kintsch*, *el de Teoría de Eficiencia Verbal de Lectura*, y por último, *el Compensatorio de Codificación*. Estos modelos se toman en cuenta porque comprenden aspectos que van más allá de factores como las emociones y la motivación.

El primero modelo es el *ascendente* (bottom-up por sus siglas en inglés): Nuttall (1996) menciona que ocurre cuando el lector se encarga de encontrar el significado de las palabras, entiende la estructura en las oraciones, sus palabras y letras. Puede ocurrir cuando se comienza un texto, cuando no queda muy clara la idea del autor, o no hay mucho en común con la perspectiva del autor. En estos casos se examina minuciosamente el vocabulario y la

estructura para tener un entendimiento claro. Se define como una “visión de túnel”, debido a que nuestra visión es muy angosta y limitada.

El segundo modelo es el descendente (top-down por sus siglas en inglés): Nuttall (1996) define que ocurre cuando existen inferencias y presunciones y utilizamos nuestras experiencias para entender el texto. La intención en este procesamiento es el entendimiento general o comprender una idea del asunto del texto. Este proceso se compara con una perspectiva de la vista del águila, puesto que nos permite tener una visión muy amplia del tema.

El tercer modelo es el Interactivo de Rumelhurt (1977). En este modelo afirma que los modelos anteriores (ascendente y descendente) van en una sola dirección, esto quiere decir que la información ubicada en los niveles altos no tiene un impacto en la información de niveles bajos. Entonces, desarrolla el modelo Interactivo que incorpora los dos modelos anteriores con la idea de que el significado depende de una construcción del texto y la interpretación del lector. En otras palabras, este modelo se involucra al lector en la construcción del significado y hacer inferencias debido a la interacción de la estructura superficial del texto y el conocimiento del tema que tiene el lector (Rumelhurt, 1977, citado en Shahnazari & Dabaghi (2014).

El cuarto modelo es el Compensatorio-Interactivo de Stanovich (1980): En este modelo parte de la implementación de los dos modelos ascendente y descendente. Este modelo tiene su función en varios niveles como el reconocimiento léxico, semántico y sintáctico. Además, tiene dos suposiciones, una es que reconoce el significado con la ayuda de distintas fuentes de conocimiento, tales como de nivel alto (conocimiento del tema) y nivel bajo (conocimiento ortográfico y sintáctico). La siguiente suposición se refiere a que si existe

una limitación en cierto nivel, se aplica el otro nivel. En otras palabras, si no se comprende una idea con el uso de conocimiento previo, se puede utilizar el análisis sintáctico y semántico para llevar a cabo la comprensión y viceversa (Stanovich, 1980, citado en Sandoval & Perales, 2012).

El quinto modelo es el de Construcción-Integración: Kintsch desarrolla este modelo, el cual hace uso automático de los procesos de bajo nivel y de alto nivel combinados con recursos que les generen interés para crear una representación del texto (Shahnazari & Dabaghi, 2014).

Sobre los procesos mencionados, Ruiz de Zarobe (2011) describe que los procesos de bajo nivel se refieren a la decodificación de aspectos léxicos, semánticos y sintácticos, mientras que los de alto nivel incluyen lo que se conoce sobre el texto.

Este modelo incluye dos fases. La primera fase es la de construcción, en la cual el lector desarrolla proposiciones obtenidas del texto para construir un modelo mental de la lectura. Las proposiciones son las unidades más pequeñas de significado en un texto. Para Kintsch & Van Dijk (1978), la proposición se compone de conceptos (sustantivos) que también deben llevar predicado o un concepto de relación y uno o más argumentos. Graesser, Millis & Zwaan, (1997) describen que esta fase hace uso de una red semántica, la cual se activa de manera automática cuando se lee una palabra, esto permite asociar la palabra con información previa para poder almacenarla en la memoria de largo plazo. La siguiente es la fase de integración. En esta fase se hace una evaluación de las proposiciones previamente desarrolladas, y se ubican en un contexto adecuado y coherente. Esto quiere decir que las proposiciones que tienen sentido con el contexto se rescatan para crear una red semántica, y las proposiciones que no tengan sentido se rechazan. La fase de integración junto al bagaje

cultural del lector permite crear un modelo que tenga sentido con el contexto, y ocurra la comprensión (citado en Shahnazari & Dabaghi, 2014).

El sexto modelo es el de Teoría de Eficiencia Verbal de Lectura: Este modelo es desarrollado por Perfetti. Perfetti (1985, 1999, 2007 citado en Shahnazari & Dabaghi, 2014) describe que pone como prioridad el reconocimiento de las palabras.

Perfetti (1995) explica que existen dos tipos de componentes en este modelo, uno es el *procesamiento local* y el otro es la construcción del modelo de texto, ambos componentes dependen de elementos como: el conocimiento del significado de las palabras, conocimiento del tema y procesos de inferencia.

El procesamiento local se refiere la construcción de unidades básicas de significado en un corto plazo. Este proceso se encarga de codificar semánticamente las palabras y proposiciones. La codificación semántica de las palabras se refiere a la utilización del significado de una palabra con respecto a su contexto. Por otra parte, la codificación de proposiciones se refiere al uso de conceptos abstractos que tienen significado individual, pero nos permiten comprender la oración. Por lo tanto, la codificación de elementos individuales permite realizar la comprensión del texto escrito (Perfetti, 1995).

El segundo proceso es la construcción del modelo de texto. En este proceso, Shahnazari & Dabaghi (2014) afirman que hace uso de lo que representa el texto y el conocimiento del lector para complementar el aspecto de la proposición, y de esta forma, permitir hacer inferencias.

En este proceso, el bagaje cultural del lector y el procesamiento del texto se encuentran en una interacción continua, y para hacer esto posible es indispensable el dominio de componentes relacionados al reconocimiento de las palabras como el semántico, ortográfico y

fonológico (Shahnazari & Dabaghi, 2014). Las complicaciones en las habilidades de nivel alto se derivan de carencias en los niveles bajos, tales como el reconocimiento lexical. La información fonológica, ortográfica y semántica trabajan en conjunto para llevar a cabo el reconocimiento de la palabra.

El presente modelo describe que los lectores hábiles tienen dominio de los procesos de nivel bajo, tales como el reconocimiento de la palabra, esto facilita el enfoque en las habilidades de comprensión de niveles altos (Shahnazari & Dabaghi, 2014).

Por último, el modelo Compensatorio de Codificación: Miramontes (2012) describe que en este modelo los procesos compensatorios como releer y tomar pausas pueden ayudar con la comprensión.

Walczyk (2000) afirma que el modelo Compensatorio de Codificación tiene sus fundamentos en el modelo de Eficiencia Verbal, debido a que también adopta los procesos de nivel bajo, dominio de léxico y procesos mentales eficientes. Por otro lado, este modelo es distinto al de Stanovich al tomar en cuenta las habilidades de alto nivel continuamente, y no sólo cuando se necesitan. En este modelo, la predicción y los procesos compensatorios son esenciales en la lectura cuando no existe un factor limitante de tiempo, estos pueden ser útiles para los lectores que tienen una capacidad limitada de memoria, debido a que pueden usar estrategias de alto nivel, tales como la revisión y el monitoreo del texto (citado en Shahnazari & Dabaghi, 2014). Cuando hay una limitación de tiempo, no se utilizan los procesos compensatorios, puesto que se puede hacer uso de las habilidades de nivel bajo como la predicción (Grabe, 2009 citado en Shahnazari & Dabaghi, 2014).

3.2.3 Factores que influyen en la comprensión lectora de Lengua Extranjera

Este capítulo resulta relevante para este estudio, debido a que se desarrollan los distintos factores que benefician o afectan la comprensión de una lengua extranjera. Nuttall (1996) resalta que algunos factores son *las suposiciones compartidas, el papel del esquema, las presuposiciones y el entendimiento total*. El primer factor demuestra que el recipiente y el receptor deben estar en un mismo canal para que una comunicación sea posible. El segundo es el papel del esquema (la estructura mental que relaciona experiencias adquiridas), éste se refiere a las deducciones que hacemos con base a nuestras experiencias. El tercer factor hace posible relacionar hechos implícitos en un texto. Las presuposiciones son elementos que dificultan la lectura, debido a que no están claros ni son obvios. El último, lo define como la comprensión total que le da más importancia a un trasfondo.

Juliana (2017) explica que para alcanzar la comprensión lectora es necesario tener experiencia, habilidad y conocimiento. Nuttall (1996) expone que mientras más conocimiento previo se tenga del tema, más fácil será su comprensión. Se describe que si el lector y el escritor tiene un trasfondo distinto, las actividades a realizar pueden ser más complicadas. Es esencial que el autor exprese y respalde sus suposiciones; por el otro lado, el lector debe hacer lo posible para descifrar lo que intenta explicar. Si el autor no completa su objetivo, el mensaje se puede perder o distorsionar. En este proceso, también el lector tiene una gran responsabilidad, y depende de su implicación total.

Se expresan dos tipos de lectores: el primero, que no muestra mucha dificultad para comprender el texto por tener mucho en común con el tema y entender el lenguaje. Por otro lado, el lector que encuentra complicaciones en el proceso, se le dificulta comprender el significado, y no sabe qué camino tomar en el texto. El segundo tipo de lector reconoce que

tiene problemas, muchos de los lectores con deficiencias ni siquiera pueden darse cuenta que no comprenden. Es esencial darse cuenta que se tienen problemas con la lectura para encontrar una solución. Por otra parte, es importante tener un propósito para hacer más efectivo el proceso. Por último, estar preparado para el proceso con herramientas necesarias para poder comprender el mensaje (Nuttall, 1996).

3.2.4 Conocimiento de vocabulario en una lengua extranjera.

Para hacer posible la comprensión lectora, un factor determinante es entender su vocabulario en LE. Hamra & Syatriana (2010) reconocen el *conocimiento lexical* como elemento importante para la comprensión lectora. El conocimiento del vocabulario resulta esencial en la comprensión lectora. Además, Schmitt (2010, citado en Juliana, 2018) determina que el conocimiento de vocabulario sirve para establecer comunicación entre el autor y el lector al permitir comprender el texto escrito. Los factores como comprensión de vocabulario y proceso lector tienen una relación con respecto al entendimiento del significado de las palabras y esto colabora para mejorar la comprensión de textos.

Sobre el aspecto del léxico, Anderson & DeKeyser (2009; 2007 citado en Güngör & Yaylı, 2016) agregan que la comprensión de vocabulario es un proceso a largo plazo, en el cual se adquiere el significado del término para después comprender su significado más extenso, y posteriormente aprender distintas características de su significado y su aplicación.

Con base en la comprensión de vocabulario, se puede entender que es un proceso que toma tiempo para adquirir, sin embargo, mientras más léxico se adquiriera, se facilitará la comprensión de textos.

3.3 Áreas de la enseñanza de la lengua inglesa

El presente estudio se desenvuelve dentro de un ambiente de inglés empresarial. Los cursos se realizan con base en las necesidades del estudiante y con relación su desarrollo profesional. Por lo tanto, se compone por temas de aprendizaje específicos del idioma.

3.3.1 Inglés con propósitos específicos

Este estudio se enfoca en un inglés de ámbito empresarial. Hutchinson & Waters (1987) definen que *Inglés con Propósitos Específicos* (ESP por sus siglas en inglés) es un enfoque del aprendizaje de lenguas que tiene como prioridad las necesidades de los alumnos. No solamente se refiere a la enseñanza de un tipo de lenguaje, sino que también involucra a los estudiantes, el lenguaje requerido y su contexto de aprendizaje. El movimiento de ESP surge de las necesidades de la gente enfocada en las ciencias, tecnología y comercio que necesitaba aprender el idioma para mencionadas áreas (citado en Rahman, 2015).

Stevens (1980) concuerda que ESP se emplea para conocer las necesidades específicas de los alumnos, además de aplicar las metodologías y actividades de las disciplinas que requiere, se enfoca en el lenguaje (gramática, léxico y registro), además de discurso, habilidades y géneros adecuados para esas actividades, es muy común que se diseñe para estudiantes adultos en áreas como instituciones terciarias o empresas. En general, ESP se plantea para estudiantes intermedios o avanzados, la mayoría ya obtiene un conocimiento básico de lenguaje, aunque también se puede aplicar en niveles básicos (citado en Rahman, 2015).

En conclusión, se determina que ESP es un enfoque que toma en cuenta los intereses básicos de los alumnos y se determina el diseño de clase a partir de eso.

3.4 Los ambientes de aprendizaje de una lengua

Para tener una mejor comprensión de las necesidades de los alumnos, es indispensable reconocer el contexto de aprendizaje. Dentro del aprendizaje de una lengua, Richards (1997) describe dos tipos de ambientes.

3.4.1 Inglés como lengua extranjera.

El primero es el *inglés como Lengua Extranjera* (EFL por sus siglas en inglés), tiene lugar en países donde el inglés no se define como oficial, aunque tiene una importancia en ciertos contextos. EFL puede ser necesario al tomar una materia en la escuela, o se necesita obtener un grado aprobatorio en un examen en inglés. También ocurre en distintos sectores como turismo, negocios y servicios sociales.

Lee (2016) agrega que EFL se enseña en países donde el inglés no es el primer idioma, por ejemplo China, Japón y México. El aprendizaje del idioma surge de necesidades académicas en instituciones, así también como intenciones de viajar y estudiar en un país donde se habla inglés. Una característica de EFL es su práctica enfocada en la gramática y léxico, sin embargo presenta áreas de oportunidad en habilidades orales, escritas y auditivas en inglés.

3.4.2 Inglés como segunda lengua

Richards (1997) explica que el *inglés como segunda lengua* (ESL por sus siglas en inglés) ocurre en países donde no se habla inglés como la primera lengua, sin embargo se considera oficial y lo habla la mayor parte de sus habitantes. Es necesario por hablarse en contextos como gubernamentales, educativos, empresariales y relacionados a las leyes y tecnología.

Lee (2016) contribuye que ESL ocurre en clases donde el idioma inglés es el oficial, por ejemplo, en países como Estados Unidos, Canadá y Australia. Se caracteriza por que los estudiantes de ESL están viviendo o piensan vivir en un país donde su lengua nativa no se habla para distintas acciones cotidianas, por lo cual, necesitan aprender el lenguaje bajo condiciones de más presión.

3.5 Estructura de Diseño de la Enseñanza de un Lenguaje

En esta parte resulta necesario definir *enfoque*, *método* y *técnica*, puesto que es importante tener un conocimiento de cómo se diseña una clase con base a distintas teorías. El primer punto es el enfoque: Edward Anthony (1996, citado en Richards & Rodgers, 2007), un lingüista americano, define el *enfoque* como un grupo de creencias donde se especifica el lenguaje y su aprendizaje. Son las teorías que constituyen el idioma y el aprendizaje del idioma. El segundo punto es el *método*: éste se describe como la teoría que conlleva la práctica de acuerdo a las necesidades de un grupo; el plan general y organizado que se presenta en la clase determinado por un enfoque. Larsen- Freeman (2000) agrega que es la combinación de ideas y acciones. El último punto es la *técnica*: la estrategia específica implementada para alcanzar un objetivo. Larsen- Freeman (2000) concuerda con Anthony (1996) sobre las técnicas como la parte práctica.

Richards & Rodgers (2007) realizaron una propuesta distinta a la de Anthony. Ellos proponen utilizar *método* como un término que cubre tres conceptos: *enfoque*, *diseño* y *procedimiento*. El *enfoque* se define como las creencias y teorías del lenguaje y del aprendizaje del lenguaje. El segundo es el *diseño*, éste funciona como el vínculo entre teorías del lenguaje y el aprendizaje de lenguaje con las instrucciones y actividades realizadas en

clase. El último concepto es el *procedimiento*, se encarga de las prácticas llevadas a cabo durante las clases. El procedimiento surge del enfoque y diseño que se pretende usar.

Para entender mejor estos tres conceptos de Anthony, se puede imaginar un triángulo, enfoque está en el lado más ancho por ser el más general, después se encuentra el método, que se determina por el enfoque y finalmente, en el lado más angosto, la técnica que es la práctica realizada en el aula. Mientras que el diseño de Richards & Rodgers se distingue porque el método, también conocido como metodología, es el término que contiene el enfoque, diseño y procedimiento.

3.6 La Enseñanza Comunicativa de la Lengua

Con respecto a los enfoques de enseñanza, es preciso definir el enfoque de la *Enseñanza Comunicativa de la Lengua* ó Communicative Language Teaching (CLT por sus siglas en inglés), puesto que antecede al enfoque que se pretende utilizar en el presente estudio.

A lo largo de la historia, ha habido distintos movimientos para enseñar idiomas, Keith Johnson (1981) explica que nuevos movimientos surgen como reacciones a viejos movimientos, por su insatisfacción por cubrir aspectos de asuntos existentes. Comienza con la explicación de la enseñanza de lenguas extranjeras tenía una visión diferente en los años 60s. Newark (1966) habla de una competencia estructural, donde se enfoca en la producción de expresiones estructuralmente correctas, sin embargo no le da prioridad a un sentido comunicativo. Estas frases que son enseñadas no se usarían por un hablante nativo (citados en Johnson & Morrow, 1981).

La gente es capaz de estructurar una frase pero incapaz de establecer comunicación, es decir estructuralmente capaz pero comunicativamente incompetente. Aprender la estructura es

sólo una parte del aprendizaje de una lengua, es necesario saber qué decir y en qué momento decirlo. Esto expuso al sistema tradicional como una forma inapropiada para la enseñanza (Johnson & Morrow, 1981).

Para comprender el enfoque CLT, Johnson (1981) expone cinco principios que serán de ayuda para obtener un mejor entendimiento de este enfoque: Primero, explica que es trascendental *saber lo que se está haciendo*; el segundo principio es la idea aristotélica de que *el todo es más que la suma de las partes*; el siguiente principio menciona que *los procesos son tan importantes como las formas*. Se definen tres procesos que se pueden incorporar en la enseñanza. El primero: “falta de información”, donde un estudiante comunica algo que otro no tiene conocimiento, esto convierte al ejercicio retador, real y comunicativo. El segundo: “opciones”. Los alumnos deben tener opciones sobre qué decir y cómo decirlo. El tercer proceso: “retroalimentación”. Tiene lugar cuando hay dos personas interactuando, existe un propósito que intentan comunicar. El cuarto principio habla de que *hay que hacer para aprender*; por último, el quinto principio cubre el aspecto de que *los errores no siempre lo son*.

Desde los 80's se empezó a notar una tendencia en la enseñanza de formas y en cómo usarlas. Es posible aprenderlas por separado, CLT busca la manera más efectiva de enseñar las formas por sus usos. Johnson (1981) concluye que este enfoque se diferencia de otros enfoques tradicionales que cubren competencias basadas en la estructura. Una diferencia entre un deseo de enseñarle a los alumnos a pedir un encendedor y realmente hacerlo capaz de hacerlo en un contexto comunicativo.

3.7 Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas

En este capítulo se desarrolla el enfoque que se planea aplicar para resolver la problemática que consta en dificultades de los alumnos para comprender textos empresariales: *La Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas* (ELBT). Carrero (2016) afirma que tanto el nombre de Aprendizaje Basado en Tareas como el de La Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas (ELBT) se utilizan debido a que el primero se enfoca en los alumnos y el segundo en el maestro.

Richards & Rodgers (2007) describen que ELBT surge después del movimiento de los 80's, el de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (CLT), por lo tanto, demuestra algunos principios similares: los ejercicios con comunicación auténtica son básicos para el aprendizaje de una lengua, al igual que las tareas que resultan relevantes para los alumnos y si el lenguaje es relevante ayuda al proceso de aprendizaje. Asimismo, Nunan (2004) coincide con el uso de textos reales en un contexto de aprendizaje, y agrega la importancia del aprendizaje de la comunicación con interacción en la lengua meta, la inclusión de experiencias personales de cada alumno y la relación del aprendizaje que se obtiene en aula educativa con un contexto fuera de ésta. Yim (2009, citado en Carrero, 2016) también explica que los maestros coinciden en que la realización de las tareas en equipo mantiene el interés y el involucramiento de los alumnos.

Según Willis (1996), ABT es distinto a un enfoque tradicional. Un enfoque tradicional enfatiza un aprendizaje discreto, se enfoca en el docente y la forma gramatical. Por otro lado, ABT se enfoca en un aprendizaje holístico basado en las necesidades del alumno y la instrucción enfocada en la comunicación (Aliasin, Saeedi & Jodairi, 2019). Rozati (2014) enfatiza su secuencia de tareas que involucran interacción y no términos lingüísticos. Además,

afirma que habitualmente se cree que no hay otro enfoque que cubra las necesidades de los alumnos. Los alumnos tienen la libertad de completar una tarea con el uso de cualquier forma de lenguaje que necesiten.

Ellis (2002) describe que una característica básica de ELBT es la producción de tareas por parte de los alumnos con el propósito de incrementar su habilidades y conocimiento en una segunda lengua (en este caso, lengua extranjera) al tomar en consideración su forma de aprender una lengua (citado en Nahavandi, 2011). Richards & Rodgers (2007) coinciden con Ellis al mencionar el uso de tareas indispensable para la planeación e indicaciones en la enseñanza de un idioma. También, Gong & Luo (2003) mencionan que realizar tareas específicas resulta un objetivo necesario en este enfoque. La mejor manera de aprender una lengua depende de realizar tareas relacionadas a la lengua, esto quiere decir que si se utiliza el lenguaje que se intenta aprender en un contexto comunicativo, ésta se adquiere de manera natural (citado en Guiyu1 & Yi, 2017).

Con base en lo mencionado, ELBT no predetermina el lenguaje que van a utilizar, por lo tanto, no es necesario la aplicación de una forma lingüística en el idioma meta, sino la combinación de varias formas, la intención es cumplir con las tareas en un tiempo determinado.

ELBT es un enfoque que permite al profesor ejercer otras actividades. De acuerdo con Oxford (2006), el ELBT se describe como un área que expone a los docentes a instruir y realizar Investigación-acción (citado en Kusnadi & Muhsin, 2015). Además, Muller (2006) declara que después de ponerlo en práctica, los docentes tienen la confianza de estar realizando actividades que conllevan habilidades comunicativas genuinas que ayudan el aprendizaje en los alumnos (citado en Kusnadi & Muhsin, 2015). Con respecto a las

definiciones mencionadas, este enfoque le da más empoderamiento al docente para realizar actividades que requieren más involucramiento en el aula.

3.7.1 Tareas

Por otra parte, Richards & Rodgers (2007); Long (2015) detallan las *tareas* como ejercicios que se realizan con el lenguaje, como dar instrucciones, leer un mapa, hacer una llamada telefónica y escribir una carta. Asimismo, Nunan (1989) las define como un elemento de una actividad en el aula que requiere que los alumnos procesen la lengua meta desde su comprensión hasta su producción. Para considerarse tarea debe tener un aspecto comunicativo aunque se practique de forma aislada. Basado en la definición de Prabhu (2004, citado en Kusnadi & Muhsin, 2015), una tarea es una actividad que consta de un resultado obtenido de una acción de pensamiento y que da pie al profesor para supervisar el proceso.

Con respecto a las tareas, Prabhu (1987, citado en Larsen-Freeman, 2000) determina tres tipos que tienen similitud a los procesos en la enseñanza mencionados por Johnson (1981) en el enfoque CLT, aunque únicamente varía el último proceso. La primera tarea requiere información, (*information-gap activity*) se requiere un intercambio de información entre los alumnos. La segunda es la tarea que necesita dar una opinión (*opinion-gap activity*), da énfasis a los elementos o decisiones personales para completarla. Los alumnos pueden hablar de situaciones como problemas en la ciudad y aportan una solución a cada problema. Por último, la tarea de razonamiento (*reasoning-gap activity*), donde los alumnos necesitan realizar una actividad con información que reciben. Por ejemplo, los alumnos negocian sobre comprar el mejor vuelo a cierto destino. En el momento de la práctica del presente estudio se planea la implementación de los tres tipos de tareas.

Sobre el diseño de tareas, existe uno que sigue una secuencia de pasos. Este diseño es el Marco Basado en Tareas de Willis (1996, citado en Rozati, 2014), se divide en *la tarea previa, el ciclo de tareas y el Enfoque del Lenguaje*. En primer paso, la fase de la *tarea previa* (pre-task phase), se lleva a cabo la preparación de la etapa de presentación. El profesor presenta el tema e instruye a los alumnos sobre lo que se realizará en la “tarea” con explicaciones y ejemplos. En el segundo paso, se enuncia el *ciclo de tareas*: éste se conforma de una tarea, planificación y reporte. Primeramente, en pares o equipos, los alumnos ejecutan una *tarea* con conocimiento previamente adquirido. Estas tareas pueden constar: enlistar, ordenar, comparar, resolver problemas, compartir experiencias y desarrollar tareas creativas. El rol del profesor es monitorear y alentar a los alumnos. En la parte de la *planeación*, se efectúa un informe sobre el resultado. Se trabaja en lo que se va a presentar en sus respectivos grupos. El profesor tiene la responsabilidad de corregir errores y resolver dudas. En el *reporte*, los alumnos presentan el trabajo que han realizado. Los grupos hacen comparación con los demás trabajo. El profesor brinda retroalimentación. El último paso se conforma del *Enfoque del Lenguaje*, consta del Análisis y la Práctica. En el primero, se analizan los aspectos lingüísticos de los trabajos. Los alumnos hacen énfasis en las formas con preguntas al profesor. En la práctica, el profesor toma en cuenta los errores o problemas que tuvieron en el desarrollo de la tarea. Entonces, los estudiantes realizan ejercicios para comprender mejor esas áreas de oportunidad.

Nunan (2004) distingue una tarea de una actividad. La *tarea comunicativa* es una pieza de trabajo realizada en el aula que requiere de factores como la comprensión, análisis, manipulación, producción o interacción con el uso de la lengua meta, donde lo más importante

es el significado que se quiere transmitir. Por el contrario, una *actividad* se enfoca en aspectos gramaticales de la lengua (Kusnadi & Muhsin, 2015).

En conclusión, se entiende que las tareas son actividades de la vida cotidiana que se elaboran para aprender el idioma, se utilizan de manera libre, así que los alumnos no se ven restringidos por un elemento gramatical específico.

En esta revisión teórica, se ha observado que la habilidad lectora depende de factores como la decodificación y la interpretación del mensaje. Existe información visual y no visual. Es importante hacer una distinción entre “lectura” y “lectura comprensiva”. La lectura identifica las palabras y la segunda involucra el significado. Esta habilidad es indispensable en las lenguas extranjeras, puesto que los estudiantes pueden adquirir vocabulario, hacer el aprendizaje perdurable y ser más competente en el aprendizaje de una lengua.

Dentro de la habilidad lectora, algunos autores como M.B de Groot (2014), Güngör & Yaylı (2016), Linan-Thompson & Vaughn (2007), Grabe & Stoller (2002) y Hamra & Syatriana (2010) debaten por el objetivo principal de la lectura. Un objetivo es la comprensión lectora. Algunos autores argumentan que depende de varios factores, tales como habilidad en la adquisición, vinculación, pensamiento, interpretación, experiencia con conocimiento de vocabulario, ideas y competencia lingüística.

Para llevar a cabo la comprensión se realizan distintas estrategias. Para Fons (2004) estas estrategias son el muestreo, la predicción, la autocorrección y las inferencias.

Dentro de la comprensión lectora hay diferencias en el área de una misma lengua y de lenguas extranjeras. Estas diferencias son de aspectos lingüísticos y conocimiento cultural.

La comprensión ha cambiado durante los años, debido a los enfoques en la educación. Dentro de estos cambios surgen distintos modelos de comprensión lectora de LE. Shahnazari

& Dabaghi (2014) realiza una selección de siete modelos: el ascendente (bottom-up), el descendente (top-down), el modelo Interactivo de Rumelhurt (1977), el Compensatorio-Interactivo de Stanovich (1980), el de Construcción-Integración de Kintsch, el de Teoría de Eficiencia Verbal de Lectura, y por último, el Compensatorio de Codificación.

La comprensión de un texto depende de un factor indispensable: el conocimiento léxico. Este factor sirve como vínculo comunicativo entre el autor y el lector. Es un proceso a largo plazo que requiere de la adquisición del significado, su comprensión, y finalmente, su aplicación.

La problemática del presente estudio se pretende resolver con un enfoque de enseñanza y aprendizaje de LE. Este enfoque se conoce como Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) y surge del enfoque de Enseñanza Comunicativa de la Lengua. Por lo tanto, comparten principios tales como ejercicios con comunicación auténtica, tareas y lenguaje relevantes para el proceso de aprendizaje de una lengua.

Distintos autores como Long (2015), Setayesh (2017), Richards & Rodgers (2007), Nunan (2004), Carrero (2016), Rozati (2014), Ellis (2002), Nahavandi (2011), Gong & Luo (2003), Iranmehr, Erfani, & Davari (2011) y Newson-Ray & Rutter (2016) mencionan que ABT se reconoce por textos de contenido auténtico en las sesiones, interacción en la lengua meta, inclusión de experiencias personales, participación activa del alumnado, los términos lingüísticos no son la base del aprendizaje, así como el empoderamiento al docente de realizar tareas que requieran de más participación en el aula.

4 DISEÑO METODOLÓGICO

Como se ha expresado anteriormente, el proyecto siguió el método de Investigación-acción. En este capítulo se exponen distintas definiciones de *Investigación-acción* que ha

habido a través del tiempo. Además, se desarrolla el modelo de investigación que se utilizó el proyecto.

Ferrance E. (2000) define Investigación-acción como un proceso donde los participantes examinan sus prácticas académicas con ayuda de técnicas de investigación. Es participativa y democrática por medio del cual busca unir la acción y reflexión para obtener resultados prácticos (Reason & Bradbury, 2006). La Investigación-acción representa una gran variedad de estrategias realizadas para mejorar las prácticas educativas y sociales (Latorre, 2008). Es un proceso sistemático (Creswell, 2012). Es un proceso cíclico donde toma lugar la recolección de datos, planeación, observación, evaluación, y por último, la reflexión y la planeación de un nuevo problema (Corral, Corral & Corral, 2016).

Finalmente, con base en las definiciones previamente mencionadas se puede describir que la Investigación-acción es polisémica. Es un estudio muy bien organizado que se realiza por investigadores y profesores para obtener información con respecto a las situaciones en las escuelas para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Se considera un grupo de técnicas, no un método con el propósito de hacer cambios positivos en la escuela y la sociedad. Es democrática y participativa, debido a que la gente involucrada en la investigación intenta perfeccionar sus propias prácticas.

Existen cuatro modelos de Investigación-acción, todos parten del primer modelo que se va a desarrollar en esta intervención pedagógica, el lewiniano (Latorre, 2008):

El *modelo de Lewin* (1946) trabaja con ciclos de acción reflexivos. Cada ciclo tiene una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción. Se empieza con una idea general. Se hace un reconocimiento del plan, posibilidades y limitaciones. Se lleva a cabo el

primer paso y se evalúa el resultado. El plan se revisa y se planifica el segundo paso de acción sobre el primero.

El segundo es el *modelo de Kemmis* (1989). Se realiza sobre dos ejes: uno estratégico (constituido por acción y reflexión) y otro organizativo (planificación y observación). Consta de una interacción continua. El proceso tiene 4 fases: Planificación, acción, observación y reflexión. Es una mirada retrospectiva y una intención prospectiva que forman una espiral autorreflexiva. En una espiral de ciclos, cada una se forma de los 4 elementos.

El siguiente es el *modelo de Elliot* (1993). Tiene tres elementos: elaborar un plan, ponerlo en marcha, y evaluarlo; rectificar el plan, ponerlo en marcha y así sucesivamente. Aparecen las siguientes fases: Identificación de una idea general, descripción del problema y la investigación, exploración o planteamiento de la hipótesis de acción y construcción del plan de acción. En la acción comprende la revisión del problema inicial, la visión de los medios para seguir con la otra acción y la planificación de los instrumentos. Presta atención a la puesta en marcha del primer paso, la evaluación y la revisión del plan general. Este modelo critica al modelo lewiniano y remodela la espiral.

El último es el *modelo de Whitehead* (1991). Este modelo reprende los de Kemmis y Elliot, puesto que se alejan de la realidad educativa. Por lo tanto, propone una espiral de ciclos con los siguientes pasos: Sentir o experimentar un problema, imaginar la solución, poner en práctica la solución, evaluar los resultados de las acciones y modificar la práctica a la luz de los resultados.

Al hacer un análisis de los cuatro modelos de investigación-acción se decidió trabajar con el modelo de ciclos de Lewin que se conforma por la planificación, la acción y la evaluación de la acción. Este modelo resultó útil para el proyecto por su claridad, practicidad,

su función cíclica y la posibilidad de evaluar el producto y realizar un plan de acción para mejorarlo. Alrededor del modelo de ciclos de Lewin se ejecutó la aplicación del primer instrumento de investigación. Primeramente, se llevó a cabo la planificación de las pre-pruebas, luego su implementación, y finalmente su evaluación (Latorre, 2008).

Antes de aplicar la intervención pedagógica, se realizó una investigación sobre pre-pruebas que se han aplicado previamente para mejorar la comprensión lectora, por lo tanto, se ha encontrado que varios estudios han utilizados instrumentos que pueden resultar relevantes para responder las primeras dos preguntas de investigación. Los estudios son los siguientes: el primero estudio, realizado por ALTameemy, Daradkeh & Abdulhameed (2018) aborda el tema de la Relación entre el Conocimiento de las Palabras en Estudiantes de EFL con el uso de un texto y su comprensión lectora; el segundo estudio de Mohamed y Saleh (2014) es sobre la Relación entre el Conocimiento Previo y la Comprensión Lectora, y por último, un estudio realizado por Shih (2017) aborda el Efecto del inglés por Propósitos Específicos (ESP) Aprendizaje de Lenguaje en Laboratorio contra el Aprendizaje Asistido por Móvil. Estos estudios demuestran que la aplicación de pruebas estándares de inglés son un factor común para detectar las problemáticas de estudio.

Con base en las investigaciones mencionadas, se aplicó una pre-prueba conformada por dos pasajes de comprensión lectora de dos exámenes diferentes, ambos pasajes responden a las primeras dos preguntas de investigación planteadas. El primer examen es una versión electrónica del *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL por sus siglas en inglés). El segundo pasaje de lectura proviene de un examen de inglés empresarial llamado *Business Language Testing Service* (BULATS por sus siglas en inglés), este examen también es una versión electrónica de un sitio de internet de British Council. Para el análisis de datos, al

seguir el estudio de Nahavandi (2011) se hizo una comparación entre la pre-prueba y la post-prueba con el uso de gráficas.

4.1 Población

El estudio se llevó a cabo en un grupo del aprendizaje de inglés de negocios conformado por seis alumnos de una empresa embotelladora del noreste del país. Los alumnos llevan el curso porque necesitan mejorar su nivel de inglés por propósitos laborales. Los participantes (dos hombres y cuatro mujeres) tienen entre 26 y 40 años. Ellos están en un nivel B2 de acuerdo al Marco de Común Europeo de Referencia (CEFR por sus siglas en inglés), tienen aproximadamente un año y seis meses en el curso de inglés empresarial. Las clases se llevan a cabo dos veces por semana con una duración de dos horas por sesión. El curso no es obligatorio, es por decisión de los estudiantes, entonces ellos lo pagan. El presente grupo se seleccionó debido a que demostraron una gran disposición en mejorar su comprensión lectora de LE. Los alumnos estuvieron informados sobre la intervención de la propuesta didáctica.

4.2 Procedimiento para la recolección de datos

Con respecto a la recolección de datos, se solicitó un permiso a la empresa para evaluar a los alumnos, por lo cual se realizó un instrumento, en el cual el alumno aceptó ser parte de este estudio.

4.3 Instrumento

En esta parte se desarrolla detalladamente el diseño de las preguntas de comprensión lectora de ambos exámenes. El primero (TOEFL) midió el conocimiento de inglés general de los alumnos y el segundo (BULATS) midió el ámbito lexical empresarial. Como se comentó previamente, la aplicación de los dos pasajes se realizó con el propósito de analizar, de manera contrastiva, las dificultades de ámbito lexical.

En relación con la estructura de las preguntas de comprensión, en ambos pasajes de lectura las preguntas fueron de opción múltiple. En el caso del examen TOEFL, las preguntas 1, 7, 8 y 10 evaluaron el léxico, las preguntas 2, 3, 4 y 9 evaluaron el uso apropiado de inferencias, y las preguntas 5 y 6 la información específica negativa. Por el otro lado, en el examen BULATS todas las preguntas pertenecieron a la categoría de información específica con el uso de sinónimo, lo cual incluye evaluación del léxico.

4.4 Confiabilidad y validez

Sobre la confiabilidad, estos exámenes de muestra fueron extraídos de páginas de internet que sirven para preparar alumno previo a tomar cada examen. Sobre la importancia de estos exámenes, el examen TOEFL resulta relevante por su alta confiabilidad, Pierce (1994, citado en AlTameemy, Daradkeh & Abdulhameed, 2018) declara que los exámenes TOEFL son altamente válidos y confiables. Este examen contiene 10 preguntas de comprensión lectora. Con respecto al examen BULATS, resulta notable por su uso en cursos de inglés empresarial (ESP), debido a que utiliza temas que son de interés para los alumnos. Este examen incluye seis preguntas de comprensión lectora.

4.5 Rol del Investigador

El investigador no participó en la aplicación del instrumento por razones de objetividad. La aplicación del primer instrumento se realizó en línea, por lo tanto el investigador tuvo la responsabilidad de la recolección y el análisis de datos.

4.6 Limitaciones de la Propuesta de Estudio

Durante el proceso de la aplicación del primer instrumento surgieron algunas limitaciones. La primera, el investigador observante realizó una estancia académica en otro estado del país durante la aplicación de la pre-prueba. Por lo tanto, se realizó vía internet. La

segunda limitante, debido a que las pruebas TOEFL y BULATS tienen un costo, resultó necesaria la utilización de pruebas de muestra conseguidas de distintas páginas de internet. La tercera limitante, un estudiante no pudo tomar la pre-prueba por cuestiones de trabajo.

4.7 Análisis de Resultados

Basado en el estudio de Nahavandi (2011), en la presente investigación se hizo una comparación entre el conocimiento de inglés general y empresarial con el uso de exámenes estándares. La información se organizó en gráficas de barras y de pastel. Después de la aplicación de los exámenes del TOEFL y BULATS se clasificaron el tipo de preguntas y contabilizaron las respuestas correctas e incorrectas. En las siguientes gráficas se muestran los resultados de los pasajes de comprensión lectora de los exámenes TOEFL y BULATS, respectivamente. Las preguntas que evaluaron el léxico se identifican en verde, las de inferencia en naranja, las de información específica en amarillo y las de léxico empresarial en azul.

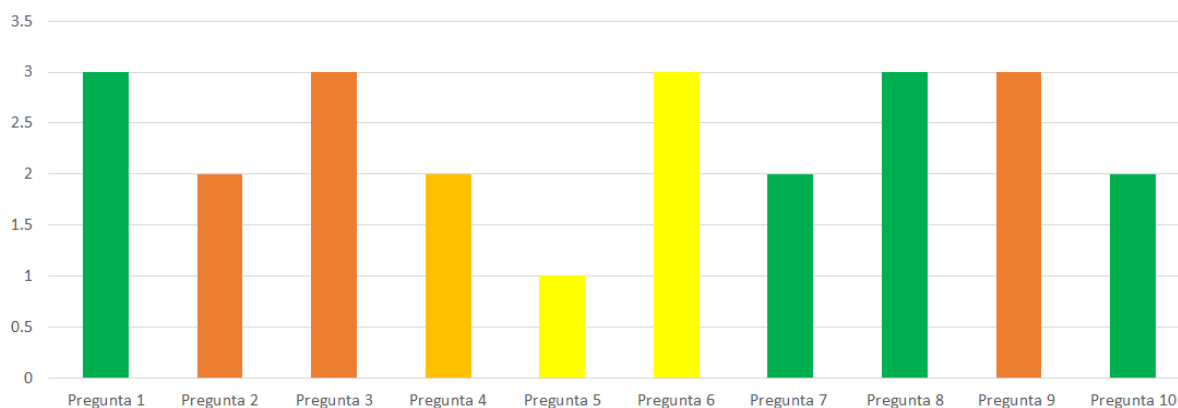


Figura 1 Gráfica de resultados de examen TOEFL.

En la presente gráfica, la información en forma vertical se refiere a los alumnos que tomaron los exámenes. Como se mencionó anteriormente, cada tipo de pregunta es tiene un color distinto en la gráfica. Las preguntas que evaluaron el aspecto léxico están en verde, las de inferencia en naranja, las de información específica en amarillo.

En el análisis de resultados se pudo determinar que en el examen TOEFL se obtuvo el 83% de las preguntas de vocabulario correctas (columnas en verde), en las preguntas de inferencia se obtuvo el 83% (columnas en naranja) y el 67% en las preguntas de información específica (columnas en amarillo).

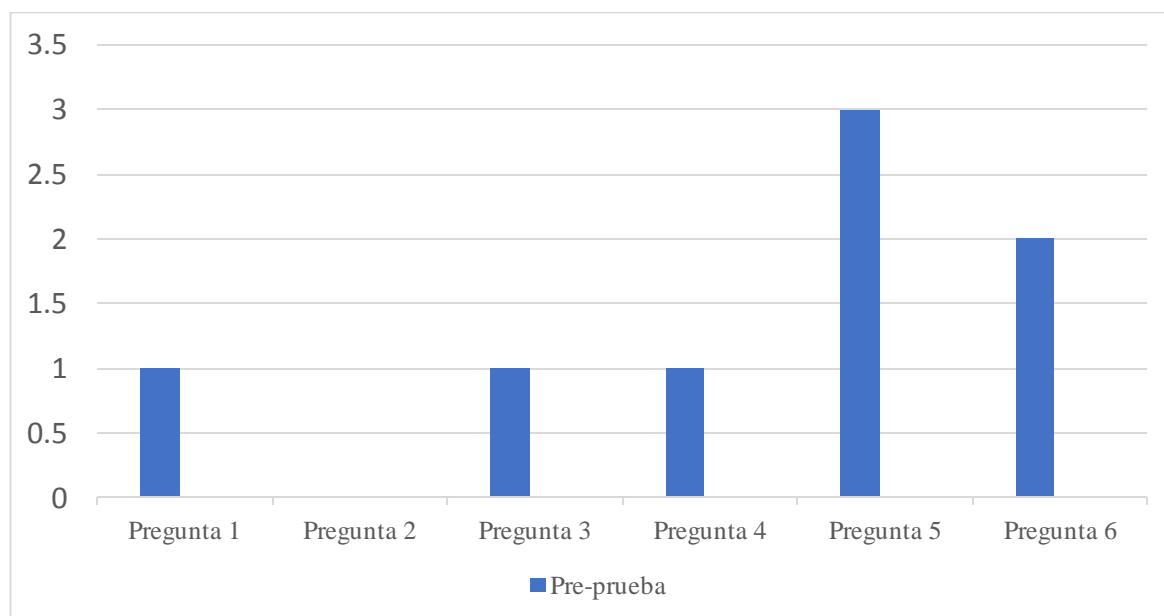


Figura 2 Gráfica de resultados examen BULATS.

En esta gráfica, la información en forma vertical se refiere al número de estudiantes que completó el examen. En este caso del examen BULATS, todas las preguntas consistieron en evaluar el léxico empresarial y se pintaron en azul.

En el examen BULATS, los resultados mostraron que el 44% obtuvo correctas las preguntas de información específica. Esto quiere decir que al comparar el conocimiento léxico general y empresarial, el de tipo general tuvo un 23% más que el de léxico empresarial. Por lo tanto, resulta fundamental incrementar el léxico de ámbito empresarial.

La aplicación del instrumento permite responder a las primeras dos preguntas de investigación. La primera pregunta hace referencia a las dificultades que demuestran los alumnos de inglés empresarial al momento de realizar actividades de lectura. Para resolverla,

se aplicó un instrumento conformado por los dos pasajes de lectura extraídos de dos exámenes estandarizados (TOEFL y BULATS). El examen TOEFL contenía tres tipos de preguntas: de inferencia, de léxico general y de información específica. Por otro lado, el BULATS contenía preguntas de tipo léxico empresarial. Al recolectar y analizar los datos, se pudo determinar los alumnos mostraron una mayor dificultad con las preguntas de tipo léxico empresarial al obtener un 44%, comparado con un 67% de preguntas de información específica, 83% de tipo léxico general, al igual que 83% de inferencia.

La segunda pregunta que buscó analizar el impacto de las dificultades a nivel lexical que demuestran los alumnos de inglés empresarial. Sobre esta pregunta se pudo analizar el impacto sustancial de que la falta de un conocimiento específico se refleja directamente en la limitación de una comprensión lectora, aunque los resultados no fueron tan bajos. De esta forma se pudo coincidir con Hamra & Syatriana (2010) que determinan la importancia del conocimiento de palabras para hacer posible la comprensión lectora, y mientras más amplio sea el léxico, más fácil la comprensión.

4.8 Propuesta didáctica

Para incrementar el aspecto léxico de índole empresarial, y de esta forma mejorar la comprensión lectora se aplicó el enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas al seguir la estructura del Marco de Tareas de Willis (1996) que constó de la *tarea previa*, *ciclo de tareas* y *enfoque del lenguaje*, y dentro de cada paso se implementó el modelo de ciclos de Lewin, que se conformó por la planificación, la acción y la evaluación de la acción.

Después de la implementación de este Marco de Tareas de Willis se aplicó una post-prueba con el propósito de determinar si en realidad este enfoque Basado en Tareas es apropiado para optimizar el léxico y la práctica lectora.

4.8.1 Formato de diseño de propuesta didáctica

En esta sección se desarrolla la propuesta didáctica con el uso de la secuencia de tareas de Willis (1996) con el fin de mejorar la habilidad lectora en los alumnos de inglés empresarial.

Tabla 1

Propuesta didáctica: La mejora de la comprensión lectora con la realización de tareas

Componentes de la propuesta	Descripción
Enfoque de Enseñanza: Basado en Tareas	<p>Después de la aplicación de la pre-prueba se pudo determinar que los estudiantes demostraron más dificultades con las preguntas relacionadas al léxico empresarial. Por lo tanto, este proyecto de Investigación acción pretende aplicar el enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas al seguir la estructura del Marco de Tareas de Willis (1996) que consta de la <i>tarea previa</i>, <i>ciclo de tareas (tarea y planeación)</i> y <i>enfoque del lenguaje</i>, y dentro de cada paso implementar el modelo de ciclos de Lewin, que se conforma por la planificación, la acción y la evaluación de la acción.</p> <p>Después de la implementación de este Marco de Tareas de Willis se planea aplicar una post-prueba con el propósito de determinar si en realidad este enfoque Basado en Tareas es apropiado para optimizar el léxico y la práctica lectora.</p> <p>Sobre las tareas, Richards & Rodgers (2007) las detallan como</p>

ejercicios que se realizan con el lenguaje, como dar instrucciones, leer un mapa, hacer una llamada telefónica, escribir una carta y otras.

Objetivos

Objetivo General

- Mejorar la comprensión lectora de los alumnos de inglés empresarial

Objetivos Específicos

- Incrementar el conocimiento de vocabulario específico con el uso de actividades ABT para una mayor comprensión lectora.
- Discutir sobre sus marcas favoritas
- Participar en una reunión empresarial.

Descripción general de la propuesta didáctica

La presente propuesta didáctica se desarrolla para mejorar la comprensión lectora de los alumnos de inglés empresarial con el uso de una secuencia de tareas relacionadas con actividades que sean de alta relevancia para los alumnos.

Actividades

Unidad No 1: Mergers:

Vocabulario: Características de una fusión empresarial

Material: Pizarrón, Video

1. Tarea Previa (20min)

Presentar el vocabulario necesario: Mergers, clashes, mushroomed up, trade, tackle, redundancies, wipe away, elusive.

Los estudiantes realizan una lectura llamada *The Advantages of Company Mergers* (Extension de 609 palabras).

Después de leer el texto, los estudiantes ven un video sobre las características de una fusión para fortalecer el conocimiento del tema.

<https://www.youtube.com/watch?v=sQ6xAC18hJk>

Después del video, el docente explica que el vocabulario nuevo les va a ser de utilidad para la tarea que están por realizar. La tarea es sobre Enlistar ventajas y desventajas de una fusión.

2. Ciclo de tareas

Material: Libreta

Tarea (25min)

En pares, enlistan las ventajas y desventajas de una fusión. Narran el proceso de la fusión de su propia empresa desde su perspectiva. ¿Qué hubieran hecho diferente? Compartan sus ideas con otro grupo usando vocabulario nuevo.

Planeación (10min)

Los alumnos preparan su presentación en parejas. El maestro los apoya con sugerencias y correcciones.

Reporte. (20min)

Los alumnos realizan su presentación en frente del grupo. El resto de los alumnos hace preguntas. El maestro brinda retroalimentación sobre su desempeño.

3. Análisis del lenguaje (40min)

Los alumnos señalan vocabulario que encuentren relevante y útil.

Se lleva a cabo un juego llamado Password para mejorar el vocabulario

de manera interactiva y dinámica.

Los alumnos realizan oraciones escritas con el vocabulario nuevo aprendido

Unidad No. 2 Hablar sobre tus marcas favoritas

Vocabulario: Adjetivos de las marcas

1. Tarea previa (25min)

Los alumnos comentan y enlistan algunas de sus marcas favoritas por una variedad de productos y servicios (teléfono, tecnología, carros, comida rápida, ropa, redes sociales, etc).

El maestro presenta vocabulario necesario:

value for money, upmarket, durable, timeless, reliable, sophisticated, well-made y lo relaciona a los ejemplos que ellos mencionaron.

Como preparación para las tareas, los alumnos realizan una lectura del libro Market Leader llamada *Restless pursuer of luxury's future*.

2. Ciclo de Tareas

Tarea (25min)

Los alumnos, en pares, crean un comercial corto o un blog ofreciendo sus servicios como un consultor de marcas y de qué forma pueden ayudar a sus clientes a aprovechar al máximo la marca.

Planeación (20min)

Los alumnos practican el comercial antes de presentarlo a la clase. El maestro apoya a los grupos

Reporte (20min)

Los alumnos realizan su presentación del comercial. El maestro brinda comentarios.

Análisis del lenguaje (30min)

En parejas, los alumnos discuten y escriben sobre algunas marcas que tengan las características vistas en el tema y explican las razones de cada una. Ej. We think Disney is timeless because....

Unidad No. 3. Participar en una reunión

Vocabulario: Expresiones de tiempo, presente simple y presente continuo.

1. Tarea Previa (25min)

El maestro hace preguntas al grupo sobre actividades que realizan durante la semana.

Con base en las respuestas, explica el vocabulario de la clase:

Expresiones de tiempo: Always, Lately, Now, Sometimes, Usually, Often, Hardly ever, Rarely y Never.

Los alumnos desarrollan oraciones sobre ellos mismos u otra persona utilizando una expresión de tiempo. Ej. Usually, I skip breakfast during the work week. Lately, I'm trying to read more.

Como preparación del ciclo de tareas, los alumnos realizan una lectura sobre hacer conversación en el trabajo llamada *Making Small Talk in the Workplace with Colleagues and Coworkers*.

2. Ciclo de tareas

Tareas (25min)

Los alumnos crean una lista de actividades que se realizan comúnmente.

Ej. Rutina: Exercise, Eat healthy, etc.

No rutina: Watch a new series, Study a new language.

Una vez que la lista quede completa, los alumnos realizan una encuesta a los demás compañeros para averiguar quién realiza esas actividades.

Ej. Are you watching any new series? Do you exercise often?

Planeación (25min)

Los alumnos comienzan a planear sobre cómo presentar la información encontrada en la encuesta. El maestro los apoya con sugerencias y correcciones.

Reporte (25min)

Los alumnos exponen al grupo lo encontrado en la encuesta.

Los alumnos presentan lo que descubrieron con el grupo. El resto del grupo hace preguntas y comentarios.

3. Análisis del lenguaje (20min)

A partir de la experiencia en el uso de vocabulario de acuerdo al tipo de experiencia (rutina o no rutina), los alumnos crean una tabla para definir estructuras de Presente Simple y Continuo, enfocado en Preguntas y Formas Negativas..

Ej. SPQ: Wh + Do/Does + Sub. + Verb/ Action.

Los alumnos crean preguntas para cada uno.

Evaluación

Después del ciclo de tareas aplicó el pasaje de comprensión lectora del

examen BULATS para analizar el impacto que tuvo el enfoque Basado en Tareas

Bibliografía

<https://www.youtube.com/watch?v=sQ6xAC18hJk>

<https://www.teachingenglish.org.uk/article/criteria-identifying-tasks-tbl>

4.8.2 Implementación de la propuesta didáctica

Debido a las instrucciones de la institución donde se realizó la intervención, únicamente fue posible llevar a cabo la Unidad 1 de la propuesta didáctica. Esta propuesta abordó el tema relacionado con fusiones empresariales (Mergers por su nombre en inglés). Este tema se aplicó, debido a que los estudiantes habían experimentado una fusión empresarial en su trabajo, por lo cual tenían experiencia del proceso.

Durante la tarea previa se explicaron palabras que los alumnos podrían encontrar desafiantes: Mergers, clashes, mushroomed up, trade, tackle, redundancies, wipe away, elusive. En esta parte se explicaron las palabras con ejemplos dentro de un contexto conocido para ellos. Luego, los alumnos realizaron la lectura de un artículo sobre la Fusión en las empresas. Después, el docente explicó las tareas que los alumnos iban a presentar en la siguiente fase. Estas tareas fueron: una lista con las ventajas y desventajas de una fusión empresarial, narrar el proceso de fusión de su propia empresa, y finalmente, los alumnos tenían que explicar lo que hubieran hecho diferente en la fusión.

Durante la tarea, como los alumnos habían realizado la lectura como parte de la tarea previa y ya tenían un conocimiento de una fusión empresarial, no demostraron gran dificultad

para desarrollar las tareas. En esta fase, el docente les pidió que agregaran el vocabulario nuevo en algún momento de la tarea.

En la parte de la planeación, los alumnos desarrollaron la presentación de su tarea que consistió en enlistar ventajas y desventajas de una fusión empresarial, la narración del proceso de fusión de su propia empresa y lo que hubieran hecho diferente durante la fusión. Además de estas tareas, el docente les pidió que prepararan las dificultades que tuvieron para desarrollar las tareas. En esta parte, el docente tuvo un rol activo con las correcciones de tiempos y dudas que surgieron durante la planeación.

Durante el reporte, el grupo presentó su tarea. Los alumnos se organizaron y cada quien presentó una tarea, al final los tres explicaron las dificultades que tuvieron en las tareas. Ellos tuvieron que utilizar todo su conocimiento del idioma para poder hacer la presentación, debido a que no estaban limitados a una forma gramatical específica. Los estudiantes mencionaron que había sido desafiante la actividad por su complejidad pero el conocimiento previo y la lectura los había ayudado para llevar a cabo las tareas. Por otro lado, ellos mencionaron que tuvieron dificultades con la aplicación del nuevo vocabulario en las tareas, por lo tanto hicieron uso de sinónimos o palabras más simples para completar la tarea. Finalmente, comentaron que habían realizado las tareas con más interacción entre ellos y sin la necesidad de tanta escritura.

Por lo tanto, se coincidió con características mencionadas por los autores que explican el enfoque ABT: Se permite hacer uso de textos reales en un contexto de aprendizaje y una interacción continua en la lengua meta y la inclusión de experiencias personales (Nunan, 2004). Las tareas se realizan en conjunto para mantener el interés y la participación de los alumnos (Yim, 2009, citado en Carrero, 2016). Además, se emplea se hace uso del aprendizaje

holístico, debido a que se enfoca la aplicación de todo el conocimiento del idioma y no solamente la forma gramatical (Willis, 1996).

En la fase del análisis del lenguaje, debido a que ellos demostraron dificultades con el vocabulario nuevo, realizaron dos actividades para aprender las palabras. La primera constó de un juego llamado Password, en el cual un alumno recibe una palabra del vocabulario nuevo y tiene que decir una definición sin mencionar la palabra, los otros alumnos tienen que descubrirla. La otra actividad consistió en la realización de oraciones escritas con esas palabras. Este aspecto del vocabulario coincide con el modelo de comprensión lectora llamado Teoría de Eficiencia Verbal de Lectura (Perfetti, 1985), el cual reconoce el conocimiento de las palabras para poder comprender la lectura en LE.

4.8.3 Evaluación de la propuesta didáctica

En este capítulo se describe el último paso del ciclo de Lewin, la evaluación de la acción. Al haber aplicado la propuesta didáctica se evaluaron los resultados de la post-prueba (pasajes de lectura del examen BULATS) para identificar las actividades basadas en tareas incrementaron el aspecto léxico empresarial de los alumnos. Los resultados se analizaron en dos gráficas. La primera muestra los resultados de la post-prueba en comparación con la pre-prueba. La segunda es una gráfica de pastel que muestra la mejora con la pre-prueba. Las líneas que aparecen en naranja evalúan las preguntas de la post-prueba, mientras que las líneas en azul evalúan las preguntas de la pre-prueba.

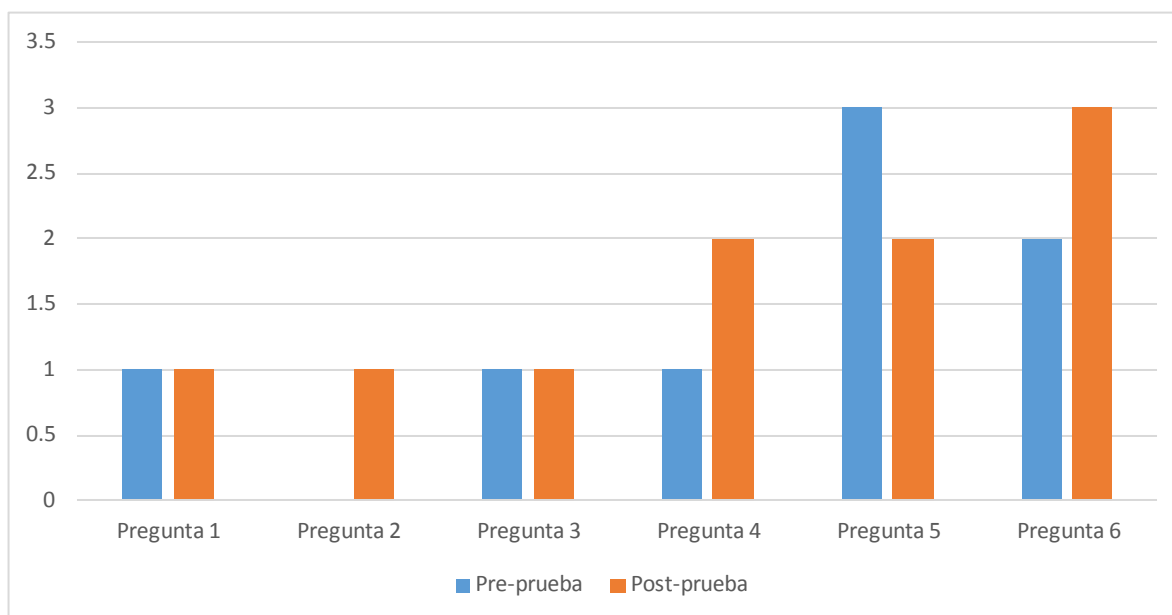


Figura 3 Gráfica de resultados de la post-prueba

Al haber aplicado el pasaje de comprensión lectora del examen BULATS como post-prueba después de la intervención con el uso del enfoque ABT los resultados mostraron un incremento en comparación con la pre-prueba. En la presente gráfica, las líneas en azul evalúan la pre-prueba y las líneas en naranja la post-prueba. Todas las preguntas estaban relacionadas al léxico empresarial.

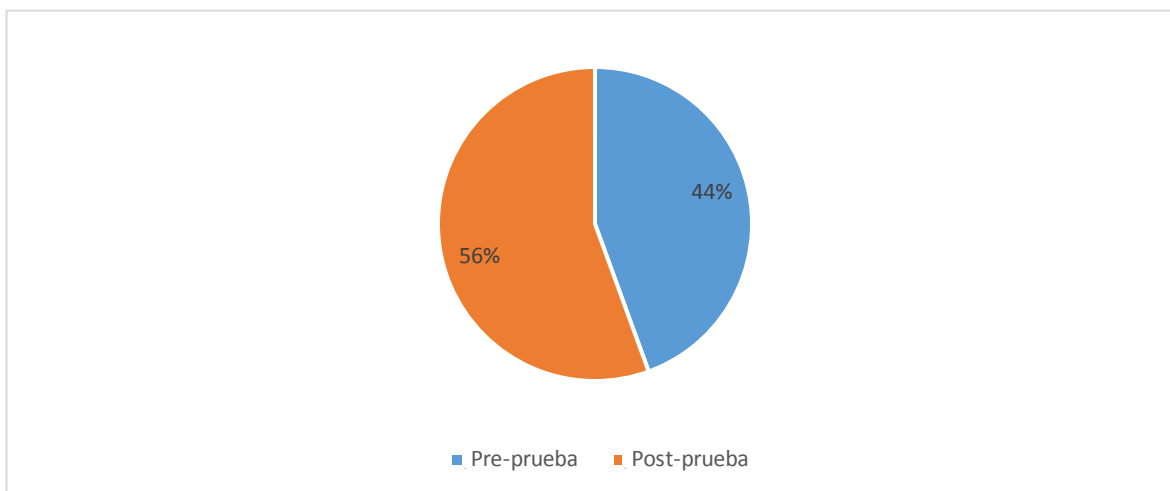


Figura 4 Gráfica de comparación de resultados entre las pre y post-pruebas.

En esta gráfica se pudo determinar que los alumnos obtuvieron un incremento en los resultados del examen en un 12% al compararlo con la pre-prueba. De manera grupal, los alumnos obtuvieron diez respuestas correctas, en comparación de las ocho en la prueba inicial.

4.8.4 Beneficios de la implementación de la propuesta didáctica

El enfoque ABT a través del uso de lectura mostró beneficios. Algunos de ellos fueron la preparación con el aprendizaje de léxico y contexto. La ejecución de la lectura previa les permitió tener un conocimiento sobre la tarea de la sesión. Además, la interacción entre los alumnos fue un factor constante. En la parte de la tarea, los alumnos estuvieron enfocados en cómo llevarla a cabo sin enfocarse únicamente en aspectos gramaticales. Hicieron uso de todo el vocabulario y formas gramaticales necesarias para desarrollar la tarea. Las tareas se basaron en temas relacionados al contexto de los alumnos, el cual se refirió a las fusiones empresariales que los alumnos ya habían experimentado en el pasado, por lo tanto en el momento de presentar mostraron muchos aspectos en común que el resto del grupo pudo comentar sobre el tema. En el análisis del lenguaje, los alumnos utilizaron el vocabulario

nuevo de manera escrita. Con respecto al docente, se redujo el tiempo de control de maestro y los alumnos demostraron un rol más activo.

4.8.5 Limitaciones

Debido a que fue la primera vez de la aplicación una sesión con el ABT, el docente no utilizó un video relacionado con el fortalecimiento del conocimiento de Fusiones Empresariales, perteneciente a la tarea previa. Al momento de la intervención de ABT y la aplicación de la post-prueba (pasaje de lectura del examen BULATS) asistieron cuatro participantes, sin embargo, solamente se tomaron en cuenta los resultados de los tres participantes que habían participado en la pre-prueba. El cuarto participante solamente realizó la lectura previa de *The Advantages of Company Mergers* como preparación para la post-prueba, sin embargo no se incluyó en los resultados de la investigación.

5 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

De acuerdo con distintas encuestas nacionales, la lectura es una habilidad que se necesita mejorar en el país. Los resultados de estas encuestas comparados con países de la OCDE ubican a México por debajo del promedio en la habilidad lectora.

Específicamente en la lectura de lenguas extranjeras, la investigación que desarrolló Jurado (2009) en estudiantes mexicanos demostró que la comprensión lectora resulta indispensable, debido a que los alumnos tienen un bajo desempeño en esta área.

En este estudio se precisó que la comprensión de la lectura a nivel lexical resulta esencial en el aprendizaje de lenguas en un contexto empresarial en México. Se encontró que, de acuerdo con Shahnazari & Dabaghi (2014) se identifican siete modelos de comprensión lectora en LE. Los siete modelos resultan relevantes, debido a que, al entenderlos se tiene una mejor perspectiva sobre los problemas de comprensión lectora que demuestran los alumnos.

Después de analizar los resultados mostrados en la post-prueba, se decidió seguir el modelo de Teoría de Eficiencia Verbal de Lectura de Perfetti (1985) que ubica el reconocimiento de las palabras esencial para llevar a cabo la comprensión lectora de LE.

En este artículo se hizo énfasis en las investigaciones realizadas en distintos países sobre la aplicación de un enfoque de aprendizaje-enseñanza de lenguas que cubriera aspectos comunicativos e innovadores para los estudiantes y maestros. Por lo tanto, se consideró el Enfoque Basado en Tareas, debido a que ofrece una alternativa a los enfoques tradicionales los cuales hacen énfasis en la enseñanza de aspectos gramaticales y lingüísticos de la lengua. Este enfoque considera las necesidades y los intereses de los alumnos, y hace uso de actividades que involucran a los estudiantes de inglés, así como la comprensión y producción de los mensajes en contextos significativos de interacción.

El estudio se fortaleció de las investigaciones de autores como Solares (2005), Nahavandi (2011), Guiyu & Yi (2017), Pujo Sahartanto (2012), Madhkhan & Mojtaba (2017), Setayesh (2017), Newson-Ray y Rutter (2016) e Iranmehr, Erfani, & Davari (2011) realizadas en ambientes educativos tales como universidades, puesto que no se encontraron investigaciones en contextos empresariales. Éstas se realizaron en dos áreas: por Objetivos Académicos y Objetivos Específicos.

En el área por Objetivos Académicos, en diferentes estudios se ha encontrado que ABT es un enfoque que puede incrementar la comprensión lectora, puesto que mejoró el ambiente social del alumno por las tareas interactivas. Esto quiere decir que los alumnos realizaron las tareas de manera grupal, por lo que requirió un intercambio continuo de ideas. Además, resultó ser práctico en el momento de dar instrucciones de actividades y exámenes. Los estudiantes comprendieron las tareas a realizar. También, incrementó otros aspectos

sociales tales como la participación de los alumnos y la reducción del tiempo de control del docente.

Por otro lado, en el área por Objetivos Específicos, los resultados demostraron que ABT permitió el uso de material de alta relevancia para mantener la motivación en los alumnos. Además, promovió la comunicación en el aula y no únicamente los términos gramaticales. Por otra parte, el uso de este enfoque permitió optimizar las producciones finales de un libro al vincular mejor las actividades y hacerlas menos desafiantes para los alumnos.

ELBT demostró pocas desventajas en los resultados de los estudios: (1) los alumnos que tienen un interés en aspectos gramaticales lo pueden encontrar limitado por su enfoque en lo comunicativo, y (2) ABT no es un enfoque conocido por todos los docentes; por lo tanto, algunos de ellos no tenían un conocimiento previo sobre su aplicación en las clases.

Asimismo, los resultados del presente estudio compartieron características de las investigaciones previamente mencionadas después de la aplicación del ABT.

- El enfoque se dio en la realización de las tareas y no en formas gramaticales.
- La habilidad lectora incrementó en los alumnos.
- La realización de la lectura en la tarea previa permitió a los alumnos obtener un conocimiento previo y vocabulario sobre la tarea a realizar.
- Las actividades dieron lugar a un ambiente comunicativo, debido a que se realizaron de forma grupal.
- Los alumnos presentaron dudas sobre la implementación del vocabulario nuevo al realizar las tareas, por lo tanto, ABT permitió agregar una actividad que les permitió la práctica de una forma comunicativa e interactiva de las nuevas palabras.

- El docente esperaba que con la presentación del vocabulario con oraciones y la realización de la lectura fuera suficiente para que los alumnos comprendieran las palabras nuevas. Sin embargo, tuvieron que trabajar con más actividades para poder hacer uso de ellas.

Con respecto a las preguntas de investigación, la pregunta general se refirió al grado de efectividad que tuvo el ABT en inglés empresarial a través de la propuesta didáctica. Después de la aplicación de la propuesta didáctica se encontró que hubo un incremento en la comprensión lectora en comparación con la pre-prueba. Los alumnos de inglés empresarial demostraron dificultades relacionadas a aspectos léxicos al momento de realizar actividades de lectura.

Sobre el grado de dificultad de los alumnos a nivel lexical al momento de realizar actividades de lectura en inglés, se detectó que la falta de comprensión de léxico dificultó la comprensión de los pasajes de la pre-prueba conformada por el examen BULATS y el TOEFL. El examen BULATS contenía más preguntas relacionadas con el léxico empresarial y su resultado fue más bajo que en el TOEFL.

Las actividades didácticas para promover el desarrollo de la comprensión lectora consistieron en actividades basadas en tareas debido a que El ABT es una alternativa para los maestros de idiomas que reconocen la comunicación como el objetivo principal del aprendizaje, incluye las experiencias personales de los alumnos, la interacción en la lengua meta y las tareas en equipo.

Para optimizar el aprendizaje de los alumnos, el autor presenta algunas recomendaciones: A) Debido a que únicamente se pudo aplicar el ABT en una unidad, sería necesario aplicar el enfoque en más sesiones para ver una mejora más sustancial y un

ambiente comunicativo constante. B) Se recomienda que los textos que se utilicen sean de gran relevancia para los alumnos, debido a que en el presente nivel (B2) los textos tenían un alto grado de dificultad, pero como los alumnos habían experimentado una fusión empresarial lograron comprender el tema y llevar a cabo las tareas. C) Sobre la realización de la lectura, los alumnos leyeron el texto durante la sesión, sin embargo como el tiempo es limitado, se recomienda que los alumnos realicen la lectura antes de la clase para poder enfocarse en la realización de la tarea durante la sesión. La lectura tenía un total de 609 palabras, lo cual los alumnos comentaron que les parecía extensa, podría ser recomendable adaptar el texto o escoger uno menos extenso para mantener el interés de los alumnos. D) debido a que ABT proporciona la libertad de hacer uso de actividades comunicativas y de interacción adicionales para poder ayudar a los alumnos a aprender el vocabulario nuevo, el docente puede optar por adaptar la actividad llamada Password, la cual requiere que los alumnos utilicen sinónimos y frases contextuales para aprender la palabra, sin la necesidad de escribir.

En conclusión, en los estudios encontrados y en la presente propuesta didáctica se demostraron más ventajas que desventajas sobre la efectividad del Enfoque del Aprendizaje Basado en Tareas (o ELBT), y se demostró que no solamente mejora la comprensión lectora, sino el aprendizaje del inglés como lengua extranjera o segunda lengua en general. De acuerdo con Ellis (citado en Douglas & Kim, 2014), los estudiantes aprenden una lengua y habilidades al realizar tareas, las cuales sirven como motivación para alcanzar los recursos lingüísticos necesarios. Por esta razón, se recomienda su aplicación como una alternativa de enseñanza eficaz, debido a su énfasis en el aspecto comunicativo.

6 LISTA DE REFERENCIAS

- Aliasin, S., Saeedi, Z., & Jodairi, A. (2019). The relationship between EFL teachers' perception of task-based language teaching and their dominant teaching style. *Cogent Education Journal*. Vol. 6. No. 9. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2019.1589413>.
- Alkaabi, S., Alkaabi, W., & Swinburne, G. (2017). Researching Student Motivation. *Contemporary Issues in Education Research*. Vol. 10, No. 3, pp. 193-202. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1147270.pdf>.
- Bahman, R., & Farvardin, M. (2017). Effects of different text difficulty levels on EFL learners' foreign language reading anxiety and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*. Vol. 29. No. 2. Recuperado de <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2017/articles/bahmani.pdf>.
- Biyik, M. Erdogan, T., & Yildiz, M. (2017). The Examining Reading Motivation of Primary Students in the Terms of Some Variables. *International Journal of Progressive Education*. Vol. 13 N. 3, pp 31-49. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1159916.pdf>.
- Carrero, N. (2016). Effects on Tasks on Spoken Interaction and Motivation in English Language Learners. *Gist Education and Learning Research Journal*. Vol. Julio-Diciembre. No. 16. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1123941.pdf>.
- Crismán Pérez, R. (2016). *El desarrollo de las habilidades comunicativas escritas en lengua española*. Barcelona, España. Editorial Octaedro.
- Corral, Y., Corral, I. & Corral, A. (2016). El proceso de investigación-acción en el aula: Modelo de McKernan. *Jornada Divulgativa de Producción Intelectual de Profesores e Investigadores de la FaCE-UC*. Universidad de Carabobo, Venezuela. Recuperado de <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/4244/art01.pdf?sequence=5>.

- Douglas, S. & Marcia, K. (2014). Task-Based Language Teaching and English for Academic Purposes: An Investigation into Instructor Perceptions and Practice in the Canadian Context. *TESL Canada Journal*. Vol. 31. No. 8. Recuperado de <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/1184/1004>.
- Echeverri, L. & McNulty, M. (2010). Reading Strategies to Develop Higher Thinking Skills for Reading Comprehension. Profile Issues in Teachers' Professional Development. Vol. 12. No. 1. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1692/169216302008.pdf>
- Ellis, R. (2002). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford/ New York. Oxford University Press.
- Grosjean, F. & Li, P. (2013). Written Language Processing (pp 71-99). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. West Sussex, UK. Blackwell Publishing.
- Guiyu, D., & Yi, C. (2017). Application of Case-Task Based Approach in Business English Teaching—A Case Study of the Marketing Course in SEIB of GDUF. Canadian Center of Science and Education. Vol. 7, No. 1. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v7n1p23>.
- Gunning, T. (2008). *Creating Literacy Instruction for all students* (6th ed.). Boston, MA. Pearson Education, Inc.
- Güngör, F., & Yaylı, D. (2016). The Interplay between Text-based Vocabulary Size and Reading Comprehension of Turkish EFL Learners. *Educational Sciences: Theory and Practice*. Vol. 15. No. 4. DOI. 10.12738/estp.2016.4.0078.

- Herrada-Valverde, G. & Herrada, R. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles Educativos*. Vol. 19. No. 157. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/0185-2698-peredu-39-157-00181.pdf>
- INEGI, (2015) *Módulo sobre lectura*. Ed. Mayo 2015. Aguascalientes, México. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/modulos/molec/>
- Iranmehr, A., Erfani, S. & Davari, H. (2011) Integrating Task-based Instruction as an Alternative Approach in Teaching Reading Comprehension in English for Special Purposes: An Action Research. *Theory and Practice in Language Studies*. Vol. 1, No. 2, pp. 142-148. doi:10.4304/tp1s.1.2.142-148.
- Jiang, Y. (2015). Chinese College Students' English Reading Comprehension in Silent and Loud Reading-Mode. *Canadian Center of Science and Education*. Vol. 8, No. 4. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n4p24>.
- Johnson, K. & Morrow, K., (1981). *Communication in the Classroom*. Essex, UK. Longman Group Limited.
- Juliana. (2018). The Comparative Impacts of Using Lexical Glossing and Inferencing Strategies on Students' Reading Comprehension. *Advances in Language and Literary Studies*. Vol 9. No.1. P.1. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all>.
- Jurado, R. (2009). Una propuesta para la enseñanza de la comprensión lectora en inglés. *Perfiles Educativos*. No. 31. Vol. 123. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000100005.

- Kamalian, B., Soleimani, H., & Safari M. (2017). The Effect of Task-based Reading Activities on Vocabulary Learning and Retention of Iranian EFL Learners. *The Journal of Asia TEFL*. Vol. 14. No 1. Recuperado de DOI: 10.18823/asiatefl.2017.14.1.3.32
- Karbalaei, A. (2010). Comparison of the Metacognitive Reading Strategies Used by EFL and ESL Readers. *The Reading Matrix*. Vol. 10, No. 2. pp. 165-180. Recuperado de http://www.readingmatrix.com/articles/sept_2010/alireza_karbalaei.pdf.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. (1978), Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, vol. 85. No. 5. Recuperado de <http://www.discourses.org/OldArticles/Towards%20a%20model.pdf>.
- Kusnadi, M. & Muhsin, M. (2015). Using Task-Based Approach in Improving the Students' Speaking Accuracy and Fluency. *American Research Institute for Policy Development*. Vol. 4, No. 3, pp. 181-190 DOI: 10.15640/jehd.v4n3a19.
- Lailatul N., & Lustyantie N. (2017). Improving English Reading Comprehension through Survey, Questions, Read, Record, Recite, Review Strategy (SQ4R). *Canadian Center of Science and Education*. Vol. 10. No. 12. Recuperado de DOI: 10.5539/elt.v10n12p202.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2nd. Edition. Oxford, Uk. Oxford University Press.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España, Publidisa.
- Lee. E (2016). Advanced ESL Students' Prior EFL Education and Their Perceptions of Oral Corrective Feedback. *Journal of International Students*. Vol. 6. No. 3. pp. 798-816. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1100344.pdf>.

- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. West Sussex, UK. John Willey & Sons.
- Luo, J. (2013). An Action Research on Improvement of Reading Comprehension of CET4. *Canadian Center of Science and Education*. Vol 6. No. 4. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n4p89>.
- Madhkhan, M. & Mojtaba, S. (2017). The Effect of Implementation of TBLT in Reading Comprehension Classes of Iranian EFL Learners. *Canadian Center of Science and Education*. Vol. 10. No. 11. Recuperado de doi: 10.5539/elt.v10n11p119.
- Miramontes, S. (2012). Efecto del entrenamiento en reconocimiento de palabras y su relación con la comprensión. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/121395/1/DPEE_MiramontesZapataSilvia delCamen_tesis.pdf.
- Mohamed, A. & Saleh, A. (2014). Relationship between Prior Knowledge and Reading Comprehension. *Advances in Language and Literary Studies*. Vol. 5. No. 6. <http://dx.doi.org/10.7575/ai>.
- Nahavandi, N. (2011). The Effect of Task-based Activities on EFL Learners' Reading Comprehension. *Advances in Language and Literary Studies*. Vol. 2. No. 1. pp. 56-69. doi:10.7575/aiac.all.
- Nerba, M. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. No. 16, enero-junio. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/652/65219151007.pdf>.

- Newson-Ray, A. C. C., & Rutter, S. J. (2016). Task-based learning and language proficiency in a business university. *Gist Education and Learning Research Journal*. Vol. 13, pp. 93-110. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1123935.pdf>
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*, Cambridge, UK. Cambridge University Press.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Great Britain. The Bath Press.
- Perfetti, C. (1985). Reading ability. New York: *Oxford University Press*. Recuperado de [http://paginaspersonales.deusto.es/egoiko/DA2%20Perfetti%20\(1985\).pdf](http://paginaspersonales.deusto.es/egoiko/DA2%20Perfetti%20(1985).pdf)
- Rahman, M. (2015). English for Specific Purposes (ESP): A Holistic Review. *Universal Journal of Educational Research*. Vol. 3. 24-31. DOI: 10.13189/ujer.2015.030104
- Ramos, G., Schleicher, A., González-Sancho, C. (2015) *Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA)*. México. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015- Mexico-ESP.pdf>
- Richards C., & Rodgers S. T. (2007). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York, USA. Cambridge University Press.
- Rozati, MS. (2014). Language Teaching and Task Based Approach. *Academy Publisher*. Vol. 4, No. 6. pp. 1273-1278. doi:10.4304/tpls.4.6.1273-1278.
- Sahartanto, P. (2012). *Improving Students' Reading Comprehension by Using the Task-Based Learning*. Recuperado de <https://digilib.uns.ac.id/...=/Improving-Students-Reading-Compre>.
- Sandoval, R. & Perales, M. (2012). Models of reading comprehension and their related pedagogical practices: A discussion of the evidence and a proposal.

- MEXTESOL Journal. Vol. 36. No. 2. Recuperado de https://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=158.
- Setayesh, M. & Marzban, A. (2017). The Impact of Task-Based Language Teaching on the Development of Iranian EFL Learners' ESP Reading Comprehension Skills. *Advances in Language and Literary Studies*. Vol. 8. No. 2. Recuperado de [Doi:10.7575/aiac.alls.v.8n.2p.70](https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.8n.2p.70).
- Shahnazari, M. & Dabaghi, A. (2014). A Critical Overview of Models of Reading Comprehension with a Focus on Cognitive Aspects. *IJRELT*. Vol. 2. No. 1. Recuperado de http://relp.khuisf.ac.ir/article_533602_ce4ff5f6b91c28a330424e337db69956.pdf
- Shih, R. (2017). The Effect of English for Specific Purposes (ESP) Learning-Language Lab versus Mobile-Assisted Learning. *International Journal of Distance Education Technologies*. Vol. 15. No. 3. DOI: 10.4018/IJDET.2017070102.
- Solares, Maria-Elena. (2005). TBLT: Challenges and Problems in an Online Course Design for Teacher Development, *CELE-UNAM*, Ciudad Universitaria 04510, México DF. *Department of Applied Linguistics*. Recuperado de http://www.cteno.be/www_tblt/2005/download/solares.doc
- Traxler, M. (2012). *Introduction to Psycholinguistics*. West Sussex, UK. Blackwell Publishing.
- Vallés. A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Periódicos Electrónicos en Psicología*. Vol. 11. No. 11. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007.

Wallace, C. (2003). *Reading* (8th ed). Oxford/New York. Oxford University Press.

Willis, D., y Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford, UK. Oxford University Press.