



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

**Incidencia del Modelo Interactivo de Lectura en inglés,
Lengua Extranjera, en estudiantes de grado tercero del Liceo
de Cervantes Norte**

Diana Marcela Ladino Torres

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Lingüística
Bogotá, Colombia
2022

**Incidencia del Modelo Interactivo de Lectura en inglés,
Lengua Extranjera, en estudiantes de grado tercero del Liceo
de Cervantes Norte**

Diana Marcela Ladino Torres

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Lingüística

Director
Ph.D Alberto Abouchaar Velásquez

Línea de Investigación:
Bilingüismo y contacto

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Lingüística
Bogotá, Colombia
2022

À la vie qui m'a tant donné.

A la vida, a mi familia, a mis amigos y a todos aquellos quienes estuvieron en este largo camino, a todos ellos simplemente un reconocimiento por siempre estar ahí y por apoyarme cuando creí no poder seguir. Gracias totales. A mi director de tesis el Doctor Alberto Abouchaar Velásquez por su infinita sabiduría, paciencia, consejos y orientación en este proyecto que hoy culmino; sin su apoyo no hubiera sido posible y además gracias por la dedicación que siempre me mostró a pesar de todas las adversidades.

RESUMEN

Incidencia del Modelo Interactivo de Lectura en inglés, Lengua Extranjera, en estudiantes de grado tercero del Liceo de Cervantes Norte

La lectura en una lengua internacional como el inglés es fundamental para el acceso a contenidos académicos, culturales y científicos. El desarrollo de estrategias pedagógicas que comprometan a la población escolar en proyectos de aula puede facilitar el logro de objetivos de aprendizaje en una LE como el inglés. La presente investigación se plantea la implementación de un modelo de lectura denominado Modelo Interactivo de Lectura (MIL), el cual está basado en investigaciones que demuestran la importancia de la interacción entre el lector y el texto para el proceso de comprensión.

Se plantea una investigación cualitativa de tipo etnográfico con un grupo de 26 niños (entre los 8 y 10 años) de grado tercero de una institución privada ubicada al norte de Bogotá. Para el análisis de los datos se crearon previamente 3 categorías que surgieron en parte del marco teórico: estrategias de lectura, lectura a nivel literal e inferencial y dimensión afectiva. La investigación inició desde 2021, bajo la orientación de la profesora investigadora, un proceso pedagógico orientado al mejoramiento de la comprensión de lectura en inglés.

Los resultados de la investigación evidencian que los estudiantes lograron vincular de manera más efectiva los contenidos de lectura con sus experiencias y conocimientos previos. Se concluyó que por medio de la creación y aplicación de talleres que contenían el MIL, hubo una mejora significativa de los niveles literales e inferenciales en la lectura de cuentos infantiles e historietas tomadas de la literatura en inglés, por medio del uso de estrategias.

Palabras clave: Bilingüismo, Modelo Interactivo de Lectura, lectura en Lengua Extranjera, estrategias de lectura, enseñanza del inglés a niños, literatura infantil.

ABSTRACT

Incidence of the Interactive Reading Model in English, Foreign Language, in third-grade students of Liceo de Cervantes Norte.

Reading in an international language like English is essential to have access to academic, cultural, and scientific contents. The development of pedagogical strategies that engage school communities in classroom-based projects may facilitate the achievement of learning goals in English as a foreign language. This project looks for the implementation of a reading model known as Interactive Reading Model (IRM), based on relevant research that shows the importance of interaction between the reader and the text for the comprehension process.

A qualitative ethnographic type of research is proposed for a group of 26 third graders in a private school in Bogota. For the analysis of the data, three categories - emerging from the theoretical framework - were created: reading strategies, literal and inferential readings, and the affective dimension. The research started in 2021 under the guidance of the teacher-researcher to enhance reading comprehension in English.

Results showed that students were able to link the reading contents more effectively to their experiences and previous knowledge. It was concluded that through the creation and implementation of workshops with IRM contents, there was a significant improvement of their reading in the literal and inferential levels when reading children's stories and comics taken from English literature by means of reading strategies.

Keywords: Bilingualism, Interactive Reading Model, reading in a Foreign Language, reading strategies, teaching English to children, children's literature.

CONTENIDO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	17
3. ANTECEDENTES	17
4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	22
4.1 Objetivo general:.....	22
4.2 Objetivos específicos:.....	22
5. MARCO TEÓRICO	23
5.1 Teorías sobre adquisición de L2 /teorías sobre aprendizaje	23
5.1.1 Teoría de Adquisición de Segundas Lenguas propuesta por Krashen	23
5.1.2 Aprendizaje significativo	25
5.1.3 Dimensión afectiva	27
5.1.4 Orientaciones bilingüismo propuestas por el MEN	29
5.2. Lectura	31
5.2.1 Definición	31
5.2.2 Comprensión de lectura.....	32
5.2.3 Lectura en EFL /ESL	33
5.2.4 Niveles de comprensión lectora.....	33
5.3 Modelos de lectura	34
5.3.1 Modelo Bottom-up (BUP) – Ascendente	34
5.3.2 Modelo Top-Down (TDP)– Descendente	35
5.3.3 Modelos interactivos de lectura	36
5.4 Estrategias de lectura	38
5.4.1 Antes de la lectura	39
5.4.2 Durante de la lectura	40
5.3.3 Después de la lectura	40
5.4.4 Evaluación de la lectura.....	41
6. MARCO METODOLÓGICO.....	43
6.1 Metodología de la investigación	43
6.2 Método o diseño metodológico	44
6.3 Población	46

6.4	Instrumentos de recolección de datos.....	49
6.4.1	Observación participante:.....	49
6.4.2	Diarios de campo:.....	49
6.4.3	Videos y grabaciones.....	50
6.4.4	Fotos.....	50
6.4.5	Encuestas.....	51
6.4.6	Evaluación inicial y evaluación final.....	51
6.4.7	Talleres de lectura.....	52
6.5	Análisis de los datos.....	54
6.6	Consideraciones éticas.....	55
7.	RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	57
7.1	Análisis de resultados a partir de las categorías establecidas.....	64
7.1.1	Análisis de las estrategias de lectura empleadas por los estudiantes.....	64
7.1.2	Análisis de la lectura a nivel literal e inferencial.....	78
7.1.3	Análisis de la dimensión afectiva.....	92
7.2	Resultados con relación a las preguntas de investigación y objetivos establecidos.....	99
8.	CONCLUSIONES.....	102
9.	RECOMENDACIONES.....	104
10.	REFERENCIAS.....	106
11.	ANEXOS.....	111
	Anexo 1: Análisis de resultados prueba Saber Grado Tercero 2017 (lenguaje).....	111
	Anexo 2: Edad de los estudiantes.....	111
	Anexo 4: Actividades físicas (fuera del colegio).....	112
	Anexo 5: Actividades extra (fuera del colegio).....	112
	Anexo 6: Actividades laborales de los padres.....	112
	Anexo 8: Evaluación inicial de lectura 2021.....	113
	Anexo 9: Evaluación final de lectura 2021.....	113
	Anexo 10: Cronograma de actividades desarrolladas en la implementación del MIL ..	114
	Anexo 11: Algunos booklets sobre estrategias de los estudiantes.....	120
	Anexo 12: Carta de respaldo.....	123
	Anexos 13 y 14: Consentimiento informado padres de familia y asentimiento.....	124
	informado para los estudiantes.....	124
	Anexo 15: Prueba piloto, noviembre 4 2020.....	125
	Anexo 16: Respuestas formulario Google Forms 4 noviembre 2021.....	126

Anexo 17: Estudiantes haciendo uso de la estrategia de subrayado.....	127
Anexo 18: Dibujos de los estudiantes sobre un “Knight”	127
Anexo 19: Encuesta taller de lectura Hansel y Gretel.	128
Anexo 20: Diarios de campo.	129
Anexo 21: Entrevista realizada a los estudiantes tras finalizar la intervención.....	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fases de la etnografía educativa. Creación propia.....	46
Figura 2: Estadísticas evaluación inicial.....	58
Figura 3: Preguntas de tipo abierto.....	59
Figura 4: Preguntas de selección múltiple.	59
Figura 5: Resultados evaluación final.....	61
Figura 6: Pre test lectura Sharks.....	67
Figura 7: Taller post lectura Hansel & Gretel.	73
Figura 8: Taller post lectura Sharks	75
Figura 9: Primera actividad Hansel & Gretel.	80
Figura 10: Guía post The red Knight nivel literal.....	88

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Adaptación del MCER al contexto colombiano. Tomado del documento MEN Orientaciones para el fortalecimiento del inglés. (2011, p.19).	30
Tabla 2: Adaptación niveles del MCER en el Liceo de Cervantes Bilingüe. Tomado de la página web del Liceo.....	30
Tabla 3: Respuestas evaluación inicial y evaluación final.....	62
Tabla 4: Categorías de análisis.....	64
Tabla 5: Estrategias de lectura: antes taller "A fight with Underbite".....	69
Tabla 6: Estrategias de lectura: después, taller Hansel & Gretel.....	74
Tabla 7: Taller The Red Knight.	76
Tabla 8: Taller A fight with Underbite.....	77
Tabla 9: Criterios de evaluación niveles de lectura literal e inferencial.	79
Tabla 10: Respuestas taller Sharks.	82
Tabla 11: Respuestas nivel literal e inferencial taller Sharks.....	83
Tabla 12: Respuestas guía pre taller Under the Oceans.	84
Tabla 13: Respuestas nivel literal e inferencial taller Under the Oceans.....	85
Tabla 14: Uso de estrategias de lectura.	86
Tabla 15: Respuestas estudiantes a taller The Red Knight.	87
Tabla 16: Guía post taller The Red Knight.....	88
Tabla 17: Respuestas guía pre taller A fight with Underbite.	90
Tabla 18: Respuestas guía post taller A fight with Underbite.....	91
Tabla 19: Respuestas guía post taller A fight with Underbite nivel inferencial.	92

LISTA DE ABREVIATURAS

Abreviaturas

<u>Abreviatura</u>	<u>Término</u>
<i>BUP</i>	<i>Bottom-up processes</i>
<i>L1 – L2</i>	<i>Lengua Materna – Lengua segunda</i>
<i>LCB</i>	<i>Liceo de Cervantes Bilingüe</i>
<i>LE</i>	<i>Lengua Extranjera</i>
<i>MCERL</i>	<i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i>
<i>MEN</i>	<i>Ministerio de Educación Nacional</i>
<i>MIL</i>	<i>Modelo Interactivo de Lectura</i>
<i>PEI</i>	<i>Proyecto Educativo Institucional</i>
<i>TDP</i>	<i>Top-down processes</i>

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el contexto educativo colombiano hay muchos colegios orientados a la educación bilingüe enfocado al inglés. Lo anterior en buena medida por los procesos de globalización económica y tecnológica que se asocian con la cultura angloamericana. El inglés es considerado hoy como una lengua franca en cuanto permite el acceso a contenidos de la mayor parte del conocimiento del mundo, sobre todo en áreas como las ciencias y la tecnología (Crystal, 2003, p.110). Los sistemas educativos promueven el aprendizaje de esta lengua en la perspectiva laboral y profesional. La importancia del inglés como lengua internacional conlleva a su priorización, aunque no tenga un estatus oficial, como en el caso de Colombia y otros países de América Latina y del mundo.

En el contexto educativo, la lectura en inglés es un factor fundamental para el acceso a dicha lengua y el desarrollo de otras habilidades. Se trata de un proceso que exige un conocimiento lingüístico (en la estructura y vocabulario, por ejemplo) y otros conocimientos sociales y culturales que ayuden a los estudiantes en este proceso cognitivo de aprendizaje. Por el desconocimiento de los aspectos básicos de la lengua, se pueden presentar bajos niveles de comprensión de lectura que se reflejan en las evaluaciones y resultados de nuestros estudiantes en pruebas nacionales e internacionales.

Tanto en lengua materna como en lengua extranjera se han evidenciado bajos niveles de comprensión de lectura. Una de las razones por las cuales se podrían dar estos bajos niveles puede ser la falta de hábitos lectores. En este sentido, la Encuesta Nacional de Lectura (ENLEC) realizada en el año 2017, encontró que en promedio los colombianos mayores de 5 años leen 2,9 libros por año, lo cual es algo positivo pues representa un aumento en comparación con los 2 libros reportados en 2016 y los 1.9 libros de 2014 (El Tiempo, 2018). Aun así, el leer en promedio 3 libros al año todavía es un número muy bajo en comparación con la cantidad de libros leídos en países de la región como Chile o Argentina con 5. (Forbes, 2020). Esto supone que la falta del hábito lector en lengua materna puede influir en el proceso de lectura que se realiza en lengua extranjera inglés.

Así mismo, problemas exógenos como la falta de lectura en los colombianos o los bajos resultados en las pruebas oficiales de Estado y pruebas internacionales (PISA) se vinculan al problema lector en lengua extranjera. Los resultados arrojados en la prueba PISA (la cual

se aplica a estudiantes de 15 años) para el año 2018 no son favorables para Colombia, ya que los resultados para la parte de lectura en lengua materna continúan siendo precarios en comparación con otros países pertenecientes a la OCDE. (Portafolio, 2019). La puntuación obtenida fue de 412 en relación con un total de 600, donde 487 es el promedio para la parte de lectura establecido por la Organización. De acuerdo con el análisis de estos resultados, se estima que el 50% de los estudiantes colombianos pueden como mínimo encontrar la idea principal de un texto con extensión moderada, encontrar alguna información explícita y pueden reflexionar sobre el propósito de los textos cuando se les da la instrucción de hacerlo (OCDE, 2019), lo cual evidencia la falta de un mayor desarrollo en la parte de la lectura crítica, parte fundamental de la formación de un lector adulto que está expuesto a gran cantidad de información a través de los medios.

El problema de la lectura en el entorno escolar se relaciona a menudo con su imposición como algo forzoso o por su carácter instrumental, por ejemplo, obtener una nota. Lo anterior lo veo en parte como explicación de los resultados obtenidos por los estudiantes del LCB en el 2017, quienes presentaron la Prueba Saber 3°. En la prueba que evaluaba Lenguaje (lengua materna), se obtuvieron resultados débiles en los componentes semántico y pragmático, a diferencia del sintáctico que mostró fortalezas. (Ver anexo 1). Estos resultados obtenidos por los niños de tercero de primaria evidencian los bajos niveles de comprensión de lectura en lengua materna. No obstante, esto no se puede correlacionar uno a uno con la lectura en lengua extranjera, ya que no existe un examen oficial como la prueba Saber que se encargue de evaluar dicho proceso para la lengua extranjera a nivel nacional, aunque en la Prueba haya un apartado dedicado a inglés donde se evalúa la competencia comunicativa, su nivel se queda muy debajo de lo que aprenden los estudiantes en colegios bilingües. Es por esto por lo que es necesario indagar dicho problema desde el contexto escolar y en el aula de clase de cada investigador y docente de inglés.

De acuerdo con lo establecido en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) el lector en el nivel A1 debe percibir y procesar información; es decir, que el lector debe estar en la capacidad de al menos encontrar la idea principal de un texto y así mismo, poder hacer inferencias sobre el mismo. Por ejemplo, el lector puede acercarse a la lectura por placer, para captar la idea general o para orientarse. El indicador que el MCERL utiliza para los usuarios del nivel A1 se describe de la siguiente manera: "Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases

básicas y corrientes y volviendo a leer cuando lo necesita". (p.71). Pero en ocasiones, los niños de grado tercero, cuando se enfrentan a la lectura de un párrafo no logran este nivel de competencia.

Desde mi quehacer docente en colegios privados de la ciudad de Bogotá, he podido evidenciar cómo para los niños el leer un texto en inglés, (así sea corto), seleccionado en el colegio de acuerdo con los criterios del MCERL, se convierte de cierta manera en algo tedioso, dado a que muchas veces no se manejan estrategias que les permitan a los estudiantes acceder de una manera más amigable al texto. Así mismo, la lectura en los niños de este grado se da de manera superficial, puesto que no reconocen todo el vocabulario que se encuentra dentro del texto, sino que solamente reconocen los nombres de los personajes principales y algunos verbos que reconocen a través de su conocimiento previo, pero no logran comprender el propósito del texto.

Por otra parte, la lectura escolar es entendida a menudo como un proceso que se da de manera artificial en los estudiantes, que debe ser aprendida por medio de la interacción y de la instrucción de las demás personas, como se da a entender en la propuesta presentada por Norato y Cañón, (2008, p 11) y no de manera natural como se da la escucha y el habla. Estas habilidades requieren de procesos cognitivos que incluyen estrategias complejas como la evaluación, procesos que toman más tiempo en ser desarrollados por los niños.

El proyecto Educativo Institucional (PEI) del Liceo de Cervantes Bilingüe propone la formación de niños, niñas y jóvenes con la capacidad de enfrentar retos que se plantean en el contexto mundial, por lo cual se diseñó un modelo de bilingüismo que se ha ido implementando de manera gradual y sistemática a partir del año 2019.¹ Este proyecto de investigación propone trabajar en la implementación del Modelo Interactivo de Lectura (de ahora en adelante *MIL*) para contribuir a un mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes entre los 8 y 10 años.

El *MIL* surge a finales de los años sesenta como una reacción al modelo tradicional de lectura, donde el lector ocupaba un rol pasivo, el cual se entiende como la simple decodificación de grafías en sonidos. Autores como Goodman (1969) y Carrell (1998) se opusieron a que la lectura fuera interpretada de este modo y en sus teorías conciben al lector como un sujeto activo, que combina información del texto con sus conocimientos previos; como lo indica Carrell (1998), el conocimiento previo de un lector es clave para

¹ Esta información puede ser consultada a través de la página web del Liceo.

incidir en si se puede o no comprender el texto. Por lo tanto, estos desarrollos hacia un modelo de comprensión de lectura apoyan mejor a los docentes y a los estudiantes en la integración de esta tarea cognitiva y lingüística en lengua extranjera. La importancia del *MIL* radica en el cómo se integran los procesos *Bottom-up* que buscan en el lector la decodificación de símbolos y grafemas que tienen que ver con el contenido del texto, y los procesos *Top-down* que buscan inicialmente las palabras o frases que componen el texto para luego analizarlas y posteriormente realizar inferencias de acuerdo con el conocimiento previo que tiene cada lector.

En el *MIL* se realiza un proceso significativo de decodificación e integración de los conocimientos previos y por esto la lectura se convierte en algo significativo para los lectores, por lo cual se entiende el *MIL* como la interacción entre los procesos lectores *bottom-up* y *top-down*. Como bien lo menciona Solé (2000), en este modelo son importantes tanto el texto, como los procesos que intervienen para su decodificación y el lector, es decir, los procesos lingüísticos y el componente cultural sumado con el conocimiento previo con el que ya cuenta el sujeto se combinan y permiten una mejor interpretación de los textos.

La lectura, al igual que las otras habilidades comunicativas, debe ser enseñada desde los primeros grados de escolaridad para que, a futuro, los estudiantes no tengan dificultades conforme avanza su proceso de aprendizaje en la lengua extranjera. Una de las ventajas de la implementación del *MIL* reside en las herramientas que éste le brinda al lector, para la actividad de dar significado y de comprender el texto, pues a diferencia de otros modelos, este ve al lector como un sujeto activo. Otra de las ventajas que tiene la implementación de este modelo de lectura se puede evidenciar en las estrategias de lectura que pueden ser abordadas para que el mismo sujeto sea capaz de verificar, integrar y evaluar lo leído.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cómo contribuye la implementación del Modelo Interactivo de Lectura (MIL) a mejorar las estrategias de lectura (equivalentes al nivel A1 de acuerdo con el MCERL) en segunda lengua por parte de un grupo de niños de tercero de primaria del Liceo de Cervantes Bilingüe?
- ¿Cuáles pueden ser las estrategias adecuadas que desde el MIL permitan la comprensión de lectura inferencial en los estudiantes del grado tercero de primaria del Liceo de Cervantes Bilingüe desde el enfoque interactivo de la lectura?

3. ANTECEDENTES

En diversos ámbitos se han desarrollado investigaciones orientadas a entender y promover estrategias de lectura en lengua extranjera. Los proyectos que serán presentados a continuación muestran el trabajo realizado a partir de diferentes enfoques para la enseñanza del inglés, así como sus alcances y limitaciones. Esta sección se dividirá en dos partes: la primera en investigaciones que han implementado el Modelo Interactivo de lectura y la segunda en investigaciones que, aunque no mencionan de manera explícita el *MIL* permiten asumir que se están trabajando procesos interactivos de lectura para la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de segundas lenguas.

El primer proyecto para tener en cuenta y realizado por Gamboa (2017), presenta los resultados de una investigación-acción cualitativa que buscaba analizar y describir los procesos de comprensión de lectura en lengua extranjera (inglés) de los estudiantes de grado sexto de un colegio privado de la ciudad de Bogotá. Se tuvo en cuenta el Modelo Interactivo de lectura² como la principal estrategia para desarrollar mejores niveles de comprensión escrita en lengua extranjera. Se implementaron talleres de comprensión a partir de los libros que escogieron los estudiantes y estos talleres incluían un primer acercamiento a los libros a través de las suposiciones y las experiencias previas que evocaban las imágenes, títulos o apartados del texto.

² Es importante resaltar aquí que para Gamboa (2017), en el *MIL* se integran los procesos top-down y bottom-up a fin de lograr un rol más activo del lector. Se escoge el *MIL* propuesto por Stanovich (1980), el cual es el Modelo compensatorio que será explicado con más detalle en la sección del Marco Teórico.

El uso de imágenes fue clave para que los estudiantes dejaran la traducción literal a la lengua materna y entendieran el significado con la ayuda de estas imágenes. Como resultados finales, se encontró que los estudiantes eran capaces de entender significados a través de las suposiciones y sus conocimientos previos que permitieron hacer conexiones significativas con la lectura, lo cual es congruente con la perspectiva top-down del *MIL*. Del mismo modo, se demostró que aquellos estudiantes con dificultades para reconocer o decodificar palabras, las compensaban usando el contexto de la oración y su conocimiento previo para alcanzar así un destacado nivel en comprensión lectora, lo cual también es top-down. Esta propuesta resulta pertinente puesto que se plantea el *MIL* y es una guía para analizar los alcances y limitaciones que se tuvieron al aplicar la propuesta, pues la edad de la población difiere significativamente con la edad de mis estudiantes, por lo cual es necesario revisar los aspectos teóricos y metodológicos de esta investigación presentada por Gamboa.

Uno de los estudios que tiene una relación más próxima con mi propuesta de investigación, se debe no solo a la implementación del *MIL*³, sino también a la cercanía de edades y el contexto en el cual se implementó la propuesta investigativa presentada por Guarín & Ramírez (2017), donde se propuso desarrollar habilidades de comprensión en inglés de 42 estudiantes de quinto de primaria de una institución pública de Cartago, Valle de Cauca. A partir del problema de la obesidad infantil, se creó e implementó una unidad didáctica que trabajaba el tema de la comida saludable (*healthy food*), que a su vez sirvió como instrumento de recolección de datos con ocho pruebas. Se pudo constatar que los estudiantes presentaban dificultades en la comprensión lectora en inglés antes de iniciar la intervención didáctica, ya que a esta edad es más difícil realizar procesos de lectura a nivel inferencial, es por esto, que el uso de imágenes es importante para mejorar la comprensión lectora en LE, resaltando nuevamente la importancia de promover procesos top-down.

Los resultados obtenidos en este proyecto resultan altamente favorables para el análisis de los alcances de la propuesta de un *MIL* en estudiantes de grado Quinto en un contexto colombiano. De la misma forma, este proyecto no sólo me aporta herramientas, autores y conceptos claves como los que serán descritos más adelante en el marco teórico, que puedo tener en cuenta para la realización de mi trabajo investigativo, sino que de la misma

³ En el caso de Guarín y Ramírez (2017) el *MIL* es concebido como el proceso de interacción entre el lector y el texto fundamentado desde las propuestas de Solé (2000).

forma me anima en mi convicción de desarrollar este trabajo enfocado hacia la mejora de los niveles de comprensión de lectura desde los primeros niveles de escolaridad.

El Modelo interactivo de lectura también es el protagonista de la siguiente investigación presentada por Van der Wilt et al. (2019) donde participaron 73 niños de los Países Bajos entre los 4 y 6 años para analizar la eficacia de tres modelos en la comprensión de lectura de estos estudiantes de L2. Para llevar a cabo la investigación, se dividieron en tres salones diferentes y a cada uno se le asignó un modelo distinto; se encontraban los siguientes: lectura interactiva tradicional, que de acuerdo al proyecto consiste en tener diferentes estrategias que los niños pueden aplicar al momento de la lectura; la lectura interactiva con atención enfocada y lectura interactiva usando un mapa mental. Al final de la implementación, los resultados no arrojaron diferencias entre los tres modelos y se mostró una leve mejoría en el desarrollo de la lengua de los niños. Así mismo, se comprobó que los diferentes enfoques son benéficos para el desarrollo del idioma de los niños incluso tras una breve intervención de cuatro semanas, como la realizada.

Este proyecto es de interés para mi investigación, ya que concuerda con que la implementación de un *MIL* puede traer beneficios a los estudiantes aun cuando son estudiantes en edades escolares tempranas como los niños con los cuales se realizó esta intervención. Los tres modelos interactivos presentados aquí son de gran ayuda y por medio de los ejemplos, me guían en la creación de algunas actividades.

Las siguientes investigaciones, aunque si bien no nombran de forma directa al *MIL*, dejan entrever el uso de perspectivas interactivas que promueven la enseñanza y análisis de estrategias utilizadas por estudiantes de lenguas extranjeras o de segundas lenguas. Así que, por esto se pudo encontrar la investigación presentada por Schafer y Kotzé (2019) la cual presenta los resultados parciales de una investigación longitudinal que describe y evidencia la literacidad de las habilidades del lenguaje en niños sudafricanos de grado primero en las áreas rurales. Aquí se midió también la transferencia de las estrategias de la L1 a la L2 y se estudió cómo estas ayudan al aprendizaje de la segunda lengua. Uno de los resultados que arrojó esta investigación sugiere que la lectura de libros de cuentos es una posible solución para desarrollar el vocabulario de la L1 y la L2, lo cual es un aspecto clave para que los niños puedan comprender las historias que son leídas en cualquier contexto, no solo en clases.

En comparación con las otras investigaciones presentadas anteriormente, esta investigación se convierte en lo más cercano para desarrollar la literacidad en niños que recién comienzan un proceso bilingüe. Valorar el aporte y la relación existente entre lo presentado por Schafer y Kotzé, me permite visualizar la importancia de la enseñanza de estrategias que ayuden a la mejora de la lectura en LE.

Como una continuación del trabajo señalado anteriormente que prioriza el aspecto de la lectura con estudiantes bilingües de inglés y alguna otra lengua, Gottardo (2002) presenta una investigación realizada con niños bilingües, en la que se buscaba analizar las relaciones existentes entre el dominio del lenguaje oral y las habilidades de lectura de los niños cuya L1 era español y su L2 inglés. En este estudio la autora examinó las relaciones existentes entre las habilidades lingüísticas como el procesamiento sintáctico, fonológico y semántico con la adquisición de la lectura en inglés de hablantes hispanos que recién comienzan a aprender la L2. La investigación se llevó a cabo con 85 niños de primer grado que vivían en Michigan cuyos padres eran inmigrantes, en su mayoría mexicanos. Algunos de los niños entre los 6 y 8 años habían tenido la oportunidad de escolarizarse en su país de origen, aunque la mayoría recién comenzaba su escolarización en colegios de EE. UU donde se les brindaba la posibilidad de tener educación bilingüe.

Algunas de las tareas aplicadas para conocer la relación entre las habilidades orales y lectura de la L1 y la L2 se diseñaron en español e inglés. Se medía el conocimiento de vocabulario, la lectura de palabras, las habilidades de lectura y la conciencia fonológica en ambas lenguas; éstas fueron diseñadas de una manera lúdica teniendo en cuenta la edad y el nivel de lengua de los niños. A modo de conclusión, se dice que los procesos cognitivos relacionados con la lectura y los procesos fonológicos son específicos de una lengua en particular y el proceso fonológico en español está relacionado con la adquisición de la lectura en L2.

Este informe de investigación me permite conocer elementos clave para comprender cómo se lleva a cabo el aprendizaje de lectura en L2 cuando los estudiantes son hispanohablantes y al igual que en la investigación de Schafer y Kotzé (2019), se puede resaltar la importancia que tiene el desarrollo de la conciencia fonológica en estudiantes jóvenes. En definitiva, la revisión de este proyecto permitió conocer las principales dificultades que pueden encontrar los niños cuando se enfrentan a la lectura en LE, lo cual permite pensar y crear herramientas para favorecer la comprensión.

Para la siguiente investigación de García y Godina (2017) se propone un estudio de tipo cualitativo donde la estrategia denominada *Think-aloud* permitió examinar cómo seis niños mexicanoamericanos (bilingües emergentes) de grado cuarto se acercaban, interpretaban y discutían textos en español e inglés mientras leían. El método de la investigación se basó en la etnografía de la comunicación, por medio del paradigma constructivista e interpretativo, pues las estrategias se debían interpretar de los gestos de los estudiantes o las reacciones que ellos tenían frente al texto. Algunas de las estrategias encontradas por los investigadores sugieren que estos niños cuando leían en inglés o español podían realizar inferencias, decodificar, priorizar su conocimiento previo, parafrasear, hacer preguntas, usar el contexto, hacer traducciones literales entre otras. Aunque el vocabulario desconocido en inglés fue uno de los problemas encontrados, pues se afecta la comprensión del texto, los estudiantes preferían no estancarse y seguir leyendo el resto de este.

En la siguiente investigación el objetivo principal fue medir la efectividad de una intervención que involucraba las estrategias de lectura en inglés como L2 y las prácticas efectivas de lectura en 26 estudiantes de grado segundo. La investigación de Hickman-Davis & Kouzekanani (2003) permite conocer que aquellos estudiantes que no desarrollan habilidades de literacidad tempranas (*early literacy skills*) son más propensos a presentar dificultades de lectura a lo largo de su proceso de escolaridad. Por lo cual, los investigadores decidieron aplicar unos talleres de lectura suplementaria para determinar los efectos de dichas sesiones.

Durante los talleres de duración aproximada de 30 minutos, se enseñaron estrategias de lectura y se aplicaron diversas evaluaciones a lo largo de la intervención que permitieron a los investigadores mirar el efecto que iban teniendo. Con la última prueba se observó una mejora significativa de la mayoría con respecto a los resultados mostrados en la prueba inicial. Me gustaría resaltar la importancia de esta investigación, pues así mismo al establecer algunas de las dificultades de lectura, a futuro estos talleres podrían ser implementados en el colegio para fortalecer la lectura.

Por último, la investigación de Habók y Magyan (2019) presenta los resultados del desarrollo y validación de un modelo que ayuda en el uso de estrategias de lectura en LE de estudiantes de secundaria en Hungría. Aquí el uso de estrategias de lectura entre los estudiantes de inglés como lengua extranjera juega un rol fundamental, pues aquellos que las utilizan de manera activa comprenden y recuerdan mejor la información de lo que leen,

lo que conlleva a un mejor dominio de la lengua. Los resultados de esta investigación arrojaron que el uso mayoritario de estrategias durante el proceso lector se debe a la influencia que cada estudiante tiene como actitud frente al aprendizaje del inglés. Todo esto se vincula a la enseñanza de estrategias tanto bottom-up como top-down que buscan la mejora del proceso lector por medio de la implementación de un modelo como el *MIL*.

La contribución de esta investigación al desarrollo de la mía está estrechamente relacionada con la enseñanza de estrategias de lectura en un contexto donde el inglés es lengua extranjera. Aunque en esta ocasión el estudio se llevó a cabo con una población adolescente, algunas de las mismas actitudes se pueden presentar con los estudiantes más pequeños para quienes el inglés supone un reto.

A modo de conclusión, la revisión de estas investigaciones ha servido para dar una mirada más profunda hacia lo que se ha hecho con relación a las estrategias para mejorar la comprensión de lectura en inglés. Sin embargo, esta indagación evidencia que no se ha trabajado tanto con respecto a este campo en niveles educativos como la primaria, por lo cual, se hace necesario seguir explorando el problema de la comprensión de lectura en lengua extranjera en los niños. El presente proyecto de investigación pretende contribuir a la mejora de los niveles de comprensión propuestos en el Marco Común Europeo de Referencia para el nivel A1 en el contexto colombiano, particularmente en una institución educativa comprometida con la educación bilingüe español/inglés. Así pues, se refuerza la pertinencia del proyecto.

4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

4.1 Objetivo general:

- Implementar un Modelo Interactivo de Lectura para los estudiantes de grado tercero en el LCB.

4.2 Objetivos específicos:

- Identificar las estrategias de lectura dentro del MIL que faciliten el desarrollo de la comprensión lectora en lo relativo a la lectura inferencial de los estudiantes de grado tercero del LCB.
- Evaluar en la implementación del MIL el avance del nivel de lectura en LE de los estudiantes de los estudiantes de grado tercero del LCB.

5. MARCO TEÓRICO

La enseñanza de lenguas extranjeras y la consiguiente enseñanza de cada una de las habilidades que componen el aprendizaje de una lengua, como lo son expresión y comprensión oral y escrita, ponen de manifiesto las estrategias que son utilizadas por los docentes para lograr que los estudiantes alcancen determinado nivel de acuerdo con lo establecido en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL)⁴ pues en ocasiones los resultados obtenidos por nuestros estudiantes en pruebas internacionales no reflejan el nivel que se desea obtener.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, los profesores debemos motivar a nuestros estudiantes para que ellos mismos se conviertan en sujetos más activos de su proceso de aprendizaje, integrando aspectos tales como sus intereses, gustos y necesidades que surjan de acuerdo con el contexto en el cual se encuentren inmersos. Así mismo, los docentes debemos dar a conocer y brindar estrategias adecuadas a la edad de nuestros estudiantes, a fin de mejorar los niveles de comprensión de lectura en lengua extranjera. Es por esto, que en el presente capítulo se describen los conceptos y referentes teóricos que han dado lugar a la presente investigación, para dar respuesta a la pregunta de investigación.

5.1 Teorías sobre adquisición de L2 /teorías sobre aprendizaje

En el siguiente apartado se abordarán brevemente algunas de las teorías que ayudarán a entender el proceso por el cual pasa una persona cuando aprende una segunda lengua. De igual manera, se mencionarán algunas teorías pedagógicas que son necesarias para comprender cómo un proceso debe ser significativo para el estudiante. Estos apartados teóricos se enfocan en el tema que atañe la presente investigación: la lectura.

5.1.1 Teoría de Adquisición de Segundas Lenguas propuesta por Krashen

⁴ Este Marco de referencia propone 3 niveles A (usuario básico), B (usuario independiente) y C (usuario competente), los cuales se subdividen a su vez en A1 (Acceso), A2 (Plataforma), B1 (Umbral), B2 (Avanzado), C1 (Dominio operativo eficaz) y C2 (Maestría). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002) P. 25. Es importante tener claridad de estos niveles de referencia pues en el presente trabajo se quiere lograr en los niños y niñas del grado tercero un nivel A1 en comprensión lectora en lengua extranjera inglés.

Esta teoría propuesta por el lingüista norteamericano Stephen Krashen (1998) tiene como eje cinco hipótesis principales que la desarrollan. La primera hipótesis *acquisition/learning hypothesis* tiene que ver con el proceso de adquisición/aprendizaje en el que la adquisición hace referencia a un proceso “automático” que desarrolla habilidades en una lengua, cuando se hace en un contexto natural y en situaciones comunicativas como, por ejemplo; la adquisición de la lengua materna. El aprendizaje, por su parte, es un proceso consciente que resulta del conocimiento de las reglas, es decir hay un proceso serio de entendimiento de la gramática como, por ejemplo, el aprender una LE/L2 en un salón de clases.

La hipótesis del monitor *Monitor hypothesis* es la segunda. En ella el conocimiento aprendido de la L2 influye en la producción de los enunciados como un monitor, es decir, como un corrector que los modifica si no se cumple con las reglas establecidas de la lengua. Este monitor no funciona en espacios naturales sino más bien en espacios controlados como la presentación de un examen o cuando se prepara la escritura de un artículo. Se dice que hay un uso óptimo del monitor cuando los hablantes de la L2 usan de forma adecuada las reglas que han aprendido sin interferir con su comunicación en una situación real (P.18).

La hipótesis del orden natural que es la tercera tiene que ver con la adquisición. En ella se supone que hay un orden anticipado en la adquisición de las estructuras gramaticales de la LE como sucede con la L1. La comprensión precede a la producción pues sin la comprensión de los mensajes no se puede hablar de comprensión. En este caso, la producción sucede en etapas, desde la respuesta por medio de comunicación no verbal hasta la producción compleja de un discurso más elaborado. Finalmente, Krashen estima que el currículo para el *natural approach* debe estar enfocado hacia la consecución de metas comunicativas, no solo en la parte gramatical sino en el tema. (p.20).

La cuarta hipótesis constituye la columna de la teoría propuesta por Krashen. El *Input* o la entrada muestra cómo ocurre el proceso de adquisición que va dirigido a la comprensión del input que va un poco más allá del nivel actual de competencia lingüística en el que se encuentra el aprendiz y donde la situación, factores extralingüísticos y su bagaje previo le permiten realizar dicha interpretación. Esta solo ocurre cuando hay una exposición constante a muestras de la lengua meta, por ende, se les da mayor importancia a las habilidades de comprensión oral y escrita (escucha y lectura).

Por último, la hipótesis del filtro afectivo influye tanto en la adquisición como en el aprendizaje de una LE y en el producto de este proceso al final. Esta hipótesis será desarrollada más adelante donde explique el concepto de dimensión afectiva, pues de acuerdo con el autor el filtro afectivo influye bastante en el aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera o de una segunda lengua.

5.1.2 Aprendizaje significativo

La teoría del aprendizaje significativo propuesta por el psicólogo y pedagogo norteamericano David Ausubel considera que este aprendizaje debe ser el fin de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esto, al final de la implementación del proyecto, los estudiantes deberían lograr aprendizajes significativos por medio de las uniones que se pueden crear entre sus conocimientos previos con el nuevo contenido, logrando una interacción entre el texto y el lector; tal y como se sugiere en el *MIL* que se implementará en este proyecto.

Para que exista un aprendizaje significativo se cuenta con la experiencia previa de la persona, la cual envuelve aspectos cognitivos y afectivos que repercuten en dichos aprendizajes. Esta teoría busca conocer la forma cómo se aprende y brinda a investigadores y docentes herramientas para el diseño de ambientes apropiados para dicha forma de aprendizaje. De acuerdo con Ausubel (1983), no se enseña desde cero, pues las ideas y conjuntos de conceptos con las cuales un estudiante cuenta hacen parte de su *estructura cognitiva*, las cuales afectan su aprendizaje y usan en beneficio para la adquisición de nuevos conocimientos.

Ausubel distingue entre cuatro tipos de aprendizaje que caracterizan normalmente la forma como se da dicho proceso. El primero de ellos, el aprendizaje significativo (eje principal de la teoría), agrupa los conocimientos previos que funcionan como soporte para aquellos nuevos saberes. Estos saberes previos deben ser considerados a fin de asegurar una correcta adquisición. Solamente si se relacionan entre sí y si se modifican las estructuras cognitivas y conceptos previos, se garantiza un aprendizaje significativo para los estudiantes. Por el contrario, el segundo tipo de aprendizaje, el aprendizaje mecánico se produce cuando no existen los preconceptos adecuados que le permitan a la persona hacer relaciones con el nuevo contenido. Esto conlleva a que no se produzca la interacción propuesta en el aprendizaje significativo. Dicho aprendizaje puede considerarse como una simple repetición de fórmulas o conceptos.

Así mismo en el tercer tipo de aprendizaje, el aprendizaje por recepción el contenido es presentado a los estudiantes en su forma final, pues su objetivo es que el sujeto reproduzca e incorpore su contenido como por ejemplo aprender un poema. Una dificultad que surge de este tipo de aprendizaje es su fin que no contribuye a que haya un hallazgo y no se puede considerar significativo. Por último, el aprendizaje por descubrimiento se opone al anterior, pues en éste, el estudiante debe hacer la reorganización de su información para lograrla integrar a la estructura cognitiva. Como su nombre lo indica, al sujeto no se le presenta el conocimiento en su forma final, sino que el mismo debe encargarse de organizarlo.

El aprendizaje significativo también se subdivide a su vez en tres tipos de aprendizaje que pueden ser de representaciones, de conceptos o de proposiciones. El aprendizaje de representaciones consiste en la atribución de significados a determinados símbolos (Ausubel, 1983, p.140). En este sentido, el aprendizaje de vocabulario se vería involucrado, pues nombrar es la primera forma de aprendizaje de nuevas palabras. Al enseñar sinónimos en lengua materna o al enseñar sus equivalentes en una lengua extranjera, los estudiantes no están aprendiendo nuevos conceptos sino nuevas palabras conceptuales, por lo cual solo deben encontrar la equivalencia de las antiguas palabras conceptuales con los nuevos sinónimos que han aprendido en la lengua extranjera (Ausubel, 2002, p.148).

El aprendizaje por conceptos necesita de la experiencia previa del sujeto para que se pueda dar una ampliación de los conceptos con los cuales ya cuenta. Finalmente, el aprendizaje de proposiciones implica la función comunicativa de generalizar, pues se combinan y relacionan las palabras con las cuales se construye un sentido unitario para el estudiante. Es aquí donde las representaciones y conceptos cobran un mayor sentido. A través del proceso de asimilación se da la interacción deseada entre el nuevo material y los conocimientos previos que posteriormente van a generar una reorganización en la estructura cognoscitiva. Como lo indica Ausubel, “este proceso de interacción modifica tanto el significado de la nueva información como el significado de concepto o proposición al cual está afianzada” (1983, p.120).

De manera que la teoría del aprendizaje significativo se convierte en un respaldo del *MIL*, por medio de la experiencia previa, de los materiales de lectura y de los factores emocionales y lingüísticos se pretende alcanzar un nivel de comprensión favorable para los estudiantes de grado tercero que participaron del proyecto.

5.1.3 Dimensión afectiva

Para el desarrollo de este apartado teórico se tendrán en cuenta dos propuestas desarrolladas por Krashen y la otra propuesta por Ausubel. Es importante advertir que esta dimensión se encuentra poco teorizada en la literatura especializada y los autores, a menudo, dan por supuesto su significado. De todas maneras, hay dos autores que encuentro esclarecedores al respecto: Krashen (1998) y Ausubel (2002). Por lo cual, es importante tener un acercamiento a las dos propuestas que permitan al lector acercarse a conocer lo que significa la dimensión afectiva en el desarrollo de esta propuesta investigativa.

Como lo mencioné previamente, la última hipótesis que desarrolla Krashen en su teoría sobre la adquisición de segundas lenguas es la del filtro afectivo. Aquí Krashen señala que las actividades dirigidas a la adquisición deben estar basadas en actividades interesantes que motiven a los aprendices a expresar sus opiniones, sentimientos, emociones etc. Así mismo, el ambiente de aprendizaje debe ser óptimo; las relaciones sociales entre compañeros o el nivel de ansiedad repercuten en el filtro afectivo. (1998, p.21). Esta última hipótesis presentada por Krashen resulta esencial para la enseñanza de una LE/L2 cuando está dirigida a niños, pues ellos basan sus gustos en los factores afectivos que los motiven a dicho aprendizaje. Si no hay buena relación con el maestro o no se realizan actividades interesantes para su edad, se puede dar un bloqueo en el acceso al input lingüístico.

Para el desarrollo de este proyecto, el filtro afectivo se convirtió en uno de los pilares a la hora de tener en cuenta las actividades que se desarrollaron con los niños, pues sin éste hubiera resultado complicado el tener buenas relaciones con ellos. Debido a la importancia de este apartado, se retomará en el análisis y discusión de los resultados pues, al contrario de otros enfoques este se centra más en lo afectivo y no tanto en la parte cognitiva.

En cuanto a lo propuesto por Ausubel (2002) y como ya se había mencionado en el numeral anterior, él plantea que el fin último del proceso de enseñanza debe ser que lo aprendido por el estudiante le resulte significativo, pues solo de esta manera él o ella podrá aplicar dichos conocimientos de una manera que resulte apropiada. Ausubel dice que la experiencia humana no solamente implica el conocimiento, sino que también involucra afectividad (palabra clave en el desarrollo de este apartado), y solamente cuando se involucran las dos como un todo, la persona, en este caso el estudiante es capaz de enriquecer el significado de su experiencia.

Para que se pueda dar un verdadero aprendizaje significativo en los estudiantes, Ausubel propone que el material de aprendizaje debe relacionarse de manera no arbitraria y sustancial con alguna estructura cognoscitiva del alumno (p.48), es decir, que el material en sí mismo no es significativo hasta que el sujeto interactúe con él y modifique su estructura cognoscitiva. Si el estudiante no encuentra significativo el material es muy probable que no se dé el resultado deseado. Es por esto, que para el desarrollo de esta propuesta investigativa se tuvo en cuenta la creación de un material que fuera generativo y que propiciara un aprendizaje significativo a través de su lectura. La selección del material se hizo para acercar los niños a la lectura y fomentar su interés por la realización de las diferentes actividades, incluidas los talleres de pre y post lectura. Recordemos que en esta edad entre los 7 y los 9 años, las imágenes se convierten no solo en una ayuda sino también en un "activador" de la atención para que los niños sigan adelante con el proceso de lectura.

Así mismo es reconocido en el campo pedagógico que los factores emocionales, psicológicos y lingüísticos del estudiante influyen en la actitud del profesor y en sus decisiones sobre cómo enseñar, pues estas le permiten al docente ver las necesidades e intereses de sus alumnos, para plantear las estrategias de aprendizaje que sean más significativas para ellos. La actitud del estudiante cuenta y define la manera de aprendizaje que tenga, pues si han existido experiencias de aprendizaje desafortunadas, éstas van a impedir que el niño aprenda de manera significativa; como, por ejemplo, el haber reprobado alguna materia seguramente influirá en su desempeño y puede causarle ansiedad. (Ausubel, 2002, p.124). Es por ello, que mi relación cercana con los estudiantes me permitió estar más pendiente de sus estados de ánimo y de situaciones que no les permitieron estar enfocados en el desarrollo de las actividades.

Por esto, se puede decir que la dimensión afectiva (entendida aquí como la unión del filtro afectivo y el aprendizaje significativo), al igual que los otros aspectos teóricos forman un conjunto clave para realizar el análisis que será presentado en un capítulo posterior para que el lector pueda tener claridad de lo trabajado en los talleres con los niños y su repercusión en la adquisición de estrategias que permitieron una comprensión asertiva de la lectura. Por último, en cuanto a la dimensión afectiva es importante aclarar que una de las ventajas que tuve con los niños es que ya los conocía desde el año 2019 cuando fui su profesora de Science y de inglés, por lo cual se convirtió en una ventaja a la hora de conocer sus gustos y preferencias.

5.1.4 Orientaciones bilingüismo propuestas por el MEN

De acuerdo con un documento redactado por el Ministerio de Educación Nacional en colaboración con varios docentes universitarios expertos en el tema de bilingüismo en Colombia 2006 (Abouchaar, Truscott, Cely et al.), se hacen algunas orientaciones para la implementación de proyectos en donde se fortalezca la enseñanza y el aprendizaje del inglés en las entidades territoriales. Primero que todo, se debe entender que Colombia es un país bilingüe y plurilingüe, así que, se estableció en la Constitución Nacional de 1991 donde se reconoce un idioma oficial (castellano) y la existencia de otras lenguas y dialectos de los grupos étnicos colombianos.

Así mismo, por medio de la Ley General de Educación se regula la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que son áreas obligatorias y fundamentales de la educación básica y media. En el artículo 21 se establece “la adquisición de elementos de conversación y de lectura en al menos una Lengua Extranjera”. Lo cual lleva a entender que en todo el territorio nacional independientemente del PEI (Proyecto Educativo Institucional) debe existir la enseñanza de al menos una LE, la cual en la mayoría de los casos es el inglés.

Por otro lado, se adaptó el concepto de *bilingüismo* al contexto colombiano en los Estándares de competencia en Lenguas extranjeras donde se refiere a los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y cultura. Estos diversos grados dependen del contexto en el cual se desenvuelve cada persona (2006, p.5); es decir, que se hace referencia a una persona bilingüe como aquella que tiene algún grado de competencia lingüística en una LE. Aquí no es necesario que el hablante sea un usuario competente al 100% en la LE, sino que todo aquel que pueda comunicar en LE, ya es considerado bilingüe.

En el año 2005 se inició el Programa Nacional de Bilingüismo en conjunto con el British Council, a fin de asegurar la consecución de metas para el año 2019 donde los estudiantes tras finalizar sus estudios de básica secundaria y media pudieran lograr el nivel B1 establecido por el Marco Común Europeo de Referencia y del mismo modo pudieran desarrollar competencias comunicativas en la LE, en este caso inglés. Para conocer el nivel que debían alcanzar, se realizó una adaptación del MCERL, pues algunos de estos estándares no se adaptaban a las necesidades y al contexto colombiano. El MCERL establece 6 niveles, pero para este caso solamente se tuvieron en cuenta los tres primeros que clasifican a los usuarios de la lengua como básicos e independientes, el nivel A1, A2 y

B1. En la siguiente tabla se ejemplifica la equivalencia estos niveles del MCERL con los niveles colombianos y con los grados en los cuales se encontrarían los estudiantes. (Ver tabla 1).

Niveles MCERL	Niveles MCERL	Niveles colombianos	Grupos de grados
Usuario independiente	B1	Pre- intermedio 2	10° y 11°
		Pre- intermedio 1	8° y 9°
Usuario básico	A2	Básico 2	6° y 7°
		Básico 1	4° y 5°
	A1	Principiante	1° a 3°

Tabla 1: Adaptación del MCER al contexto colombiano. Tomado del documento MEN Orientaciones para el fortalecimiento del inglés. (2011, p.19).

En este caso es importante tener en cuenta la adaptación realizada, pues al finalizar grado tercero, los estudiantes que participan de esta investigación deben alcanzar el nivel A1, el cual se certifica por medio de la presentación de la prueba internacional *Movers* de Cambridge. El Liceo de Cervantes mide el progreso en el desarrollo del bilingüismo por medio de la presentación de las siguientes pruebas. (Ver tabla 2). En la tabla se puede observar y se puede comparar la adaptación realizada por el MEN, aunque para el caso del Liceo al finalizar grado 11°, los estudiantes deberían estar en la capacidad de obtener el nivel C1.

Grado	Niveles MCER que se deberían alcanzar	Examen de Cambridge que deben presentar
Tercero	A1	Movers
Quinto	A2	Flyers
Séptimo	B1	PET (for schools)
Noveno	B2	FCE
Undécimo	C1	IELTS

Tabla 2: Adaptación niveles del MCER en el Liceo de Cervantes Bilingüe. Tomado de la página web del Liceo.

Finalmente, es necesario tener en cuenta las diferentes modalidades pedagógicas que apuntan al fomento del bilingüismo que son propuestas para dicho contexto colombiano. El

MIL puede ayudar a los estudiantes a adquirir estrategias que puedan implementar a la hora de presentar el examen *MOVERS*, en especial, en el apartado de *Reading and Writing*. El primero de ellos son los programas de “inmersión parcial”, las cuales dedican al menos el 50% de la intensidad horaria a la enseñanza de la LE en preescolar, primaria y bachillerato, donde puede haber una inmersión que se realiza a través de otras áreas curriculares en LE como lo son matemáticas, ciencias naturales o ciencias sociales. El segundo son los programas de intensificación o fortalecimiento que se enfocan en aspectos lingüísticos de la LE y no tanto en los contenidos. El tercero son los programas de inmersión parcial progresiva que comienzan en preescolar con énfasis en la L1 y a medida que el estudiante va avanzando así mismo va avanzando el aprendizaje de la LE. Por último, se encuentran los programas regulares de inglés en donde los objetivos apuntan al desarrollo de la competencia comunicativa en inglés por medio de distintas actividades que no necesariamente tienen que ver con contenidos académicos.

5.2. Lectura

5.2.1 Definición

A propósito de la lectura, ha sido posible encontrar diversas posturas sobre la definición de este término, pues para algunos autores es un proceso cognitivo que requiere destrezas de nivel superior que solamente se pueden adquirir de acuerdo con la experiencia de cada sujeto. Como Goodman (1971) quien considera la lectura como un “*Psycholinguistic guessing game*” (juego de adivinanzas psicolingüístico), (citado en Carrell, 1998, p.1), donde el lector decodifica un mensaje que ha sido plasmado por el autor que termina con una reconstrucción del significado por parte del lector. Este último, a su vez es considerado como un sujeto activo que trae al momento de la lectura todo su bagaje cultural y conocimiento del mundo que ayuda a decodificar el mensaje. En este sentido, y como lo reconoce Brown, los trabajos de Goodman desde los años sesenta establecieron la distinción importante en English Language Teaching entre procesos de lectura bottom up (BU) y procesos top down (TD). Mediante los primeros, el lector reconoce una multiplicidad de señales lingüísticas (letras, morfemas, sílabas, palabras, frases, claves gramaticales y lazos discursivos) para luego organizarlas y seleccionarlas de acuerdo con el propósito de lectura (2007, p.358). Los procesos TD se basan en los aportes del lector derivados de su inteligencia y su conocimiento de la realidad y los temas o contenidos del texto.

Para otros como Solé, la lectura constituye un proceso de interacción entre el lector y el texto, donde el primero intenta satisfacer sus necesidades, como la obtención de cierta información, por medio de objetivos previamente establecidos que guían su lectura (2000, p.17), lo cual nos lleva a pensar en la lectura como un proceso activo que requiere de los conocimientos del lector para poder examinar y descifrar el texto. El lector va a ser tomado en cuenta como la persona que comprende y construye su significado de acuerdo con el tipo de texto que es leído, pues los textos literarios, informativos, académicos e inclusive humorísticos no activan los mismos procesos ni conocimientos previos.

5.2.2 Comprensión de lectura

Son cuatro las habilidades requeridas para el aprendizaje de una lengua, (producción escrita, producción oral, comprensión oral y comprensión escrita) de acuerdo con lo establecido en el MCERL; sin embargo, para efectos de este apartado y por la naturaleza de este proyecto, solamente se desarrollará la comprensión escrita. El proceso de comprensión de lectura en lengua materna no se puede asimilar “uno a uno” al proceso que se da en lengua extranjera, ya que el lector, y sobre todo el principiante, carece de un bagaje suficientemente amplio de vocabulario para comprender en su totalidad el texto y tiene un conocimiento inicial sobre la gramática de la lengua extranjera y en la lengua materna.

Continuando con esto, Kendenau et al. (2007; 28-9) consideran la comprensión,

no como un fenómeno unitario sino más bien una familia de habilidades y actividades. Un componente general en muchas definiciones de la comprensión es la interpretación de la información en el texto. En el centro de la comprensión está nuestra capacidad de interconectar mentalmente diferentes eventos en el texto y fomentar una representación coherente de lo que trata el texto. (Citado en Grabe, 2009, p.39).

Por lo cual es posible concluir que la comprensión no solamente se basa en el hecho de decodificar un símbolo escrito que, a su vez, incluye diferentes habilidades que le permiten al lector acercarse a la interpretación de lo dicho por el autor. No solo se combinan las ideas previas con las nuevas que están siendo activadas a través de la lectura, sino que también el conocimiento de los sonidos, morfología, sintaxis y vocabulario se ven involucrados en este proceso.

Wolff (1985) por su parte señala que los estudiantes que leen un texto que va acompañado con imágenes tienen mejor comprensión de lo que han leído en comparación con otros estudiantes que leen el mismo texto, pero sin imágenes lo cual hace pensar en las estrategias de lectura que pueden ser empleadas con niños en proceso de aprendizaje de la lectura en inglés. Al ser los niños muy visuales, puesto que todo lo que les gusta está ligado a un gusto visual, estas representaciones gráficas son sin duda una gran ayuda para mejorar el nivel de lengua (en cuanto a vocabulario) y también brindan a los estudiantes una idea general sobre el contenido del texto sin necesidad de haberlo leído por completo.

5.2.3 Lectura en EFL /ESL

En EFL (*English as a Foreign Language*) o ESL (*English as a Second Language*) la lectura se refiere a un proceso de transferencia, traducción y deducción por contexto en el que el lector debe contar con unas estructuras gramaticales definidas, así como el vocabulario suficiente para saber activar luego la estrategia que mejor le permita la comprensión. Pues la lectura es un conjunto de habilidades que busca darle sentido a la palabra impresa, donde se debe decodificar (lo impreso) para finalmente comprender lo que se lee.

En el caso de los aprendices de una lengua extranjera se establecen tres elementos diferentes que influyen en el proceso de comprensión de lectura: los saberes previos del niño, el conocimiento lingüístico del niño en la lengua que esté aprendiendo y las estrategias o técnicas que el niño utiliza para abordar el texto (Peregoy & Boyle, 2017). De lo anterior se puede situar la lectura en el contexto educativo de la primera infancia al dar pautas sobre cómo se puede abordar el tema de la enseñanza de la lectura en lengua extranjera.

Por su parte Grabe (2009), considera que la lectura en ESL es un proceso lingüístico, pues no es posible leer sin hacer conexiones entre los grafemas y fonemas o sin reconocer las oraciones que van formando las palabras. Por esto resulta tan llamativo el hecho de que en LE la lectura debe ser un proceso dinámico e interactivo entre el lector y el texto para que se pueda pensar en estrategias que ayuden a su comprensión. En el caso de niños que aprenden una LE, la experiencia previa es un factor fundamental que le da soporte a las estructuras cognoscitivas del texto y que resultan esenciales para la consecución de las etapas del proceso de lectura (muestreo, predicción, evaluación y confirmación) Batista, Salazar y Febres (2001).

5.2.4 Niveles de comprensión lectora

Es importante mencionar que existen 3 diferentes niveles de lectura: literal, inferencial y crítico de acuerdo con diferentes autores como Strang, 1965; Jenkinson, 1976 y Smith, 1989 y citados por Gordillo y Flórez, 2009). Para efectos de este proyecto serán mencionados los dos primeros, pues son los más trabajados en los talleres de lectura con mis estudiantes de grado tercero. El primero de ellos es el nivel de lectura literal, el cual como su nombre lo indica busca que el lector identifique las palabras e ideas que plasma el autor, por lo cual, se hace una revisión general del texto. Así mismo, en este nivel al ser el primero, lo que se hace es recuperar lo expresado por el autor sin indagar más allá de lo que está escrito. Por esto, el rol del lector se limita a uno relativamente “pasivo” que solamente reconoce gráficamente las palabras, algo así como los procesos Bottom-up que realiza cualquier lector. Esto también es muy propio de la tradición de enseñanza de lenguas extranjeras particularmente en el área de ELT (*English Language Teaching*), donde también se trabaja por niveles. Además, este trabajo se evidencia tanto en el aula como en los textos de enseñanza del inglés en actividades como *skimming*, *scanning* o *detailed Reading*.

El segundo nivel es el de la lectura inferencial donde de acuerdo con Gordillo y Flórez (2009), el lector indaga y tiene la capacidad de hacer asociaciones sobre lo que no es explícito en el texto o está escrito entre líneas, lo cual implica, por ejemplo, presuponer, agregar informaciones y deducir lo implícito. También en este segundo nivel el lector puede identificar y clasificar información para luego relacionarla con sus experiencias previas (*background knowledge*). Otra de las tareas que puede cumplir el lector en este nivel es la de predecir formulando hipótesis y nuevas ideas, tal y como se hace durante los procesos top-down. Por otra parte, Herrera y Villalba (2012) también establecen que para hacer inferencias el lector debe encontrar detalles adicionales, es decir, que el lector esté en la capacidad de añadir secuencias a la historia o incluso imaginar como hubiera terminado el texto si ese no hubiera sido su final.

5.3 Modelos de lectura

En el siguiente apartado, se describirán los principales modelos que sustentan el proceso de lectura. Siendo estos el modelo Bottom up o ascendente, el modelo Top down o descendente y el modelo interactivo.

5.3.1 Modelo Bottom-up (BUP) – Ascendente

Este modelo tiene una perspectiva pasiva, es decir que el rol del lector se basa en decodificar los símbolos escritos. Se comienza por reconocer las letras y las palabras, lo cual lleva al lector a reconstruir el significado desde el fondo (como su nombre lo indica). Es así, como este modelo explica las relaciones primarias que tiene un lector no experimentado. Algunos como Gough, (1972; citado por Eskey y Grabe; 1998, p.223), consideran que la lectura es siempre un proceso Bottom-up donde los grafemas se perciben en la formación de palabras, las palabras forman oraciones, las oraciones forman párrafos y así sucesivamente.

Por su parte, hay autores que encuentran ciertas dificultades a la hora de emplear el modelo BUP para el proceso de lectura, pues según Eskey (1998) no se tienen en cuenta las expectativas del lector ni los conocimientos previos que este puede aportar a la lectura del texto, restando así importancia a las dimensiones perceptivas y de decodificación en el proceso. O en sus palabras,

“éstas hacen hincapié en aptitudes de nivel superior como la predicción del significado mediante pistas de contexto o ciertos tipos de conocimientos de fondo a expensas de aptitudes de nivel inferior como la identificación rápida y precisa de las formas léxicas y gramaticales”. (1998; P.93).

Estas dificultades condujeron al desarrollo de otro modelo el cual será explicado a continuación.

5.3.2 Modelo Top-Down (TDP)– Descendente

En este modelo los procesos de nivel superior (comprensión y análisis de textos) interactúan con los procesos de nivel inferior (reconocimiento de palabras y decodificación) para lograr la comprensión total del texto, lo cual se traduce en un papel diferente del lector en comparación con el otro modelo ya expuesto, pues aquí es un sujeto activo que es capaz de hacer predicciones y acceder a la nueva información por medio de su experiencia previa como bien lo afirma Carrell (1998) en este modelo toda la experiencia previa del lector juega un rol significativo en el proceso de lectura.

Asimismo, en este modelo el lector comienza asumiendo una posición activa al hacer predicciones y establecer hipótesis de acuerdo con las primeras impresiones del texto, que lo conllevan luego a verificarlas por medio de la lectura. Pero si el modelo BUP presenta dificultades, el modelo TDP no es la excepción; pues hay lectores que cuentan con poca

información con respecto al tema sobre el cual se desarrolla la lectura y no puede hacer las predicciones que se pretenden en este modelo. Un problema más serio, como lo demuestran Samuels y Kamil (1998; p.32), reside en la cantidad de tiempo que requiere el lector para generar predicciones, pues puede tomar mucho más tiempo del que toma solamente reconocer las palabras. De estas y otras dificultades, surge el modelo interactivo de lectura del cual se ampliará la información en el siguiente apartado.

5.3.3 Modelos interactivos de lectura

Para algunos autores se habla solamente de modelo interactivo de lectura y para otros de modelos interactivos de lectura. En el primer caso, Solé (2000; 19) se refiere al MIL como la integración de otros modelos y enfoques que han intentado explicar la manera en la cual se da el proceso de comprensión. Éste no centra su atención en el texto, como en el BUP, ni en el lector como en el modelo TDP, aunque es necesaria la integración de experiencias y conocimientos previos para lograr la consecución de objetivos. Se explica la interacción de este modelo por medio de las expectativas (de letras, de palabras, de imágenes) que crea el texto, lo cual conlleva a generar un *input* que funciona en el siguiente nivel.; este proceso sería ascendente. Pero también hay otras expectativas a nivel semántico, donde el lector utiliza su bagaje para construir una interpretación del texto, lo cual es un proceso descendente.

Para Carrell (1998), Samuels y Kamil (1998), Eskey y Grabe (1998) se habla de Modelos Interactivos de lectura los cuales ayudan a entender el complejo proceso de la lectura, sobre todo cuando este ocurre en una segunda o lengua extranjera, pues el leer en otra lengua diferente de la L1 supone una transferencia de estrategias que se tienen al contexto de la L2. Razón por la cual, los modelos interactivos propuestos por diversos investigadores enfocan su atención en la unión de procesos de bajo y alto nivel para que trabajen de manera interactiva en la comprensión de textos. El significado de la palabra *interactiva*, en este caso, hace referencia a (como su nombre lo indica) la interacción entre la información y decodificación del texto obtenida por medio del modelo BUP y la información extraída a través del modelo TDP, las cuales dependen de las habilidades y conocimiento previo que posea el lector.

El proceso que se da durante la comprensión de lectura en el MIL está dividido en 6 fases, en las cuales la comprensión total del texto se alcanza gracias a los conceptos previos que

tiene el lector con las relaciones que va estableciendo a medida que lee. Cassany, Luna & Sanz (2007, p. 203), describen dicho proceso de la siguiente forma:

- Fase 1: En esta fase el lector se pregunta sobre el tema que va a abordar, qué tipo de texto leerá y se activa la memoria a largo plazo para activar los conocimientos previos.
- Fase 2: Una vez establecida la información previa, el lector comienza a establecer una hipótesis del contenido probable del texto.
- Fase 3: El lector establece unos objetivos de lectura.
- Fase 4: Se empieza de manera formal el acto de leer y aquí la memoria a corto plazo se activa para recordar y procesar la información que va leyendo.
- Fase 5: El lector comienza a asimilar la información, así mismo puede verificar o corroborar la hipótesis que se estableció durante la fase 2.
- Fase 6: El proceso de lectura interactiva se da por terminada cuando se cumplen los objetivos propuestos y el lector es capaz de representar mentalmente lo que acaba de leer.

A continuación, se presentan brevemente algunos de estos modelos interactivos propuestos desde los años 60, descritos por Samuels y Kamil (1998), que han tenido de igual forma una repercusión o pueden complementar el tema de la investigación en la lectura.

- Modelo de activación interactiva (1981). Propuesto por McClelland y Rumelhart, propone que en la lectura los niveles de orden superior no pueden ser exitosos sin la intervención de los niveles de orden inferior. Así pues, la información obtenida por medio de fuentes sintácticas, semánticas, léxicas y ortográficas aportan información de manera simultánea por medio de un mecanismo que pueda aceptar dichas fuentes de información. (p. 29).
- Modelo de Stanovich (1980. 1984). Establece que cuando se combinan los modelos Bottom-Up y Top-Down hay un proceso compensatorio, pues si una estrategia no funciona, el lector se apoya en las estrategias mejor desarrolladas para compensar dicha falencia. Por ejemplo, cuando el lector falla en el reconocimiento o decodificación de palabras éste acude a su experiencia previa para formular hipótesis sobre el texto que está leyendo.

- Modelo de cooperación bilateral de Taylor & Taylor (1983). Combina algunas características de los modelos precedentes junto con algunas investigaciones neurolingüísticas. Se complementan varias etapas del proceso lector a través de los diferentes mecanismos, según las necesidades del lector y las dificultades que éste encuentre al realizar esta tarea.
- Modelo de procesamiento automático de LaBerge & Samuels (1974; 1977). En este modelo las palabras son procesadas automáticamente, sin intervención de las capacidades de procesamiento consciente. Es decir que la lectura funciona como un “piloto automático” donde se libera el espacio cognitivo para que el lector pueda pensar en el significado de lo que está leyendo.
- Modelo de eficiencia verbal de Perfetti (1985): Se propone que el proceso de acceso léxico, la integración de proposiciones y la construcción de modelos de texto sean el eje central. Este modelo se adapta más a las dificultades que se presentan en la lectura de la segunda lengua como el desconocimiento de la gramática o del vocabulario.

Así pues, teniendo en cuenta estos modelos anteriormente presentados es posible referenciar la importancia que tiene la aplicación del MIL en el aula de clase de lengua extranjera, puesto que este proporciona a los estudiantes no sólo las herramientas necesarias para comprender mejor los textos, sino que a su vez desarrolla la parte emocional y cognitiva (como el relacionar las historias con sus experiencias previas).

5.4 Estrategias de lectura

Las estrategias de lectura son entendidas como aquellas que permiten al lector desarrollar habilidades las cuales están encaminadas a permitirle un mejor entendimiento de esta tarea cognitiva. A su vez, las estrategias de lectura necesitan ser enseñadas desde los primeros niveles, pues es ahí donde el niño adapta aquellas que tienen un impacto positivo en esta realización. Ellas son vistas como herramientas para evaluar, establecer objetivos que permitan la consecución de estos. Por consiguiente, en el siguiente apartado se mencionarán las estrategias que son necesarias para antes, durante y después de la lectura, junto con la manera en la cual se pueden evaluar en los estudiantes. Pues, como bien lo indica Solé (2000), el proceso de lectura debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo una idea acerca de su contenido extrayendo lo que le interesa. (p.26).

5.4.1 Antes de la lectura

Como ya se ha mencionado anteriormente, las estrategias necesitan ser enseñadas por el docente y aprendidas por el estudiante para lograr un manejo consciente de lo que se lee, es decir, para saber si se está comprendiendo lo leído. Tanto el docente como el estudiante tienen que ser sujetos activos en este rol de enseñanza-aprendizaje. Las estrategias de lectura implementadas para mejorar la comprensión antes de la lectura deben ser en lo posible divididas en 5 momentos como lo sugiere Solé y es aquí donde el docente tiene que ser un guía, pues esto ayudará a los estudiantes a ir las acoplando en sus procesos de acuerdo con las necesidades que se presenten.

El primer momento debe ser una motivación a la lectura, pues no es lo mismo decir “abran la página 4 del libro y comiencen a hacer una lectura silenciosa” que decir “¡De acuerdo niños, vamos a leer un nuevo cuento!”. Es en este primer momento en el que los estudiantes encuentran un motivo para acercarse al texto, pues es aquí donde también se establecen relaciones afectivas con la lengua escrita (Solé, 2000). El segundo momento es el oportuno para plantear los objetivos de la lectura, pues esto ayuda a los estudiantes a saber cómo se va a desarrollar la lectura y para qué, como, por ejemplo, para buscar una información precisa, por gusto o para practicar la lectura en voz alta.

En un tercer momento se propone que los estudiantes activen su conocimiento previo con respecto al tema, pues deben ser capaces de integrar lo que saben y hacer un proceso Top-Down que guíe este momento. El cuarto momento debe ser para establecer predicciones sobre el texto por medio de los títulos, subtítulos e ilustraciones que lo acompañan, así se va activando también su proceso de activación de conocimientos previos. Por último, los alumnos deben ser capaces de proponer preguntas acerca del texto, no debe ser siempre el profesor quien cumpla con este papel.

Un estudio reciente llevado a cabo por Gamboa (2017), muestra cómo se aplicaron estas estrategias de prelectura en los estudiantes de grado sexto a la hora de realizar actividades. Por ejemplo, los estudiantes tuvieron la oportunidad de realizar predicciones sobre el libro, basados en las imágenes y títulos de la portada. También, la investigadora pudo darse cuenta de cómo los estudiantes comenzaban a hacer conexiones con sus experiencias previas y los conocimientos que poseían, al hacer la activación de su *schemata* que les ayudó a comprender el texto.

5.4.2 Durante de la lectura

El proceso que se realiza durante la lectura puede parecer más complejo para los lectores que recién comienzan a aprender a leer o para aquellos que aún no cuentan con estrategias que les ayuden a comprender lo que dice el texto. Estas estrategias deben ser empleadas por los alumnos de manera constante para que luego sean ellos quienes las empleen de manera autónoma. Palincsar y Brown (1984) proponen 4 actividades de lectura compartida que pueden ser usadas en las actividades que se llevan a cabo durante la lectura: Formular predicciones del texto, formular preguntas de lo que se ha leído, aclarar dudas del texto y resumir las ideas del texto. Si bien estas actividades pueden ser claves, hay algunas que no resultan pertinentes para ser enseñadas a los niños en edad escolar temprana (primeros grados de primaria), pues para ellos no se pueden aclarar dudas del texto sin la compañía de un adulto.

Otros autores como Cassidy y Baumann (1989) proponen diferentes estrategias como evaluar y hacer nuevas predicciones y relacionar la información con el conocimiento previo (modelo Top-Down). Es claro que, durante este proceso de lectura, el lector se ve forzado a recurrir a su conocimiento previo para hacer inferencias que le permitan establecer una comprensión de lo que lee. Sin embargo, no son las únicas estrategias que pueden ser utilizadas, pues Rello (2017) encontró en su estudio de tesis doctoral titulado *La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura*, que buscaba mejorar la comprensión lectora de niños españoles entre los 10 y 12 años, que además de estas estrategias, ellos también accedían a buscar el significado de las palabras desconocidas, realizar relecturas las veces que fueran necesarias, parafrasear la información leída y extraer información relevante como las ideas principales y secundarias, a fin de lograr una exitosa comprensión del texto.

5.3.3 Después de la lectura

Generalmente, los profesores hacen uso de las estrategias post-lectura como un medio de evaluación que verifica si los estudiantes han logrado la comprensión del texto, por medio de preguntas de tipo literal, inferencial o críticas; y es aquí donde la mayoría de los estudiantes logran darse cuenta de que el proceso de lectura pudo haber sido exitoso o no. Solé establece 3 actividades principales que se pueden realizar tras haber finalizado la lectura. La primera actividad hace referencia a la búsqueda de la idea principal, que debe

ser enseñada en la escuela pues desde ahí es donde el estudiante puede pasar a hacer resúmenes o tomar apuntes importantes del texto.

La segunda actividad propuesta y una de las más empleadas por los docentes es el resumen, el cual permite situar la idea principal y las ideas secundarias del tema a tratar. Esta estrategia no solamente vincula la lectura, sino que también la expresión escrita se ve involucrada. Anaya-Nieto (2005) realizó una investigación de tipo experimental con estudiantes de cuarto, quinto y sexto de educación primaria⁵ en un colegio de España, donde pudo constatar los beneficios del resumen como estrategia para obtener mejores resultados en la comprensión lectora y en el rendimiento académico de los niños. Cabe la pena resaltar, que esta estrategia en clase de lengua extranjera no resulta tan eficiente a causa de la falta de vocabulario de los niños para poder escribir oraciones completas, sobre todo en los niveles iniciales.

La última estrategia para aplicar después de la lectura, mencionada por Solé, es la de formular y responder preguntas pues es a través de ellas donde se puede verificar si se ha comprendido o no el texto. Pero, aun así, el docente no debe exagerar con esta estrategia pues puede suponer algunos problemas, como la formulación de aquellas que pretenden extraer detalles exactos del texto sin importar verdaderamente los objetivos planteados al inicio de la lectura. Otra dificultad, que supone el plantear preguntas, radica en que los estudiantes muchas veces pueden responder a ellas aun cuando no se ha comprendido el texto, pues si son de tipo literal, es fácil a primera vista encontrar la posible respuesta; así fue demostrado por Samuels y Kamil (1984).

5.4.4 Evaluación de la lectura

Realizar la evaluación de estas estrategias no es un trabajo fácil para el docente aún más cuando se trata de evaluarlas en un contexto diferente al de la lengua materna. Pues si bien lo sugiere Linse (2005), llevar a cabo la evaluación es más compleja cuando se hace con estudiantes que están aprendiendo ESL (English as a Second Language) o EFL (English as a Foreign Language). El proceso de evaluación de lectura no consiste solamente en identificar si el estudiante es capaz de leer en voz alta o evaluar su pronunciación, sino que se debe evaluar lo comprendido en un fragmento del texto. Cuando se trabaja con niños,

⁵ La educación primaria en España es de carácter obligatoria y comprende 6 grados, en comparación con la educación colombiana que tiene 5 grados para el ciclo de primaria.

una estrategia que puede ser de fácil manejo para ellos es la de identificar los personajes y describir algunas de las características del lugar donde ocurre la historia.

La evaluación de la lectura es definida como “una actividad mediante la cual, en función de determinados criterios, se obtienen formaciones pertinentes acerca de un fenómeno, situación, objeto o persona, se emite un juicio sobre el objeto de que se trate y se adoptan una serie de decisiones relativas al mismo” (Miras y Solé, 1990; p. 420; citado por Solé, 2000, p. 143). Es así como la evaluación se convierte en un eje fundamental para conocer el proceso de los estudiantes en cualquier área del saber, en este caso en cuanto a la comprensión escrita y sus estrategias.

Se propone que haya una evaluación inicial (diagnóstico) para conocer cuál es el estado de los estudiantes con relación a cierto tema. En este caso, se aplica un diagnóstico a los niños para conocer algunas de las estrategias que usan cuando se acercan a un texto y así mismo, conocer su nivel antes de la aplicación del proyecto. Finalmente, se encuentra la evaluación formativa que permite hacer un seguimiento constante sobre la evolución de los estudiantes con respecto al diagnóstico inicial. Esta evaluación es la que se debe ir realizando a lo largo de la intervención, pues de igual manera permite hacer ajustes a la metodología y estrategias que son trabajadas en clase.

Para finalizar este apartado, es valioso concluir el aporte que tiene el presente marco teórico para la construcción del marco metodológico, pues en él se plasmarán las estrategias de lectura y el camino que seguirá la investigación, a fin de enseñar estrategias de comprensión lectora que sean positivas para su vida escolar y en un futuro, su vida profesional. La enseñanza de estas estrategias, por medio del *MIL* ya descrito, se convierte en el eje fundamental para replantear la enseñanza de la lectura en lengua extranjera, en este caso inglés.

6. MARCO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se hace la descripción de los aspectos correspondientes a la metodología de esta investigación, a fin de comprender los pasos que se siguen para dar respuesta a la pregunta de investigación. Se comienza por describir la metodología y el diseño de esta. Posteriormente se describe a la población con la cual se va a trabajar, los instrumentos que permitieron la recolección de los datos y su análisis y, por último, se tienen en cuenta las consideraciones éticas que se aplicaron en esta investigación que trabajó con una población infantil.

6.1 Metodología de la investigación

El presente proyecto se inscribe en el paradigma cualitativo. Se debe entender el enfoque cualitativo en este caso como el cual describe y analiza un problema específico con una población específica, en donde se recogen datos descriptivos como las palabras y las conductas de las personas que participan de la misma. En este sentido, esta metodología ayuda a la observación, descripción y posible solución en el asunto de la enseñanza de la lectura en lengua extranjera.

Según Taylor & Bogdan (2010, p.20), la metodología cualitativa hace referencia a la investigación que arroja datos descriptivos como las palabras o el comportamiento de las personas, por lo cual se les estudia en su contexto; las personas y los escenarios son considerados como un todo. De acuerdo con estos autores, se presentan varias características que permiten identificar la investigación de tipo cualitativo. Entre estas se encuentran:

- Las personas, los grupos y los lugares son considerados como un conjunto. Es decir, que el investigador estudia a los sujetos en su contexto natural.
- Los investigadores cualitativos en ocasiones son llamados naturalistas, puesto que observan el contexto y se integran con la población a estudiar.
- Los métodos cualitativos son humanistas. Los sujetos son estudiados en su ámbito normal y esto le permite al investigador conocer mejor a las personas.

Una de las ventajas de este tipo de investigación es que permite a los investigadores un diseño flexible, es decir, que es susceptible a cambios mientras avanza la implementación

del proyecto y evoluciona a medida del progreso de este. De mismo modo, para Taylor y Bogdan (2010), la investigación cualitativa es naturalista debido a las condiciones que son dadas en la realidad natural y social de la comunidad investigada. De ahí que, por ejemplo, las entrevistas realizadas con los participantes sigan el modelo de una conversación normal, a pesar de una limitante que tienen los investigadores cualitativos pues no pueden eliminar los efectos que tienen sobre las personas estudiadas, pero pueden tratar de reducirlos al máximo (2010, p.20). También, la observación participante se convierte en el ingrediente principal de esta investigación, pues generalmente, el investigador y los participantes están envueltos en una interacción social.

Otras de las características de la investigación cualitativa para Marshall y Rossman (1992), citados en Vasilachis (2006), supone una inmersión en la vida cotidiana de los participantes, la valoración y el descubrimiento de las perspectivas de los participantes, de sus mundos y finalmente la contemplación de la investigación cualitativa como un proceso interactivo entre el investigador y los participantes (p.26). Para el caso de esta investigación es importante conocer cómo la implementación del modelo interactivo afectará a la población en cuanto a sus habilidades de comprensión lectora.

6.2 Método o diseño metodológico

El método correspondiente para realizar esta investigación es la etnografía educativa. Esta es entendida como un tipo de investigación que pretende interpretar un grupo específico de personas a través de la observación participante. De acuerdo con Bojacá (2005), la investigación etnográfica se ha convertido en la razón de ser de una investigación pedagógica. Así mismo, este tipo de investigación presenta una ventaja para los educadores que están en constante contacto con los estudiantes y esto les facilita ser parte del grupo para poder ejercer ambas labores de manera activa (labor de docente e investigador). La finalidad de la etnografía educativa es dar solución a un problema específico dentro de la comunidad donde se esté interviniendo. Se puede aportar y gestionar nuevos conocimientos que contribuyen a la comprensión de los problemas educativos, se puede lograr una intervención y finalmente una transformación social (Maturana & Garzón, 2015). Otra finalidad es la replicación y publicación de los hallazgos, los cuales a largo plazo permiten la mejora de la realidad educativa en las escuelas alrededor del mundo; pero su fin último es la mejora de las prácticas docentes.

Sobre las ventajas que tiene el trabajar con la etnografía educativa, una de ellas es la accesibilidad que permite a los docentes observar y obtener una visión más amplia sobre sus propias prácticas pedagógicas, brindando así, una perspectiva de su realidad laboral y personal desempeñada en su rol como pedagogo. Además, se permite brindar herramientas para evaluar la motivación, estrategias y proceso de aprendizaje de los estudiantes. En cuanto al rol que tiene la investigación etnográfica en la enseñanza de una segunda lengua, se debe tener en cuenta que las investigaciones están más centradas en el grupo que en los procesos individuales, pues a largo plazo estas son las que permiten identificar las falencias que se dan durante el proceso educativo. El etnógrafo que trabaja dentro de un salón de clase de ESL o EFL puede centrar más su atención en aquellos fenómenos educativos, por ejemplo, se puede basar más en la socialización de la lengua que en la adquisición de esta.

Como bien lo explica Watson-Gegeo (1998), la investigación etnográfica recuerda la importancia del rol de la cultural en la adquisición y enseñanza de una lengua extranjera. La perspectiva holística ofrecida por la etnografía educativa permite integrar la investigación sobre lectura con la investigación en escritura, para así poder indagar más sobre el proceso de alfabetización (p.587) y permite entender la importancia del trasfondo cultural y experiencias previas de los estudiantes para lograr hacer una diferencia en los salones de clases.

Por otro lado, para Álvarez (2011) este tipo de investigación es un proceso circular que se lleva a cabo en 4 etapas. El primero de ellos es la negociación y acceso al campo, el segundo es el trabajo de campo, el tercero es el análisis de los datos y el último paso es la elaboración del informe etnográfico. Para la primera fase de esta investigación se accede al campo y se aplican pruebas que permitan conocer a fondo la situación actual de los estudiantes con respecto a la comprensión de lectura para identificar sus mayores falencias. En la segunda fase se observan a fondo las estrategias que son usadas por los niños que en este momento no les permiten tener una comprensión exitosa de los textos y se lleva a cabo el desarrollo de un plan de acción teniendo en cuenta lo observado, también se enseñan estrategias que permitan a los estudiantes integrar el Modelo Interactivo cuando se enfrenten a un texto, sin importar su extensión (párrafo, cuento o textos informativos cortos acordes a su edad); además, el plan de acción tendrá en cuenta la aplicación de diversas actividades donde una vez más se analizan y evalúa el progreso de los estudiantes. Durante esta etapa se tuvieron con los estudiantes 10 sesiones de lectura

durante las clases de inglés cada una de 2 horas. Para la tercera fase se realiza el análisis de los datos arrojados por medio de los instrumentos de investigación implementados como los diarios de campo, actividades y entrevistas. Finalmente, en la cuarta y última fase se realiza el informe etnográfico que estará centrado en los efectos que pudo tener la aplicación del proyecto en los estudiantes.

Las fases descritas por Álvarez se pueden ver ilustradas en la figura 1:



Figura 1: Fases de la etnografía educativa. Creación propia.

6.3 Población

El estudio tiene lugar en el Liceo de Cervantes Bilingüe, institución de carácter privado ubicado al norte de Bogotá en la localidad de Usaquén. El colegio es de carácter mixto desde jardín hasta grado séptimo (2022) y se va haciendo la transición hasta lograr que todo el colegio sea mixto. El Liceo de Cervantes cuenta aproximadamente con 1.300 estudiantes divididos entre los niveles de preescolar, básica, secundaria y media. Cada grado cuenta con al menos 4 grupos (ejemplo: 3A, 3B, 3C y 3D), cada uno con un máximo de 30 estudiantes por salón.

Esta institución cuenta con 86 años de historia en el ámbito educativo de la ciudad y actualmente es administrado por los padres Agustinos, quienes desde el año 2019

apostaron por la implementación del proyecto de bilingüismo con base en los lineamientos otorgados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Secretaría de Educación, los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el PEI del Liceo, las necesidades contextuales internas y las exigencias de la sociedad actual⁶ desde los primeros grados (preescolar). Actualmente, en el año 2022, esta implementación va hasta grado 7 de bachillerato.

El proyecto de bilingüismo contempla la enseñanza de las siguientes asignaturas en inglés, lengua extranjera: English, Math, Science, Social Studies, Phonics (en preescolar, primero y segundo), pronunciation (en tercero, cuarto y quinto), Early Literacy de preescolar a segundo y Literacy and culture de tercero a octavo. Dicho proyecto cuenta con una intensidad horaria mayor en las asignaturas que se imparten en inglés (70%), en comparación con la intensidad horaria de las mismas asignaturas, pero en lengua materna (30%) para el caso de matemáticas, ciencias y ciencias sociales. Para el caso de Math, Science y Social Studies es importante aclarar que el proceso para el año 2022 está implementado hasta el grado séptimo y se pretende continuar con el proceso hasta llegar a grado undécimo.

Para la realización de las encuestas de caracterización, se imprimieron los formatos para los 10 niños que se encontraban en presencialidad y para los 16 estudiantes restantes que se encontraban en virtualidad se enviaron los formularios a través de Google Forms. Estas dos encuestas permitieron dar cuenta sobre algunos de sus datos sociodemográficos e intereses alrededor de la lectura. De los datos arrojados se encontró que los estudiantes de grado Tercero A del Liceo de Cervantes Bilingüe son en total 26 niños entre los 8 y 10 años con edad promedio de 8 años que comparten gustos y aficiones similares (Ver anexo 2). En este grupo hay 10 niñas y 16 niños, a pesar de ser un colegio mixto sigue siendo representativo el número de estudiantes de género masculino. Son niños que se caracterizan por ser muy activos y participativos de las actividades propuestas en clase.

Con respecto a su conformación familiar el 100% de los niños viven con sus mamás y el 92% no vive actualmente con su padre. El 80% de los estudiantes también convive con alguno de su(s) hermano(s) y tan solo el 30% también junto a sus abuelos y en la opción de otros, varios estudiantes escribieron a sus mascotas como miembros de la familia. Esto permite ver que las familias de los estudiantes tienen una familia conformada de acuerdo con los estándares sociales. (Ver anexo 3). Sobre las actividades físicas que los niños

⁶ Parte de esta información fue tomada de: <https://www.liceocervantes.edu.co/index.php/propuesta-pedagogica/formacion-integral/bilinguismo>

realizan fuera del colegio, no hay mucha diferencia mostrada en las cifras entre los que sí practican algún tipo de deporte como fútbol, natación o patinaje, y los que no practican alguna actividad física. (Ver anexo 4). Lo mismo ocurre con algún tipo de actividades que no son académicas, pero que los niños pueden realizar mientras no se encuentran estudiando en el colegio. (Ver anexo 5). La mayoría de ellos aprovecha su tiempo libre para hacer tareas (80%), mientras que algunos también tienen tiempo para disfrutar y pasar con sus familias en el parque. Lo interesante de esta parte es que la lectura obtuvo un porcentaje similar al de los estudiantes que juegan videojuegos. (35%), un porcentaje bajo en relación con las actividades lúdicas que pueden realizar.

En cuanto al aspecto sociodemográfico de los estudiantes, se encontró que el 90% de ellos viven cerca al colegio o en barrios que se encuentran ubicados en la parte norte de la ciudad como Mazurén, Villa Magdala, Colina Campestre, Chicó Navarra, Floresta y el Retiro; por lo cual se sabe que son niños pertenecientes a los estratos 4 o 5. Solamente 3 estudiantes habitan un poco más al sur como barrios como La Felicidad o Ciudad Salitre, que aun siendo más cercanos a la parte centro de Bogotá, siguen siendo de estratos medios (entre 3 y 4). Así mismo, los datos arrojados muestran que el 85% de los padres de familia tienen actividades laborales que se enmarcan en el ámbito profesional (entre pilotos, economistas, contadores, odontólogos, docentes universitarios, personal de la salud entre otros), que dejan entrever los perfiles académicos de los padres. Tan sólo un 15% actualmente desarrollan actividades económicas entre las ventas y la finca raíz. (Ver anexo 6).

Con respecto a los intereses de los estudiantes en la lengua extranjera inglés, el 100% cree que es importante aprender una lengua extranjera por distintas razones, entre ellas poder comunicarse con gente de otros países, buscar nuevas oportunidades, o simplemente por necesidad comunicativa cuando vayan a otros países. La importancia que ellos ven en el aprendizaje del idioma inglés y sobre todo de la parte de lectura radica en que esta le permitirá el acceso a nueva información, les ayuda en su proceso de aprendizaje de la lengua, en la expansión de su vocabulario e inclusive, consideran que la lectura en inglés les puede ayudar a su pronunciación, escritura y ortografía. En otro aspecto de la encuesta se indagó a los niños por su gusto hacia la clase de inglés. Los resultados arrojados demostraron que al 46% de los niños les gustan mucho las clases, al 46% le gustan y tan solo al 8% le gustan poco. (Ver anexo 7).

La muestra seleccionada para la presente investigación consiste en una muestra típica pues los estudiantes comparten características similares que reflejan el problema que se da en

la comprensión de lectura en lengua extranjera de la mayoría de los estudiantes de grado tercero. Este tipo de muestreo según Merriam (1998) puede clasificarse como intencional, pues el investigador es quien tiene la voluntad de descubrir y seleccionar los sujetos por medio de los cuales puede aprender más.

El modelo interactivo de lectura fue aplicado con los estudiantes de grado tercero A, pues no sólo es el grupo con el que tuve más intensidad horaria, sino que también fue el grupo del cual fui tutora en los años 2020-2021; esto pues, me permitió tener con ellos mejor interacción y mejor conocimiento de su problemática.

6.4 Instrumentos de recolección de datos

En el siguiente apartado se describen y justifican los instrumentos de investigación que se utilizaron para la realización de este proyecto, los usos que pueden tener para implementar una prueba piloto con cada uno de ellos y luego escoger aquellos que resulten más adecuados para la recolección y posterior análisis de los datos.

6.4.1 Observación participante:

La observación participante, la cual resulta ser la herramienta principal de la metodología cualitativa, involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, donde se recogen datos de forma sistemática y no intrusiva (Taylor y Bogdan, 2010). Este tipo de observación es claramente la adecuada para el proyecto pues al cumplir con mi papel de investigadora y docente es inevitable no estar en participación constante con los estudiantes y conocer más de sus dificultades, logros y progresos, pues mi presencia no va a interferir con el contexto en el cual se encuentran los estudiantes. Taylor y Bogdan definen el escenario ideal para la investigación como aquel en donde el observador tiene fácil acceso, establece una relación inmediata con los estudiantes y recoge los datos que están relacionados con la pregunta de investigación (p.36).

6.4.2 Diarios de campo:

Estos permiten tener una mejor comprensión de todos los hechos que ocurran durante la clase; de la misma manera permiten al investigador hacer reflexiones y comentarios sobre lo que más le haya llamado la atención. Estos resultan fundamentales para recordar el proceso de las actividades hechas. Los diarios de campo llamados a veces notas de campo no solamente dependen de la observación participante, la cual ya fue descrita

anteriormente, sino también de otros instrumentos. Para que sean una fuente valiosa de información deben ser notas completas, precisas y detalladas (lo más que se pueda). Para el caso de este proyecto, es necesario que las notas se hagan tras haber finalizado la clase, pues dado el límite de tiempo y la implementación de las estrategias no será suficiente ni recomendable hacerlas durante la clase. El tipo de notas que se tomarán con relación al problema planteado tienen que ver con las actitudes y estrategias que usen los niños en actividades previas a la implementación del modelo y tras su implementación.

6.4. 3 Videos y grabaciones

Otro instrumento empleado en investigación cualitativa son los videos o grabaciones de audio que permiten obtener de manera simple la información cuando los sujetos implicados en la observación realizan sus actividades cotidianas. Algunos investigadores entienden que el uso de dispositivos de grabación puede afectar el curso normal de las actividades de los sujetos, pues pueden llegar a sentirse intimidados o simplemente pueden ser un elemento distractor que interrumpen el flujo natural de los acontecimientos y conversaciones que puedan surgir durante las grabaciones. (Taylor y Bogdan, 2010, p. 80).

Por su parte, otros autores como Burns (2003) sugieren que las grabaciones de audio y video son técnicas que permiten capturar en detalle las interacciones naturales y enunciados verbales. Estos instrumentos de recolección de datos en el aula de clases cobran un valor importante al captar las informaciones precisas (p.94) En este proyecto los videos permitirían mostrar el desarrollo de ciertas actividades donde los niños estén usando las estrategias aprendidas y mostrará en detalle el comportamiento, expresiones y sentimientos de los niños. Por el momento, se pretende hacer la grabación de aquellas actividades que involucren el uso de las estrategias aprendidas en determinadas actividades. Así mismo, se aclara que debido a la modalidad en la que nos encontrábamos en el colegio (virtual y presencial), los videos me sirvieron no solamente para lo descrito anteriormente sino también para revisar lo que había pasado y tener mejor claridad a la hora de redactar los diarios de campo.

6.4.4. Fotos

El uso de fotos es un medio que permite enriquecer numerosos aspectos que ocurren en la sala de clase de manera rápida, por medio de diferentes ángulos sobre el contexto que se observa (Burns, 2003). Con las nuevas tecnologías, la mayor parte de gente cuenta con un

celular con cámara y las fotos pueden ser tomadas de un modo espontáneo o intermitente, por lo cual no es necesario contar con un equipo de fotografía costoso para captar lo que pasa en el momento de la clase para tener evidencias del trabajo que han logrado los estudiantes.

Las fotos para esta investigación se convierten en una manera precisa de obtener información, pues por medio de ellas quedan registrados “en totalidad” los gestos, actividades y expresiones de los niños. Además, no solo permitirán apreciar los trabajos producidos de manera individual, grupalmente, por toda la clase o en compañía de sus familias, sino también, momentos distintos de los procesos, por ejemplo, de la aplicación de las estrategias de comprensión de lectura por parte de los niños.

6.4.5 Encuestas

Las encuestas son un método descriptivo a través de las cuales se detectan ideas, necesidades, preferencias y hábitos de los sujetos participantes. En este proyecto, las encuestas permitirán conocer aspectos claves como los gustos para seleccionar y diseñar las actividades adecuadas de lectura a los estudiantes. Del mismo modo, este instrumento permitirá realizar un seguimiento a lo expresado por los niños por medio de las entrevistas, como lo presentan Taylor y Bogdan, permiten seguir con el sondeo de los detalles de experiencias y significados que se le atribuyen (p. 123).

6.4.6 Evaluación inicial y evaluación final

La evaluación inicial consistió en un taller que permitió conocer el desempeño de los estudiantes del grupo 3A antes de comenzar con la implementación del Modelo interactivo y la enseñanza de estrategias que permitan su mejora en la comprensión lectora. Dicha evaluación permitió algunos elementos para caracterizar, analizar y evaluar el proceso lector de los estudiantes en lengua extranjera (ver anexo 8). Este ejercicio constó de seis puntos (en total había 30 preguntas), donde algunas se tomaron y adaptaron del libro *The Talent Show*, de la editorial *LadyBird*. Cada punto tiene entre 5 y 7 ejercicios que consisten en elegir la respuesta adecuada de acuerdo con lo leído, escribir respuestas cortas sobre detalles que pudieron haber notado durante la lectura y dos preguntas sobre sus gustos y preferencias sobre un final alternativo para la historia. Los ejercicios siguen la estructura de los exámenes internacionales YLE (*Youg Learners English*) de Cambridge, lo cual les permitió a su vez familiarizarse aún más con la estructura de dicho examen que presentaron

algunos estudiantes el 5 de octubre de 2021. Para este taller, tuve la oportunidad de ayudar a los niños con algunas dudas que tenían sobre todo con el vocabulario desconocido y la estructura de algunas preguntas que para ellos no fueron claras.

Para la evaluación final se volvió a hacer una lectura breve del libro que fue usado para la evaluación inicial *The Talent Show* de la Editorial *Ladybird*. (Ver anexo 9). Como se puede evidenciar en el siguiente extracto del diario de campo # 16, la evaluación se hizo más corta teniendo en cuenta la limitación del tiempo dadas las circunstancias de las actividades y rutinas de finalización de año escolar y se enfocó más en la lectura inferencial que en la lectura literal (a comparación de la evaluación inicial). *“...consistió en 10 preguntas, pero esta vez la evaluación no estaba tan enfocada hacia la parte de comprensión literal del texto, sino a la comprensión inferencial del mismo. El tiempo para llevar a cabo esta sesión fue de 60 minutos, pues se tomó parte de la clase de ética para que ellos pudieran culminar satisfactoriamente la parte final del proyecto”*.

En esta prueba se buscó que los estudiantes hicieran uso de las estrategias aprendidas a lo largo de la implementación del proyecto. Esta vez ya había 17 estudiantes de manera presencial y los otros 9 continuaron sus estudios de manera virtual. Una de las ventajas con los estudiantes de presencialidad es que esto permitió tener un monitoreo de cómo iban realizando las actividades y a su vez me permitió como docente-investigadora responder a las preguntas que ellos tenían sobre la misma, sobre todo en lo relacionado con vocabulario que, a pesar de ya haberlo trabajado hace unos meses, unos pocos habían olvidado su significado en español. En la sección de resultados, se explicarán los mismos para que el lector pueda tener un mejor entendimiento de lo realizado con estas evaluaciones.

6.4.7 Talleres de lectura

Para la realización de dicho proyecto se planearon 10 sesiones de talleres de lectura que fueron implementados durante el segundo semestre del año 2021, donde se leyeron 6 cuentos de la Editorial *LadyBird* de *Penguin Random House*. Es importante aclarar que para la realización de los talleres se escogieron 4 cuentos de tipo narrativo que se caracterizaban por ser cuentos tradicionales o por tener personajes populares o heroicos; y dos textos de tipo científico-informativo que buscaban familiarizar a los estudiantes sobre la temática de los animales marinos. La necesidad de trabajar mayoritariamente con textos narrativos se debe a la población con la cual se desarrolló el proyecto, pues como ya se ha mencionado en ocasiones anteriores son niños cuyas edades van entre los 7 y los 9 años.

Estos talleres se hacían mayoritariamente en inglés, pero cuando había necesidad de explicar algo a los estudiantes se usaba español, el uso de las dos lenguas es recurrente en esta sala de clase, pues es un colegio bilingüe. Se programaron 10 sesiones, ya que las dinámicas de la modalidad de alternancia fueron nuevas para los niños y fue necesaria la asimilación de esta. Los talleres iniciaron el 10 de agosto y culminaron el 16 de noviembre, fecha para la cual los estudiantes ya iniciaban sus vacaciones de fin de año. Las sesiones de talleres se organizaron en un cronograma (ver anexo 10) donde se describen cada uno de los objetivos a seguir, la información acerca del libro a trabajar, las actividades programadas según cada uno de los procesos (bottom-up y top-down) y la descripción de la actividad que implementa el MIL. Para las actividades planeadas en el MIL se dividieron en 6 fases tal y como está descrito en el modelo para poder aplicar una guía pre y otra posterior a la lectura.

El primer taller inició con la lectura del libro *Hansel & Gretel* de la Editorial *LadyBird*. Algunos de los objetivos establecidos fueron: mostrar a los estudiantes las dinámicas de cómo se iban a realizar los talleres, incentivar a los estudiantes hacia la lectura de cuentos como manera de desarrollar pensamiento y reactivar conocimientos previos de la lectura del libro Hansel y Gretel (adaptado de J y W Grimm). En este taller se realizó la lectura en voz alta alternada entre los estudiantes y yo; y al final se aplicó a los estudiantes la primera actividad de comprensión de lectura; dadas las circunstancias del tiempo, este taller requirió de dos sesiones. Para el segundo taller que se realizó el 15 de septiembre se realizó la lectura del libro *Sharks* donde hubo momentos de lectura compartida (en voz alta por mi parte, de los estudiantes) y momentos de lectura silenciosa. En los instrumentos de pre y post lectura había preguntas de tipo literal y de tipo inferencial que permitieron aplicar algunas estrategias que se les había explicado con anterioridad.

Para el tercer y cuarto taller que se aplicaron el 22 y el 29 de septiembre se hizo la lectura de *Under the Oceans* que continuaba con la temática de creaturas del océano y para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de trabajar con un libro que no fuera un cuento, sino que tuviera otro tipo de información. A diferencia del libro pasado, este se trabajó bajo la modalidad de lectura individual y silenciosa y de igual manera se aplicaron las actividades pre y post que tenían que ver con las 6 fases indicadas en el MIL. Algunos ejemplos de cómo se trabajaron y cómo se evidencian las fases son las siguientes: se les pedía a los estudiantes escribir 3 oraciones cortas sobre dos ilustraciones que se encontraban en el libro para poder activar su conocimiento previo y así mismo, para que pudieran hacer

inferencias sobre el mismo antes de leer. Para la guía post, se les pidió a los estudiantes mirar otras imágenes del libro las cuales estaban acompañadas de pequeños extractos que les permitían comprender mejor el contexto y responder a dos preguntas de tipo literal (sobre el texto que acompañaba las imágenes) y dos inferenciales sobre la problemática de la contaminación en los océanos y mares y una posible solución para ésta.

En el quinto taller se hizo una pausa antes de salir a la semana de receso escolar, por lo cual el día 6 de octubre se realizó un “booklet” (ver anexo 11) sobre las estrategias de lectura que ellos pueden usar para cuando estén leyendo. En esta sesión se les explicó nuevamente cómo deben ser aplicadas y qué ventajas tienen cuando las emplean. Así mismo, la idea es que los estudiantes puedan guardar su libro para retomarlo en futuras ocasiones. En los talleres 6 y 7 aplicados el 20 y el 27 de octubre se trabajó con el libro *The Red Knight* y para ello en la primera sesión se cubrió la portada del libro para hacer una actividad donde ellos debían tratar de averiguar el significado de la palabra *Knight*. Al igual que en otros talleres, las preguntas de las actividades pre y post estaban enfocadas en la lectura literal, pero con mayoría de preguntas inferenciales.

Por último, para los talleres 8 y 9 realizados el 3 y el 10 de noviembre se leyó el libro *A Fight with Underbite* donde al igual que en las lecturas de otros textos, se usaron dos instrumentos pre y post para verificar las estrategias que se iban usando. Aquí los estudiantes debieron aplicar las aprendidas en talleres previos para poder realizar la lectura predictiva. En la primera parte había 2 preguntas de tipo literal y 2 inferenciales y en esta ocasión se hizo la lectura del libro en voz alta por parte de los estudiantes. En el taller 9 tuvieron la oportunidad de terminar de leerlo y de aplicar la actividad post donde había un resumen del texto acompañado con una imagen y debían responder 5 preguntas de tipo literal y 5 de tipo inferencial. En la sección de análisis de resultados se describirá más detalladamente lo realizado en cada uno de los talleres, a fin de que el lector pueda comprender mejor el trabajo realizado con los niños de grado tercero del LCB.

6.5 Análisis de los datos

La triangulación de datos permite al investigador validar el estudio respecto al proceso de análisis de los datos que permiten corroborar la interpretación que se le da al problema y su propósito es combinar las distintas fuentes de recolección de datos. Mediante la utilización de ésta, se aumenta la validez y consistencia de los hallazgos, además no significa que se deban utilizar tres instrumentos de recolección para que se pueda hacer la

triangulación (Benavides y Gómez, 2005). Una de las ventajas que trae la triangulación es que se pueden afirmar los hallazgos de los instrumentos que arrojan resultados similares, pero cuando no se puede elaborar una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno (p.120).

Para realizar el análisis de los datos, se contrastó la información arrojada por medio de los instrumentos descritos anteriormente, la cual se organizó en 3 categorías que permitieron dar cuenta del proceso que se llevó con los estudiantes con respecto a la comprensión lectora en inglés. Así mismo, se analizaron los resultados obtenidos por los estudiantes en la evaluación inicial y la evaluación final. Por último, también se emplearon algunas herramientas estadísticas para contrastar datos como la encuesta de caracterización de los estudiantes y algunos de los resultados obtenidos en la evaluación inicial y final.

6.6 Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas que serán tenidas en cuenta para el desarrollo del proyecto de investigación, intervención e informe final tendrán el fin de garantizar la confidencialidad y privacidad de los estudiantes participantes. Para tal fin, se solicitó en primer lugar la autorización del Padre Rector del Liceo a través de una carta, (ver anexo 12), donde se narraba a manera breve los objetivos, fases de desarrollo y resultados que conocería el colegio tras la finalización del proyecto.

A los padres de familia también se les envió un consentimiento informado (ver anexo 13), donde se aclaró la finalidad, riesgos, beneficios y alternativas de la investigación, con el fin de asegurar la participación de los niños en la investigación, su acuerdo respecto a sus valores, intereses y preferencias (Bautista, 2011). Dicho documento fue firmado y devuelto por los padres de familia y se guardó como evidencia de su aceptación en la participación del proyecto.

Los estudiantes al ser menores de edad también podrán firmar un asentimiento informado (ver anexo 14), que se entiende como un instrumento que permite promover la autonomía en los niños en actividades que requieren su toma de decisiones. Este documento lo diligencian los niños en edades comprendidas entre los 7 y 14 años.

Finalmente, se garantizó a los estudiantes su confidencialidad por medio de las firmas de los documentos que fueron descritos anteriormente. Se les hará saber que las notas que se hagan no contendrán sus nombres ni identificarán información alguna sobre ellos. Las

fotos, videos o demás registros que se hagan durante el proyecto no tendrán sus caras o si llegasen a aparecer o ser filmadas, se eliminarán por medio de la edición. De igual manera, los nombres suministrados para el análisis de los datos no corresponden a los reales de los estudiantes, estos fueron adaptados totalmente a fin de proteger su identidad como ya fue nombrado en un apartado anteriormente.

7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Antes de presentar los resultados arrojados por medio de la implementación de los talleres de lectura y a la luz de las categorías establecidas, se presentarán los resultados que mostraron la evaluación inicial y la evaluación final. Esto con el fin de entender cómo estos dos instrumentos ayudaron también a identificar las estrategias que eran utilizadas por los estudiantes de grado tercero.

Previamente a la realización de la evaluación inicial, el 4 de noviembre de 2020 se hizo una prueba piloto con los estudiantes pertenecientes al grado 2A donde se realizó un taller de lectura que buscó poner a prueba un modelo de evaluación inicial, con la cual se realizaron los ajustes pertinentes para la elaboración de la evaluación que fue aplicada en el 2021. Este taller se realizó de manera virtual, pues dadas las condiciones de pandemia desde marzo los niños tuvieron sus clases bajo esta modalidad. Para este taller asistieron 16 de los 27 estudiantes y se hizo la lectura del libro *The Elves and the Shoemaker*, de la editorial *LadyBird*. Se envió a los estudiantes una guía en formato PDF (ver anexo 15) para que ellos en sus casas las pudieran imprimir y realizarla; posteriormente ellos hicieron el envío de sus evidencias a Google Classroom y estas fueron analizadas. Así mismo, se les envió por medio de Google Forms una encuesta de percepción sobre dicho taller, se indagó sobre su interés en continuar realizando este tipo de talleres, sobre sus sentimientos a la hora de responder la guía y se les preguntó sobre qué era lo que más les había gustado. (Ver anexo 16).

Para la realización de esta prueba, los estudiantes se encontraban en modalidad virtual debido a un brote de covid en el colegio, por lo cual se hizo la adaptación de la guía en un formulario de Google. (Ver diario de campo #3). Antes de realizar a todos los estudiantes el diagnóstico, se realizó una sesión de lectura compartida y en voz alta del libro. De acuerdo con las imágenes y texto, los estudiantes emplearon algunas de las estrategias que usan actualmente para lograr la comprensión de textos en inglés, por lo cual no se respondieron dudas acerca del texto. Tras haber finalizado la lectura del libro, se le envió a cada niño la copia correspondiente al formulario para que pudieran realizarlo y tuvieron entre 20 y 30 minutos para responderlo.

A continuación, se muestra el análisis realizado sobre los resultados arrojados en la evaluación inicial. La evaluación inicial es un instrumento con 30 preguntas de las cuales, nuevamente hay preguntas que siguen el estilo de los exámenes internacionales y también hubo preguntas abiertas en donde los estudiantes debían escribir oraciones cortas y en ocasiones dar su punto de vista sobre la historia, para evidenciar la argumentación de los estudiantes. Al haberse adaptado la evaluación inicial a un formulario de Google, fue necesario decidir qué preguntas iban a tener puntuación y cuales no debido a que algunas de estas preguntas eran de tipo inferencial, por lo cual en el formulario aparece un total de 25 puntos. De los 25 puntos, el promedio de los estudiantes estuvo entre 13 puntos, algo que deja entrever las dificultades que presentan algunos de los estudiantes a la hora de leer en inglés, pues dada la intensidad horaria de inglés a la que se ven expuestos los niños se esperaba al menos un promedio superior a 17 puntos.



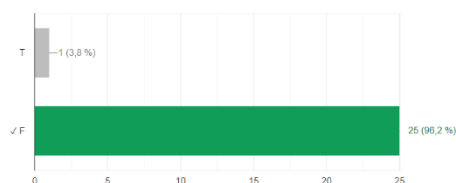
Figura 2: Estadísticas evaluación inicial.

Uno de los puntos fuertes para los estudiantes se encuentra en las preguntas que son de selección múltiple o de tipo verdadero-falso, pero aquellas donde se suele fallar con frecuencia son aquellas de tipo abierto donde se indaga sobre situaciones o aspectos específicos que ocurrieron durante la historia. Para los niños las preguntas que van acompañadas de imágenes tuvieron menor margen de error en comparación con las preguntas abiertas, pues se apoyaban en el recurso visual para lograr entender la pregunta y así mismo dar respuesta a lo que se les estaba preguntando.

4. Look and read. Choose T (true) or F (false).

* There are eight teachers in the picture.

25 de 26 respuestas correctas



6. Some questions about the reading.

* What do you think about the story? Did you like it?

26 respuestas



Figura 4: Preguntas de selección múltiple.

Figura 3: Preguntas de tipo abierto.

Donde se presentaron más dificultades para los estudiantes fue en la parte donde debían imaginar un final diferente para la historia o donde debían decir brevemente por qué les gustó o no la historia. Por ejemplo, para la pregunta: *What do you think about the story? Did you like it?* Algunos estudiantes se conformaron con responder sí o agregar algo como que les pareció divertida aun cuando en la explicación de esta pregunta se les pidió que escribieran una razón corta de por qué sí o por qué no. Lo mismo sucedió con la última pregunta en donde se les preguntó si podían imaginar un final diferente para la historia. La respuesta de la mayoría de ellos fue un simple y contundente no, algunos dijeron que el final era perfecto o simplemente no escribieron nada para este apartado de la pregunta. Lo cual evidencia en los estudiantes una dificultad en cuanto a su lectura inferencial y argumentación (la esperada para sus edades). Algunos estudiantes optaron por la ayuda de algún adulto o de traductor, pues sus respuestas parecen ser más elaboradas en comparación con las de los demás estudiantes y como la prueba fue realizada mientras ellos se encontraban en modalidad virtual, es muy probable que hayan recurrido a la ayuda, aun cuando al inicio de la actividad se les pidió no hacerlo.

SI ME GUSTO

1 respuesta sin evaluar

Añadir comentarios

/ 0

si me gusto la historia

1 respuesta sin evaluar

Añadir comentarios

/ 0

yes i like that story

that after the orchestra they began to investigate who else knows how to play and they found one and replaced the one who played the drum

1 respuesta sin evaluar

Añadir comentarios

/ 0

no no se otro final para la historia

Una de las ventajas al haber aplicado esta evaluación inicial fue ver la motivación con la cual los estudiantes asistieron y hacían preguntas sobre la historia, tras haber finalizado la

lectura, los estudiantes no querían que se acabara y dijeron que fue una historia muy corta, que ellos querían saber más sobre el concurso y los personajes de la historia. De acuerdo con este análisis, es posible ver que son muy pocas las estrategias que ellos pueden emplear para lograr la comprensión exitosa del texto y esto se evidencia en el diario de campo # 3: *“Los niños iban preguntando al ir completando las respuestas, aunque al inicio se explicaron cada una de las respuestas para que no fuera a haber inconvenientes, pero la mayoría prefirió preguntar y la docente les iba ayudando. También se aclaró algún vocabulario que no conocían. Cuando ellos comenzaron a responder el formulario hubo algunas confusiones porque decían que no comprendían alguna pregunta o que no estaban seguros de sí esa era la respuesta correcta”*; pues, de acuerdo con lo observable (ya que estaban en modalidad virtual y algunos no encendían sus cámaras y tampoco participaban), se encontró que varios de ellos debían tener la figura de un adulto quien los guíe en lo que deban hacer.

La evaluación final constó de 10 preguntas donde 2 de ellas eran de tipo literal y las restantes 8 de tipo inferencial. En la primera parte de la evaluación había un breve resumen de la historia acompañada de la imagen que se encuentra en la portada, la cual fue provista por mí; el resumen consta de tres párrafos cortos que les permitieron a los estudiantes captar los detalles más relevantes de la historia. Como ya se mencionó anteriormente, las dos primeras preguntas eran de tipo literal y seguían la estructura de las que se encuentran en los exámenes de Cambridge. Para esta vez, fueron de tipo verdadero o falso y los estudiantes podían encontrar las respuestas en el texto. Para la siguiente parte de la evaluación, se hicieron preguntas de tipo abierto que permitían a los estudiantes usar estrategias para después de leer como encontrar la idea principal del texto, resumir, preguntar y analizar ciertos aspectos de la lectura. Como se puede encontrar en la siguiente gráfica se muestra un mayor número de estudiantes con respuestas correctas en comparación con lo encontrado en la evaluación inicial. El número de estudiantes con respuestas correctas (entre 8 y 10) aumentó significativamente en comparación con la evaluación inicial donde el promedio estuvo por debajo de las 17 respuestas, dejando entrever un uso de estrategias aprendidas a lo largo de la implementación de los talleres.

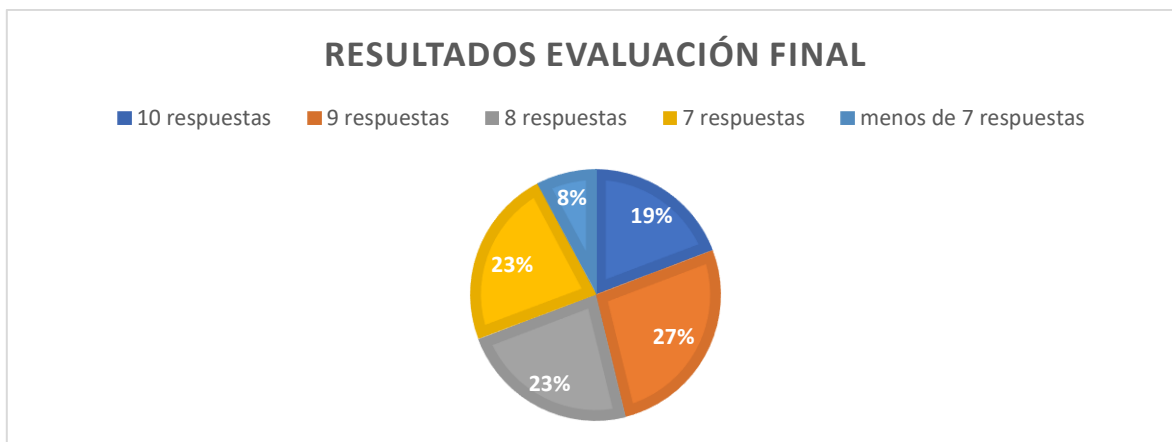


Figura 5: Resultados evaluación final.

Así mismo, vale la pena aclarar que para la revisión de esta evaluación se asignó un punto para cada respuesta correcta, los criterios de calificación tienen que ver con el uso que los estudiantes dieron en esta ocasión de ciertas estrategias. Una de las preguntas con la cual los estudiantes presentaron mayor dificultad en la evaluación pasada y que se volvió a preguntar fue la de si podían imaginar un final diferente para la historia. Esta vez las respuestas fueron más elaboradas y emplearon la estrategia de pensar, también es importante resaltar que ningún estudiante respondió esta vez “no”. Todos imaginaron algún final diferente para la historia y algunos ejemplos los podemos encontrar aquí⁷:

Respuestas evaluación inicial	Respuestas evaluación final
Luis: No.	Luis: No porque el show de talentos es importante para integrar los estudiantes y hacerlos felices.
Paulina: Que se unieron pero no les gustó la música y se pelearon.	Paulina: Yes i imagine the group of the singers ⁸ become dancers and the dancers become singers.
Simón: I like it but the A-stars could change with their talents.	Simón: Sí, los compañeros de los niños los vieron por tv y fueron a tocar y bailar con ellos.
Victoria: No.	Victoria: Que hubieran personas que se unieran al show y el mayor talento recibe un premio.

⁷ En esta investigación para proteger la identidad de los estudiantes, se proporcionan nombres ficticios.

⁸ Las respuestas que aparecen en los recuadros son las proporcionadas por los estudiantes en las guías pre y post lectura, estas no fueron modificadas, sino que se dejaron tal y como ellos las plasmaron a fin de que se pueda evidenciar el nivel de inglés de los niños. Aplica tanto para las respuestas dadas en español como en inglés.

Joaquín: No.	Joaquín: Sí que los E stars bailaran y los zigzags tocan la música.
---------------------	--

Tabla 3: Respuestas evaluación inicial y evaluación final.

Estas son algunas respuestas que ilustran como los estudiantes pasaron de responder con un simple no, a dar ideas que pudieran cambiar la historia. Así mismo, se evidencia que algunos se arriesgaron a escribir sus respuestas en inglés sin importar los errores que pudieran tener pues la idea general de lo que querían transmitir se entiende. Para la pregunta 4 se les pidió escribir en sus propias palabras lo que entendían del párrafo 1; en este párrafo se encuentra lo más importante del texto, se mencionan los personajes principales y se describe qué buscan hacer; la mayoría de los estudiantes logró reconocer la idea principal gracias al uso de las imágenes que acompañaban el texto y estas son algunas respuestas:

<p>Patricio: Que una banda de música tratan de ganar un premio igual que un grupo de bailarines.</p> <p>Emilio: En la escuela había una profesora llamada Mr. West. Había un talent show y participó A-stars vs ziggy an the zigzags.</p> <p>Antonia: Que la escuela Harmony es grande y el profesor Mr. West tiene una idea de hacer un show de talentos y que participaron muchos niños.</p>

Por último, una pregunta que buscaba indagar sobre el pensamiento y manera de actuar de los estudiantes ante las personas en condición de discapacidad (pues en las ilustraciones aparece un niño en silla de ruedas), quería saber qué opinaban ellos ante “¿Crees que los niños con alguna limitación física pueden participar de un Talent Show?”, algunos respondieron lo siguiente:

<p>Aida: Si porque que tenga una limitación física todos tenemos las mismas oportunidades.</p> <p>Gabriela: Si, porque todos debemos participar no importa en que condición estés.</p> <p>Emilio: Yes because i can participate old (all) the kids.</p> <p>Esteban: Si porque aunque tengan discapacidad física tienen que mostrar lo que aman.</p>

Estas respuestas son el reflejo de lo que todos respondieron, pues los 26 estudiantes no encuentran ningún problema con que un niño con alguna limitación física pueda participar en un concurso de talentos. Al contrario, la empatía y la solidaridad que demuestran los niños también es un reflejo de las enseñanzas que les deja la historia y del pensamiento

crítico ante situaciones complejas haciendo uso de la estrategia para “after reading” de preguntarse y pensar.

Continuando con el capítulo de análisis, para la organización de los resultados presentados en la investigación realizada con los estudiantes del Liceo de Cervantes Bilingüe de grado tercero A, se proponen 3 categorías que a la luz de las teorías presentadas en el marco teórico son las más relevantes para analizar el desarrollo del proyecto de lectura. Estas categorías son: *Estrategias de lectura*, las cuales hacen referencia a las empleadas por los estudiantes al momento de la realización de los talleres, donde el objetivo era que los estudiantes pudieran conocer, interpretar y entender el texto en inglés. Lo que se busca en esta categoría es analizar si se evidencia el trabajo de cada una de las fases del MIL.

La segunda categoría es la *lectura a nivel literal e inferencial*, donde se analiza lo que los estudiantes son capaces de hacer a nivel literal (procesos bottom up); es decir, donde el estudiante es capaz de reconocer y dar significado al vocabulario y puede ubicar cierta información que se le pida dentro del texto. A nivel inferencial (procesos top down), el estudiante ya es capaz de interpretar el texto dándole sentido con la ayuda de todos sus conocimientos previos. Así mismo, crea relaciones de causa-efecto de acuerdo con lo que va leyendo, logra comprender el contenido del texto y es capaz de relacionar los títulos, palabras claves e imágenes como el conjunto del texto.

Por último, la tercera categoría es la *dimensión afectiva*, en la cual se busca analizar el filtro socioafectivo que tuvieron los estudiantes con los textos trabajados durante los talleres y de igual manera las estrategias afectivas que fueron empleadas por la docente-investigadora para motivar a los estudiantes al desarrollo de estos. En la siguiente tabla aparecen las categorías y los instrumentos de recolección de datos que fueron empleados para hacer el análisis, junto con los autores que respaldan las categorías.

Categoría	Instrumento de recolección de datos	Autores
Estrategias de lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Diarios de campo⁹ • Videos • Guías pre y post lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Solé (2000) • Cassany, Luna & Sanz (2007) • Krashen (1998)
Lectura a nivel literal e inferencial	<ul style="list-style-type: none"> • Diarios de campo • Talleres • Guías pre y post lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gordillo & Flórez (2009) • Herrera y Villalba (2012)

⁹ Los diarios de campo se encuentran como anexos.

Dimensión afectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas • Diarios de campo (videos de clase). • Guías pre y post lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Krashen (1998) • Ausubel (1983)
--------------------	---	--

Tabla 4: Categorías de análisis

Antes de comenzar con el análisis de las categorías es importante resaltar que las respuestas de los niños están escritas tal y como ellos las plasmaron en las guías pre y post lectura. Ninguna se corrigió o se modificó a fin de evidenciar el nivel de inglés de cada uno y de no afectar el análisis.

7.1 Análisis de resultados a partir de las categorías establecidas

Para el análisis de resultados es importante resaltar que este será realizado a partir de las categorías establecidas y mencionadas anteriormente con la ayuda de los instrumentos de recolección de datos. Para analizar la primera categoría *Estrategias de lectura* se emplearán los diarios de campo, los videos y las guías pre y post. Para analizar la segunda categoría *Lectura a nivel literal e inferencial* se usarán los diarios de campo, los talleres y las guías pre y post lectura que se aplicaron en los talleres, así como una tabla en donde se explican los elementos claves que deberían lograr los estudiantes en cada nivel de lectura. Por último, para el análisis de la categoría *Dimensión afectiva* se emplearán las entrevistas, los diarios de campo y los talleres.

7.1.1 Análisis de las estrategias de lectura empleadas por los estudiantes

Para poder hacer el análisis de esta categoría es necesario recurrir a las guías pre y post que realizaron cada uno de los estudiantes. De acuerdo con Solé (2000), las estrategias de lectura se dividen en tres momentos claves para que la persona pueda comprender el texto. Dicho esto, se mirarán las estrategias que los niños emplearon en los 3 momentos. En cada uno de los talleres, se planeaba una serie de actividades a través de diapositivas que iban guiando a los estudiantes por cada una de las etapas del MIL y de las estrategias que podían ser usadas, como también iban acompañados de actividades pre y post que se explicaron en la sección anterior.

Antes de la lectura: Durante los primeros talleres observé que muchos estudiantes empleaban una o dos estrategias en la etapa de pre-lectura, las cuales pueden ser

observables, por ejemplo, en el diario de campo # 4 ellos mencionan qué estrategias usan como por ejemplo: *“mirar los títulos de los capítulos, ellos también imaginan las historias y lo que va a suceder a través de los títulos y los dibujos de las portadas...”*, pero que luego no se ven reflejadas al momento de hacer la aplicación del taller. Ellos simplemente se dirigían directo a la lectura del libro sin antes hacerse preguntas o hacer predicciones de este. Dicho panorama fue cambiando a medida que avanzaba la implementación del MIL en el aula de clase. En la primera etapa de lectura, la gran parte de los estudiantes lograba alcanzar las 3 primeras fases de las cuales se compone el MIL; es decir, relacionar el conocimiento previo por medio de estrategias como contar anécdotas, formular una hipótesis sobre lo que se va a leer y finalmente establecer uno o varios objetivos de lectura.

Para el primer taller donde leímos el libro *Hansel & Gretel* los niños se motivaron a su lectura, pues como se evidencia en el diario de campo # 4 los estudiantes al ver el libro con el nombre cubierto y sólo la imagen principal al descubierto empezaron a imaginar de qué podría tratarse el libro. *“Ellos comenzaron a mirar y a fijarse en los detalles cuando uno de los estudiantes logra adivinar el nombre del libro, luego se les pregunta si han tenido la oportunidad de leer, ver un video, una serie o algo que esté relacionado con Hansel & Gretel y la mayoría alza la mano. Ellos reconocen que Hansel es el personaje masculino y Gretel el personaje femenino”*. Solé (2000) menciona que la motivación a la lectura es importante pues aquí es donde se establecen las relaciones afectivas con la lengua escrita, en este caso, con la lengua extranjera en la cual se está trabajando. A través de esta primera estrategia, la mayoría de los estudiantes empezó a recordar que ya lo había leído e incluso uno de ellos que se encontraba en la modalidad virtual sacó el libro que tenía en su casa y se lo mostró a los demás. A partir de esta primera estrategia, los estudiantes empezaron a recordar la historia para activar así su conocimiento previo, el cual es un proceso TD que los ayuda a recordar y comprender mejor la misma historia, pero en inglés. Para este primer taller les pregunté qué estrategias usaban cuando leían en inglés y en español. Estas son algunas de las respuestas que ellos dieron:

Darío: Leer los títulos de los capítulos.

Andrés: Imaginar la historia con el título y el dibujo.

Camila: Tener un diccionario.

Otra estrategia empleada, aunque no fue mencionada por los niños en esta ocasión fue la de recordar la historia y entre todos empezaron a dar ideas diferentes sobre la trama del cuento. Aquí ellos se dieron cuenta que no todos tienen la misma versión, sino que existen

diferentes versiones de la historia, inclusive añaden detalles de su vida cotidiana para hacerla más realista. Inclusive Luis contó una anécdota de cuando era más pequeño y una persona se le acercó a ofrecerle un dulce en TransMilenio, pero él no lo recibió pues sus papás le habían contado que esto podía ser peligroso y también se acordó de haber visto la historia de Hansel y Gretel. Esta experiencia de vida le permitió establecer un vínculo con la temática que se estaba trabajando.

En otros talleres donde se leyeron textos de tipo informativos como *Sharks* y *Under the Oceans*, las estrategias para antes de leer no variaron mucho en comparación con las usadas anteriormente. Al tratarse de libros que hablan sobre creaturas marinas, varios empezaron a recordar otros tipos de tiburones, como Emiliano quien recordó que existe el *bull shark*. Esta relación fue posible gracias a que vieron el tiburón que aparece en la portada, es decir que emplearon la estrategia de formular una hipótesis. Los que más tenían conocimiento sobre el tema supieron inmediatamente que se trataba de un tiburón blanco e hicieron la traducción en inglés para decir: "*It's a shark white*". Es decir, que en este caso los niños recurren a la estrategia de activación de conocimiento previo para poder hacer de nuevo el proceso TD. Para el caso de las actividades BU, recurrí a la presentación del nuevo vocabulario relacionado con los tiburones por medio de las diapositivas e imágenes y una actividad de discriminación fonológica.

Para la actividad de prelectura les hice a los estudiantes 2 preguntas, una de tipo literal y otra de tipo inferencial donde buscaba que, con solo la portada y el primer párrafo del texto, ellos pudieran ser capaces de decir de qué iba a tratar el libro. Las puntuaciones para esta actividad fueron de un punto para cada una para un total de 2. Se otorgaba un punto en la pregunta de tipo inferencial si escribía que el libro iba a hablar sobre tiburones o sus características y un punto para la pregunta de tipo literal si encontraban la idea principal del párrafo dado, la cual era que la gente les tiene miedo a los tiburones debido a sus dientes o alguna idea similar. En la gráfica se puede observar que al menos el 76% tuvieron una respuesta bien y esta fue la pregunta de tipo inferencial, pues la mayoría de las respuestas apunta a la palabra tiburones o su equivalente en inglés *sharks*. Así mismo, se muestran a continuación algunas respuestas a la segunda pregunta, en donde se observa que los estudiantes responden en inglés y pueden dar cuenta de la idea general presentada en el primer párrafo.

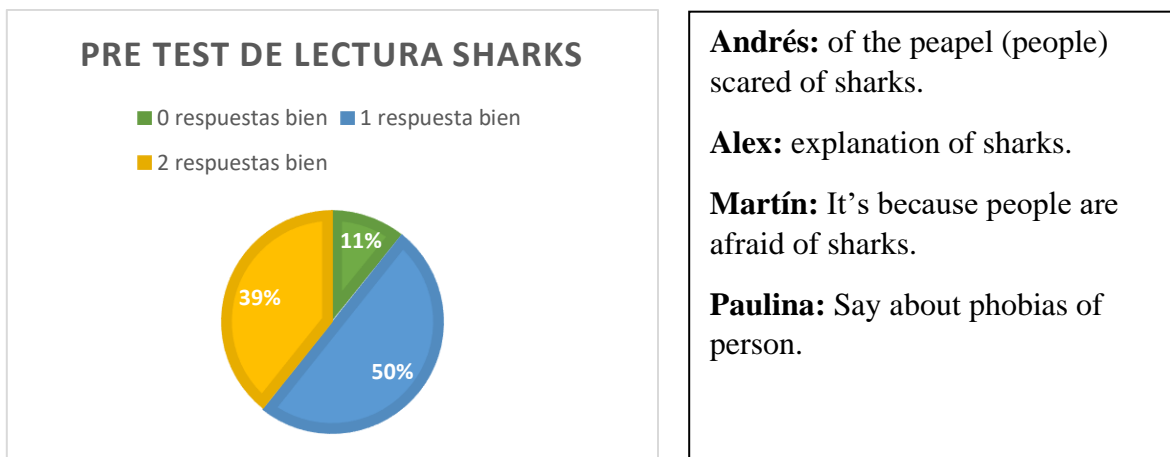


Figura 6: Pre test lectura Sharks

Algo similar ocurre con el pretest realizado para la sesión de lectura del libro *Under the Oceans*, aunque en esta ocasión solamente les pedí mirar dos imágenes relacionadas con el texto y escribir 3 oraciones (preferiblemente en inglés) sobre las mismas. La idea de esta actividad es que a través de las ilustraciones ellos pudieran activar su conocimiento previo y algunos de ellos lo relacionaron con el libro anterior, pues este seguía trabajando la temática de los animales marinos el cual despertó un gran interés por parte de los niños, pues no trataba de las típicas creaturas, sino que pudieron encontrar animales “raros” según los estudiantes y que pensaron no existían. De acuerdo con Gamboa (2017), estas estrategias de prelectura que se basan en predicciones de imágenes y de los títulos de los textos (como ocurrió con el libro *Sharks*) los ayudan a hacer conexiones con su conocimiento previo para obtener una comprensión de lectura eficaz; esto comparado con lecturas en donde no se llevan a cabo actividades previas al leer.

Otra actividad que buscaba activar el conocimiento previo de los estudiantes durante estas lecturas fue el pensar en un adjetivo que describiera lo que los tiburones significaban para ellos e imaginar qué tipo de animal marino les gustaría ser y por qué. Dentro de la primera actividad muchos se enfocaron en adjetivos negativos como *scary*, *bad predator* o *dangerous*, mientras que la otra mitad pensó en algunos adjetivos positivos como *lovely*, *fast*, *awesome* y *strong* como se puede observar en el diario de campo #7. Para el caso de imaginar qué animal marino les gustaría ser, varios de ellos encontraron conflictos porque querían ser más de uno o querían combinar ciertas características con otras, así que lo pudieron hacer.

En otro taller cuando se realizó la lectura del cuento *The Red Knight*, las estrategias implementadas apuntan más hacia la exploración de ideas futuras para prever un posible hilo conductor de la historia, como por ejemplo en el punto 3 donde se les pidió redactar un breve inicio para la historia teniendo en cuenta las imágenes que se mostraban en la parte superior. La estrategia de predecir en esta oportunidad resultó de ayuda para los niños, pues a medida que iban leyendo el cuento iban comprobando o corrigiendo las hipótesis de lo que habían planteado en la guía pre. A continuación, se muestran algunas respuestas compartidas por los estudiantes, las cuales dejan ver cómo esta estrategia además de permitirles adelantarse a lo que probablemente sucederá en el libro, también les ayuda a estimular su creatividad y a hacer su aprendizaje significativo (Ausubel, 1983) con la ayuda del material que resultó ser llamativo para ellos.

Simón: Un niño llamado Tom que tenía un caballo peleó con un hombre con otro caballo.

Gabriela: Érase una vez un niño que veía a unos caballeros de la noche y el quería ser uno igual y se robó un caballo y enveneno...

Layla: Había una vez unos señores que vivían en un castillo y de repente se vuelve de noche y los caballos se pierden y todos los del castillo se asustan mucho porque sus caballos no están en el castillo.

Samantha: In one little city there was a poor child that wants to be a knight when he grows up.

Por último, para cerrar el análisis de las estrategias empleadas por los estudiantes antes de leer se tendrá en cuenta el taller que se realizó para la lectura del libro *A Fight with Underbite*, donde se resaltó más que en los otros talleres la estrategia de relacionar el conocimiento previo, pues el libro es sobre los *Transformers* (personajes animados que son robots con la capacidad de transformarse en auto), ya que de este tema existen varias películas e inclusive una serie. Así que la mayoría ya las habían visto o por sus amigos tenían conocimiento sobre la temática. Para esta actividad de prelectura, la guía que les entregué fue un poco más extensa en comparación con las desarrolladas en talleres anteriores. Esta consistía en un breve párrafo donde se contaba el inicio de la historia, una imagen y 6 preguntas (2 de tipo literal y 4 de tipo inferencial). Algunas de las preguntas de tipo inferencial querían saber si recordaban algo de lo que ya conocían o si no conocían, la idea era que pudieran imaginar algunas características sobre los personajes, lugares y sucesos de la historia. Para las preguntas ¿Quiénes son los habitantes de Cybertron? y ¿Por qué Bumblebee se sentía tan feliz de haber trabajado con Optimus Prime?, los estudiantes optaron por recordar o crear una nueva versión de las aventuras de los *Transformers* como se puede evidenciar en el recuadro que aparece abajo. Además, vale

la pena recordar que estos talleres fueron diseñados tanto con algunas preguntas en inglés como en español y los animaba constantemente para que las pudieran responder en la LE cuando éste fuera el caso o si aceptaban “el reto” de responder todo el taller en inglés como se evidencia con algunos a continuación:

¿Quiénes son los habitantes de Cybertron?	¿Por qué Bumblebee se sentía tan feliz de haber trabajado con Optimus Prime?
Paulina: Robots that become cars.	Paulina: why he are his friend.
Emilio: It is a robot fushion cars.	Emilio: Because the work of Optimus Prime it is hard worker.
Luis: Son robots que se transforman en autos.	Luis: Porque siempre fue su sueño.
Ignacio: son los malos que mataron a Optimus Prime.	Ignacio: Porque era su mejor amigo.

Tabla 5: Estrategias de lectura: antes taller "A fight with Underbite".

Así pues, es posible concluir que las estrategias más empleadas por los estudiantes en la fase de prelectura son: la motivación, el establecer su conocimiento previo por medio de los títulos e imágenes que acompañan el texto, el realizar predicciones de las historias, plantear hipótesis que luego serán verificadas o corregidas durante la lectura y contar (compartir con sus compañeros) anécdotas que tengan sobre esto.

Durante la lectura: Esta etapa de la lectura para algunos puede tener más retos que para otros, pues para lectores que aún están comenzando dicho proceso la falta de estrategias que les ayuden a comprender mejor el texto, significa que deben enfrentarse al texto de manera diferente (Solé, 2000). Es por esto, que para esta parte durante los talleres de lectura se siguieron empleando las diapositivas como el medio que les permitió a los estudiantes seguir el hilo conductor de la historia a través de estrategias como continuar haciendo predicciones sobre el texto, hacer preguntas sobre lo que se va leyendo, aclarar dudas y resumir las ideas del texto (Palincsar y Brown, 1984). De las 6 etapas de las cuales se compone el MIL durante la lectura los estudiantes cumplieron con los pasos 4 y 5. En el paso 4 es donde se hace el acto de decodificar el texto y en el 5 se comprueban o corrigen las hipótesis que los estudiantes plantearon antes de leer.

Para el primer taller de *Hansel & Gretel*, establecimos en conjunto los siguientes objetivos de lectura como: leer para aprender, para conocer nuevas palabras, para imaginar la historia, mejorar la lectura y pronunciación en inglés; luego se procedió a comenzar con la lectura en voz alta primero por mi parte y después de algunos estudiantes que querían

participar. Se comenzó por mostrarles los personajes principales y vocabulario nuevo para que pudieran comprender mejor la lectura. Este vocabulario se presentó por medio de una actividad de discriminación fonológica que tenía como objetivo activar la fase de procesos BU; vale la pena aclarar que esta parte se llevó a cabo en inglés (solamente se habló en español cuando un estudiante confundió el significado de *stones* con *path* y fue necesario hacer una explicación).

Cuando comencé con la lectura les pedí a los estudiantes que miraran las imágenes y les iba haciendo preguntas sobre lo que veían para asegurar una mejor comprensión. En una imagen se podía observar como el bolsillo de Hansel estaba lleno de piedras, aunque el texto no lo mencionaba Simón realizó la observación y se dio cuenta que en esta parte de la historia el niño estaba dejando piedras para luego poder encontrar su camino de vuelta a casa. Pero Martín cuestionó cómo era posible que en ese bolsillo pequeño cupieran tantas piedras si se notaba que el camino era más largo de lo que se veía en la imagen. Los mismos niños trataron de buscarle una solución a su pregunta diciéndole que probablemente su hermana tenía más. Así que de este taller pude analizar que las estrategias más usadas por ellos fueron las de asignar un significado a las palabras desconocidas al ir relacionando las imágenes con su posible traducción en español, ir haciendo recapitulaciones sobre lo leído, cuestionar la lectura y relacionar las imágenes con el texto, las cuales les permitieron ir asegurando que lo que iban leyendo en voz alta era comprendido.

Para los siguientes talleres de *Sharks* y *Under the Oceans* también les hice la presentación del vocabulario con una estrategia de segmentación fonológica del vocabulario y decodificación del texto por medio de la lectura individual o colectiva, con el fin de motivar y preparar a los niños para la lectura en voz alta, como parte de las estrategias bottom-up. Esto les permitió identificar el nuevo vocabulario relacionado con los animales marinos que según ellos “eran feos y raros”. Al momento de hacer la lectura, ya se estaban preparando para participar de la lectura compartida y en voz alta, una actividad que disfrutaban hacer. Al igual que en el taller pasado a medida que ellos iban pasando y leyendo, se iban cuestionando cómo se comportaban, qué comían y qué características tenían pues este tema era mayoritariamente nuevo. La segunda lectura fue la primera vez que hacían la actividad de manera individual y silenciosa, para esto se le dio a cada estudiante una copia del libro para que pudieran hacer su ejercicio. Al tener cada uno su copia, otra estrategia que se evidenció fue la de subrayar aquellas palabras y preguntarme sobre el significado

de estas o buscar un posible significado de acuerdo con las imágenes y verificar conmigo. (Ver anexo 17)

La dinámica de lectura trabajada en el taller del libro *The Red Knight* fue diferente pues esta vez no iban a ser ellos quienes hicieran la lectura en voz alta del libro, sino que por medio de las diapositivas les iba mostrando el texto (sin ilustraciones) para que ellos pudieran realizar el dibujo sobre un *knight*, pues la idea era que por medio de la lectura ellos descubrieran el significado de esta palabra. Mientras ellos iban escuchando, a su vez podían ver el texto e ir dibujando. El 80% de los estudiantes dibujó un caballero e incluso algunos de esos dibujos iban acompañados con castillos y caballos. (Ver anexo 18). De acuerdo con una encuesta realizada a los estudiantes, se encontró que las estrategias que ellos emplearon para llegar a conocer qué era un *knight* fue el imaginar lo que iba pasando en la historia y recordar las palabras que se habían presentado en el vocabulario antes de comenzar la lectura para luego relacionarlas y encontrar así el significado.

Esteban: Pues yo iba mirando otras palabras que conocía para saber que era un knight.

Sofía: Yo me acordé de los dibujos del primer taller y creo que es un caballero.

Paulina: En el taller había un niño con un caballo y se me imaginé caballero.

En el penúltimo taller del libro *A Fight with Underbite*, los estudiantes volvieron a tener la oportunidad de hacer la lectura compartida y en voz alta. Así que, al ellos ir leyendo, los otros compañeros tenían que estar atentos a la lectura, pues tras terminado de leer un párrafo se iban haciendo las recapitulaciones respectivas para asegurar que se comprendiera lo que se había leído hasta el momento. Como ya se ha visto también en otros talleres, las preguntas y el cuestionar el libro forman parte de las estrategias que ellos usaron durante la lectura. Uno de los comentarios que más llamó la atención en este taller fue el realizado por Darío, pues en el libro hay una parte en donde se narra como el robot malo se quiere comer a una ciudad hecha de metal, pero no se come a los otros robots que también están hechos de metal: “si le gusta la chatarra, ¿por qué no come a los otros que son también chatarra?” a lo cual Patricio le responde que no se los come porque es más fácil comerse a quienes no pelean.

Es así como se puede evidenciar que las estrategias más usadas por los estudiantes mientras están leyendo, se encuentran dentro de las fases 4 y 5 del MIL, ya que ellos son capaces de dar un significado a palabras desconocidas, ya sea por contexto o por ayuda de una persona adulta que guíe su lectura, de hacer breves resúmenes sobre lo que han

leído, cuestionar por qué pasa lo que está en la historia o hasta cuestionar ciertas características que han sido establecidas por el autor y finalmente, siguen haciendo conexiones entre sus conocimientos previos para verificar las hipótesis que fueron establecidas en la etapa previa. Nuevamente el uso de imágenes fue fundamental para que ellos también fueran guiando su lectura, tal cual lo señala Wolff (1985), quien afirma que el texto acompañado de ilustraciones le permite al lector una adecuada comprensión y a su vez comparación con lo que se lee.

Después de la lectura: Para el análisis de qué estrategias fueron empleadas por los estudiantes en la última parte del proceso lector se tuvieron en cuenta las actividades realizadas en las guías de post-lectura. Éstas en su mayoría apuntaban hacia las preguntas de tipo literal e inferencial que también serán analizadas más adelante. Por ahora se comenzará a describir lo sucedido durante el primer taller post de *Hansel & Gretel* donde tuvieron mayor prioridad las preguntas de tipo literal. Esta actividad constaba de 3 puntos, cada uno con 5 preguntas sobre el texto que podían ser entre escoger la mejor palabra que completara la frase, responder sí o no y escoger verdadero o falso. La puntuación asignada para cada pregunta era de un punto. Así, pues se evidencia por medio de la gráfica que para ser el primer taller se nota un desbalance entre los estudiantes que obtuvieron la mayoría de las respuestas correctas y quienes no. La estrategia principalmente utilizada para esta sesión fue la de responder a las preguntas que les ayudaran a recordar el contexto en el cual se desarrolló la historia; esta guía fue diseñada con imágenes tomadas del libro para permitirles activar lo leído, ya que no se aplicó inmediatamente después, sino dos días después.

Otra de las estrategias que se evidencian en el diario de campo #4 es la de ver las imágenes y hacer oraciones sobre las expresiones de los personajes: “*Varios estudiantes se fijan en las imágenes y logran hacer construcciones completas en inglés para referirse a los sentimientos mostrados por los personajes, por ejemplo: “she’s very angry”, refiriéndose a la madrastra de los personajes principales*”. Continuando con las estrategias que usan los niños tras haber finalizado la lectura, se encuentra en el diario de campo #8 que los estudiantes que se encontraban en presencialidad, son quienes me preguntaban más, a comparación de los niños que estaban asistiendo de manera virtual: “*La mayoría de los estudiantes virtuales no hizo preguntas y pudo resolver su taller sin preguntar a la docente, pero los estudiantes presenciales preguntaron mucho por el vocabulario que se había leído previamente*”. Esto tal vez se deba a que la interacción con los estudiantes virtuales la

mayoría de las veces fue algo problemática (no solo en las clases de inglés), sino en general en las otras asignaturas, pues muchas veces habían problemas de conexión o de audio, lo cual les dificultaba participar al mismo nivel de sus compañeros que sí se encontraban el salón de clase conmigo.

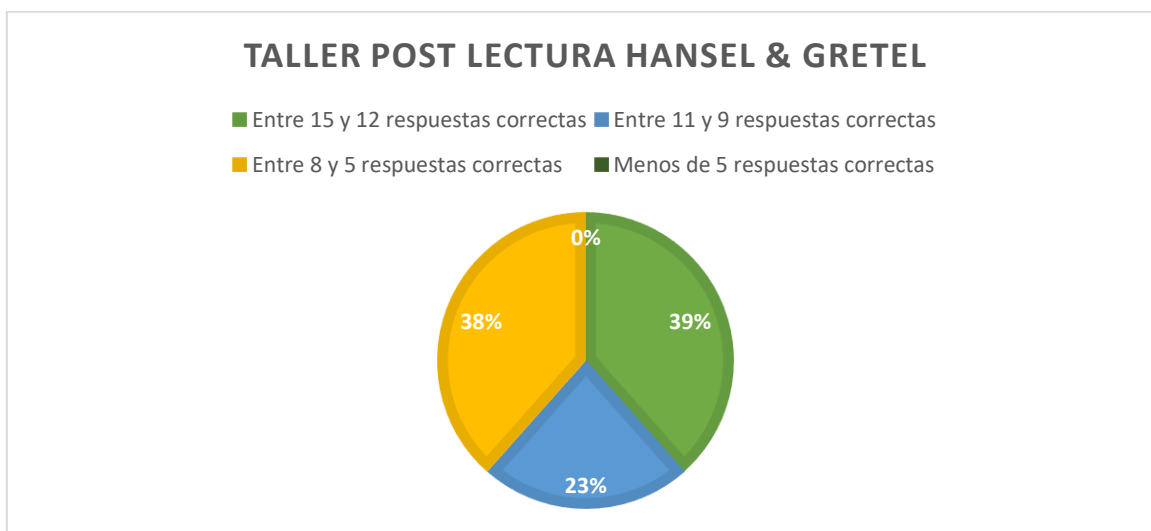


Figura 7: Taller post lectura Hansel & Gretel.

En cuanto a las dos preguntas de tipo inferencial estas apuntaban hacia respuestas donde ellos se pusieran en el lugar de los personajes en caso tal de encontrarse en una situación parecida y la otra pregunta indagaba acerca de la enseñanza que les dejaba esta historia. En gran parte de las respuestas dadas ellos dicen que, si se encontraran con una casa llena de dulces, postres y mucha comida lo mejor es alejarse de ahí lo más pronto posible para que no corran ningún peligro y buscar un adulto para que los acompañe a regresar. La estrategia que los estudiantes podían llegar a utilizar para responder a esta pregunta era la elaboración de una breve historia (resumen) que claramente está relacionada con la historia de Hansel & Gretel y así fue en gran parte de ellos. En cuanto a la otra pregunta, se buscaba que pudieran dar cuenta de la idea global del texto, de la enseñanza que les dejaba el mismo. A continuación, se muestran algunas respuestas. En la otorgada por la Camila, se puede ver como en este caso la estrategia de tener una representación mental del texto le ayudó a crear una nueva historia.

¿Qué harías si estuvieras en el lugar de Hansel y Gretel?	¿Cuál es la enseñanza que te deja esta historia?
--	---

Antonia: Yo haría que si estoy en la casa de dulces y de comida no saludable yo me iría de ahí y no prestaría atención.	Antonia: Que nunca debo confiar en personas desconocidas.
Aida: Yo no me lo comería porque puede tener veneno y si llueve no estaría rico, yo nunca confiaría en las brujas.	Aida: Nunca confiar en nadie y no comer cosas que te ofrezcan las otras personas.
Camila: Personajes Yo y Gabi: estábamos caminando y nos dimos cuenta de que nos habíamos perdido y de repente apareció una casa llena de dulces, deliciosos postres y mucha comida, cuando la vimos yo dije no entremos es peligroso. Ok vayámonos de aquí.	Camila: No podemos confiar en personas desconocidas ni dejarnos engañar por las cosas que nos gustan. Siempre debemos tener cuidado afuera.

Tabla 6: Estrategias de lectura: después, taller Hansel & Gretel

Continuando con el análisis, en los talleres de los libros *Sharks* y *Under the Oceans* las preguntas de tipo inferencial fueron aumentando en las guías post en comparación con las preguntas literales. Así que para el primer libro se plantearon 3 de tipo literal y 3 inferenciales. Dicha actividad contaba con una imagen y un párrafo el cual estaba compuesto por las primeras ideas que tenía el libro, como ayuda para responder a las preguntas literales. Al revisar las hojas, varios de ellos habían optado por usar la estrategia de subrayar para encontrar la respuesta, dejando así en evidencia que esta estrategia no sólo puede ser utilizada durante la lectura sino también después. Lastimosamente, esta estrategia solo pudo ser comprobada con los estudiantes que se encontraban en presencialidad, pues a los estudiantes virtuales se les hizo la actividad en un formulario de Google y las encuestas tampoco permitieron evidenciar que ellos hayan hecho uso de esta estrategia. Tras haber terminado la lectura, se les pidió a los estudiantes que revisaran si los adjetivos que ellos habían escrito en la actividad pre eran ciertos o no. Casi todos los estudiantes estuvieron de acuerdo en que se debía cambiar el adjetivo *lovely*, pues a ellos no les parecía el indicado para caracterizar a los tiburones. Aquí se evidencia el uso de la estrategia de corroboración de hipótesis que fueron establecidas al inicio.

En cuanto al porcentaje de estudiantes que van aumentando el número de respuestas correctas a medida que se iba avanzando en la implementación del MIL este crece significativamente con un 65% de niños que obtienen al menos 5 respuestas correctas, lo cual evidencia un avance en el conocimiento de ellos del MIL y las diferentes estrategias que se pueden implementar. Para las preguntas inferenciales se esperaba que ellos

podieran encontrar la idea principal del texto al responder de qué trataba y que después de haberlo leído pudieran explicar si los tiburones son peligrosos o no y por qué.

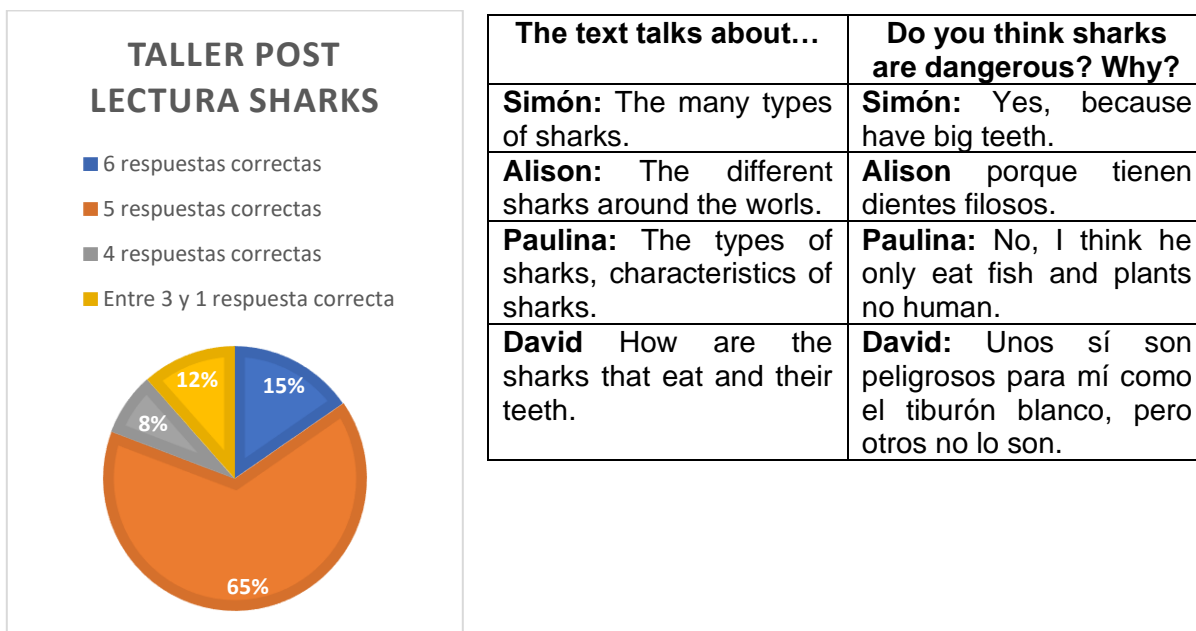


Figura 8: Taller post lectura Sharks

Algo similar ocurrió para la actividad post del libro *Under the Oceans*, pues en esta oportunidad debían escribir dos problemas que se evidenciaban en los océanos y dar una posible solución a esta. Los estudiantes debían asumir una posición crítica con respecto a un tema que se trata con frecuencia en asignaturas como Ciencias naturales o Science e inclusive en el proyecto ambiental del colegio, por medio del libro pudieron descubrir algo al respecto. Sus respuestas apuntaban a la conciencia ecológica de no arrojar basuras, reciclar desde casa y no atrapar tantos pescados, pues en un futuro no habría tanto para todos. La estrategia empleada aquí por los estudiantes es la de relacionar estas ideas de su vida diaria a lo que se acaba de leer.

En relación con las estrategias usadas después de la lectura de los libros *The Red Knight* y *A Fight with Underbite*, no difieren mucho pues la gran parte de los estudiantes recurrieron a la formulación de opiniones, a la realización predicciones sobre lo ocurrido y posibles finales, a la reconstrucción del contenido con el fin de dar respuesta a las preguntas formuladas de tipo literal. Al igual que en las otras actividades post, aquí se le asignó un puntaje a cada pregunta y se esperaba que, en las respuestas a las preguntas de tipo

inferencial, estas fueran un poco más elaboradas teniendo en cuenta todo lo trabajado en las sesiones previas.

Para el trabajo realizado con *The Red Knight*, como ya se había mencionado antes, ellos debían realizar un dibujo sobre la palabra *Knight* y tras terminada de leer la historia tanto los estudiantes presenciales como los virtuales procedieron a mostrarlos y a nombrar algunas características que, según ellos tienen los caballeros. Dentro de estas características al inicio solamente nombraban cosas que ellos debían tener como su armadura, lanza, caballo o incluso el castillo. Pero luego dirigí un poco más la pregunta hacia cómo eran ellos y las respuestas también empezaron a cambiar porque ahora sí se fijaban en describirlo por medio de adjetivos como fuerte, valiente (el estudiante pidió ayuda para saber cuál era el equivalente de esta palabra en inglés) y elegante. Para responder a las preguntas de tipo inferencial debían imaginar el porqué de ciertas situaciones que pasan en el libro, pero no se sabe las determinaciones del autor para que fueran así. Como se muestra a continuación, la gran mayoría pudo reflexionar y dar una respuesta alternativa.

¿Por qué crees que la gente se emocionaba tanto al ver que había una justa?	¿Por qué crees que The Red Knight quería tener una justa con Will?
Patricio: Por las peleas y por ver quien gana.	Patricio: Tal vez The Red Knight quería luchar para provocar la fuerza de Will.
Darío: porque era la era medieval y les gusta que peleen.	Darío: Porque se creía mejor que el Red Knight.
Simón: Porque ellos querían ver al caballero ganar.	Simón: Porque quería verse fuerte y tener honor.

Tabla 7: Taller *The Red Knight*.

Por medio de la respuesta brindada por Darío es posible verificar cómo su conocimiento previo acerca de la época medieval le permitió relacionar a los caballeros y justas para poder dar respuesta a la pregunta 6. Por lo que se refiere a la utilización de estrategias con el libro *A fight with Unbderbite*, esta actividad de post lectura contó con 5 preguntas de tipo inferencial a las cuales igualmente los estudiantes usaban algunas de las estrategias ya descritas en talleres pasados. En una de las preguntas se les pidió imaginar que ellos estaban en la misma situación que el personaje principal y debían decidir si querían ayudar a los robots o no. Lo que se buscaba aquí es que por medio de la recapitulación de lo leído pudieran escoger una posición. También, se puede encontrar una pregunta en donde la estrategia implementada fue la de reconstruir e inventar un nuevo título para la historia, ya

que habiendo conocido el contenido y lo que sucedía era muy probable que ellos fueran capaces de dar una perspectiva diferente y tal vez innovadora para dar un nuevo nombre.

Si tu hubieras estado en la situación de Russell, ¿qué hubieras hecho?	Si tuvieras la oportunidad de cambiarle el título al libro, ¿cómo lo llamarías?
Emiliano: Los hubiera ayudado para quedármelos y jugar con ellos.	Emiliano: Transformers: Las aventuras de Bumblebee.
Layla: Si los hubiera ayudado porque los robots pueden ser buenos y no porque no me gustan los robots.	Layla: La chachareria (chatarrería) de metal.
Joaquín: Los ayudo porque yo soy bueno y ellos también.	Joaquín: Optimus is a Mystery.

Tabla 8: Taller A fight with Underbite.

Por último, una estrategia observable empleada por los niños fue la de seguir relacionando sus experiencias diarias con las trabajadas en el libro. Ya que para la pregunta ¿qué pasaría si los Transformers estuvieran en Colombia?, ¿qué tipo de auto o cosa serían?; Martín levantó la mano para decir: “¿miss te imaginas tener un Bumblebee? Eso debe ser muy chévere porque cambias de carro todos los días”. Varios de sus compañeros asintieron e imaginaron tener uno. En consecuencia, algunas de las respuestas es que serían buses, motos, casas que viajan a todos lados e inclusive hasta un carro pobre y oxidado. Así con esto se cierra este apartado y se concluye que las estrategias mayormente usadas por los estudiantes a la hora de terminar su lectura son: la reelaboración de ideas, la respuesta a cuestionarios brindados por la docente, el subrayar, recapitulación, corroboración de hipótesis y seguir realizando predicciones.

De manera general y de acuerdo con lo observado en la entrevista realizada al final con los estudiantes, la mayoría de los entrevistados recuerda estrategias como imaginar, contar la historia, predecir la historia viendo la portada del libro, motivarse antes de leer, revisar lo que sabían acerca del cuento y hacer preguntas. Como se ilustra a continuación, en algunos apartados de la transcripción se evidencian estas respuestas que ayudan al mejoramiento de la comprensión lectora en inglés. Se utiliza la I para señalar que soy yo quien habla. -I: *Do you remember some strategies for Reading? – Emilio: Yes. -I: Tell me which ones do you remember (no importa si me las dices en español. -Emilio: Imagine y tell the story. -I: ¿Recuerdas algunas estrategias que aprendimos? -Paulina: Me acuerdo que antes de leer el libro podías imaginar lo que era el libro viendo la portada, -Joaquín: Ir leyendo e imaginarse en la mente, Alison: Teníamos que imaginar lo que iba a pasar, también tocaba ver las imágenes y sabíamos qué iba a pasar. (29 noviembre 2021).* Se espera que los

estudiantes puedan recordar el uso de las estrategias de lectura, no sólo para la aplicación de los talleres, sino para sus futuras lecturas en cualquier lengua.

7.1.2 Análisis de la lectura a nivel literal e inferencial

En primer lugar, es importante mencionar los instrumentos de recolección de datos que serán usados para el análisis de esta categoría como: los diarios de campo, los talleres y las guías tanto inicial como final; dichos instrumentos irán de la mano con la matriz que será descrita a continuación. Para poder llevar a cabo el análisis de la categoría de la lectura de los estudiantes a nivel literal e inferencial es importante establecer una matriz que permita identificar los indicadores y criterios que serán tenidos en cuenta al momento de comparar las respuestas brindadas a través de las guías pre y post que se realizaron durante la implementación del MIL con los niños de grado 3A. Así pues, en la siguiente tabla se describen los niveles literal e inferencial acompañados por los criterios que permiten identificar si los niños cumplieron o no con lo esperado. Es importante volver a recordar que a medida que avanzaba la implementación así mismo iba avanzando el nivel de dificultad en cuanto a las preguntas inferenciales y también que para efectos de este proyecto no se tuvo en cuenta el nivel crítico, pues dada la edad, nivel de escolaridad y tiempo con el que se contó para desarrollar la investigación, no se pudo trabajar con este último.

Nivel de lectura	Criterios de evaluación
<p style="text-align: center;"><u>Literal</u></p> <p>En este nivel los estudiantes deben identificar los grafemas para convertirlos en sonidos y de igual manera deben ser capaces de identificar palabras e ideas claves que plasma el autor. Aquí los estudiantes llevan a cabo procesos BU.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Identifica los personajes principales y lugares donde ocurre la historia. -Identifica las imágenes y las asocia con el vocabulario presentado. -Reconoce y brinda un significado al vocabulario dentro de las oraciones o párrafos del texto. -Encuentra información explícita y referentes dentro del texto. -Encuentra ideas claves.
<p style="text-align: center;"><u>Inferencial</u></p> <p>En este nivel los estudiantes deben ser capaces de indagar y hacer asociaciones sobre lo no explícito en el texto. Así mismo, el estudiante puede presuponer, agregar informaciones, deducir e inclusive relacionar la información con sus</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Encuentra relaciones de causa y efecto dentro del texto. -Predice a partir del título, imágenes o palabras clave del contenido del texto. -Realiza predicciones e hipótesis.

experiencias previas. Aquí los estudiantes llevan a cabo procesos TD.	-Establece conexiones entre el texto y sus experiencias cotidianas. -Emplea su <i>background knowledge</i> para apoyarse y encontrar sentido del texto.
---	--

Tabla 9: Criterios de evaluación niveles de lectura literal e inferencial.

Al igual que el análisis presentado para las estrategias empleadas por los estudiantes durante las diferentes etapas de lectura, se harán por medio de las guías realizadas tanto las pre- como las post-. Se mencionarán cada uno de los libros leídos y a la luz de los criterios de evaluación establecidos para cada nivel de lectura compararé si los niños pudieron cumplir con los objetivos propuestos.

Para el primer taller donde se realizó la lectura de la adaptación de *Hansel & Gretel* las guías pre y post estuvieron más enfocadas hacia lo literal y a medida que fuimos avanzando con la implementación del MIL se fueron incrementando también el número de preguntas inferenciales en relación con las literales. Para la guía post de esta lectura, se hicieron 4 preguntas de tipo literal, las cuales estaban en inglés y 2 de tipo inferencial que estaban en español, pero que ellos podían responder en inglés en caso de querer hacerlo. Para las cuatro primeras preguntas se siguió el modelo que se emplea en las pruebas internacionales de Cambridge y en los libros de lectura que leímos a lo largo de los talleres. En ellas se buscaba que los niños pudieran identificar fácilmente los nombres de los personajes principales, lugar donde transcurre la mayoría de la historia y encontrar alguna información explícita dentro del texto que se encontraba en inglés. En el primer punto ellos tenían un recuadro con algunas palabras claves que les ayudarían a completar el sentido de la oración teniendo en cuenta lo leído previamente, pero así mismo, había algunas palabras extra que no tenían relación alguna con el texto.

En dicha pregunta y como se aprecia en la gráfica, tan solo 7 estudiantes de los 26 obtuvieron todas las respuestas correctas, lo cual corresponde al 27% y el porcentaje más alto (31%) corresponde a 8 niños con tan solo 2 correctas. De este análisis podemos ver que los niños presentaban dificultades en la comprensión de textos cortos en inglés y no alcanzaban a acceder al primer nivel de lectura con total claridad. Al ser este el primer taller se evidencia algunas de las falencias que tenían para encontrar las respuestas en el nivel literal, aunque sí lograron encontrar el nombre de uno de los personajes principales (*Gretel*) al dar respuesta a la pregunta “*The girl in the story who is Hansel’s sister*” y el lugar donde

transcurrió toda la historia (*forest*) al responder “*A place which has many trees*”. Una de las preguntas que más se les dificultó fue “*People who don't have enough money are...*” y entre las opciones se encontraba la palabra *poor*, aun cuando esto se encontraba en la primera parte del texto y se les había explicado el significado de la palabra no pudieron responder correctamente a lo que les pedí.

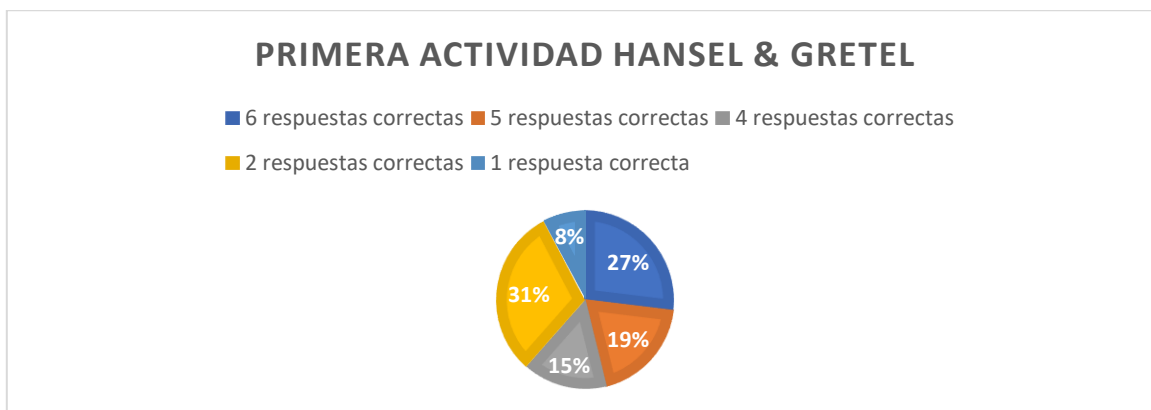


Figura 9: Primera actividad Hansel & Gretel.

Para el caso de la segunda y tercera pregunta no se presentaron tantas dificultades en comparación con la primera, pues en la segunda debían responder *yes* o *no* de acuerdo con una serie de 4 afirmaciones y la mayoría obtuvo las 4 respuestas correctas. Algunos de los ejemplos de las oraciones son: “*Did Hansel and Gretel live with their grandparents?*” y “*Was their house in a town?*”, las cuales seguían indagando por las ideas generales presentadas en el texto. En la tercera, de igual manera se seguían trabajando las ideas generales que estaban explícitas dentro del texto y en esta ocasión ellos tan solo debían responder usando una *x* o una marca de verificación que les permitiera decir si las oraciones que tenían eran correctas o equivocadas. En esta ocasión la mayoría de los estudiantes pudo encontrar fácilmente la respuesta a la pregunta “*The next day, Hansel and Gretel went into the forest with their dad and aunt*” porque además de las preguntas había una pequeña imagen con el extracto del texto, en lo cual también se puede demostrar que para encontrar la respuesta en el nivel literal ellos se apoyan de los recursos que tienen (imágenes y títulos), y además emplean diversas estrategias como releer el cuento.

De los datos recolectados por medio de los diarios de campo (y en los ejemplos brindados en algunos apartados del análisis de las estrategias en los distintos momentos de la lectura) es posible visualizar cómo los niños relacionan sus experiencias cotidianas y experiencias

previas para conectar y entender mejor el texto, como en el caso de Luis quien comentó su anécdota en el Transmilenio sobre una persona ajena quien le ofreció dulces y el caso de Martín quien por medio de las imágenes cuestiona algunos aspectos sobre la lectura como el por qué Hansel tiene tantas piedras para dejar por el camino. Para la primera pregunta de tipo inferencial en la guía post busqué que pudieran relacionar la situación principal del cuento con una imaginaria en una locación diferente, pues les pedí que se pusieran en el lugar de los dos personajes principales, aunque esta vez estaban perdidos en la selva y de igual manera encontraron una casa no hecha de dulces, sino llena de ellos, postres y mucha comida poco saludable. En el siguiente recuadro se muestran algunas respuestas de los niños quienes son capaces de crear una nueva historia por medio de sus posibles experiencias y situaciones hipotéticas.

Patricio: Yo no me comería los dulces porque no son muy saludables y me dolería la barriga.

Layla: Yo a la vez estaría asustada y a la vez me comería los dulces. También extrañaría a mis verdaderos padres y si los dulces están ricos me los como me daría mucho miedo que la bruja será mi mamá.

Victoria: Si yo me perdiera en una selva comería cocos y escalaría en una palmera para saber donde estoy y cuando encuentre a alguien mayor le diré que me lleve con mi familia.

En cuanto a la segunda pregunta esperaba que los niños pudieran decirme cuál fue la enseñanza que les dejó la historia y así poder evaluar el criterio donde él o ella emplea su conocimiento previo para darle sentido al texto. La mayoría de ellos coincidieron con que la enseñanza más importante es que no se debe confiar en personas desconocidas y mucho menos recibir de ellas alimentos o cosas pues las cosas pueden salir como en el caso de los personajes. Así pues, es posible concluir que para el primer taller y teniendo en cuenta los criterios de evaluación propuestos en la matriz presentada al inicio de este apartado, es posible concluir que a nivel literal los estudiantes fueron capaces de identificar los personajes principales y lugares donde ocurre la historia, como también de encontrar información explícita e ideas clave que les permitieron reconocer el vocabulario para poder darle un significado. En cuanto al nivel inferencial, los niños fueron capaces de encontrar las relaciones de causa y efecto, de realizar predicciones por medio las imágenes y de imaginar un contexto diferente que les permitiera ponerse en el lugar de los personajes y reflexionar sobre sus experiencias cotidianas.

Continuando con el análisis, para el segundo taller donde leímos el libro *Sharks* tuvimos las dos guías pre y post lectura donde también hubo preguntas de tipo literal e inferencial. Para

la guía pre solamente hice dos preguntas en inglés (una de cada nivel), para la pregunta inferencial que fue la primera, ellos debían predecir por medio de la portada de qué iba a tratar el libro. Recordemos que autores como Gordillo y Flórez (2009) explican que en este nivel literal el lector solamente recupera la información sin indagar más allá de lo que muestra el texto y su rol es relativamente “pasivo”, pues solamente se encarga de decodificar los símbolos escritos. Casi todos los estudiantes coincidieron en que la lectura iba a tratar sobre datos curiosos de tiburones, ninguno pensó que este texto fuera un cuento, sino un texto informativo. Con respecto a la segunda pregunta, la de tipo literal, los estudiantes tenían el primer párrafo del texto y tenían que escribir cuál era la idea principal. En el siguiente recuadro aparecen algunas de las respuestas de los niños las cuales evidencian que pudieron cumplir con los objetivos propuestos en estos niveles antes de realizar como tal la lectura del libro.

What do you think the book is about?	What is the main idea of the paragraph?
David: About big and small sharks.	David: Eat persons and fish.
Camila: Of the different kinds of sharks.	Camila: It's because people are afraid of sharks.
Ignacio: Nos van a contar de las características de los tiburones.	Ignacio: Que los tiburones tienen dientes grandes.

Tabla 10: Respuestas taller Sharks.

Al terminar la lectura del libro, les di a los niños la guía post la cual ya contaba con mayor número de preguntas de tipo inferencial, con respecto a la guía post de Hansel y Gretel; para esta ocasión hubo 3 preguntas de tipo literal y 3 inferenciales, las cuales estaban redactadas en inglés. En las tres primeras los niños debían encontrar las respuestas apoyándose de un breve párrafo que resumía las principales características de los tiburones blancos y para poder hallar la respuesta algunos de ellos emplearon ciertas estrategias que se habían enseñado en las primeras sesiones de los talleres como subrayar. Por medio de esta estrategia pudieron reconocer el vocabulario y brindarles un significado a las oraciones para tener claridad sobre las ideas clave del texto en cuanto al nivel literal, es decir que fueron capaces de reconocer el léxico y entender el significado a nivel sintáctico y semántico.

Pasando a las preguntas inferenciales, nuevamente les pedí a los estudiantes que escribieran de qué había tratado el texto, pero esta vez rectificando que se haya comprendido la lectura. Ya esta vez no sólo escribían que el texto trató de tiburones, sino que dieron respuestas un poco más elaboradas en comparación con las que ellos dieron

en la guía pre como lo mostraré a continuación. Así mismo, les pedí que dijeran por qué creían que los tiburones eran peligrosos basándose en su conocimiento previo y también en lo que se había acabado de leer. Esto deja ver que, con respecto a los criterios de evaluación establecidos, cada vez los estudiantes iban alcanzando lo que les había propuesto, pues ya pueden hacer hipótesis y utilizar los conocimientos previos para poder tener un sentido claro del texto, como se observa en la respuesta brindada por Emiliano donde habla que los tiburones son carnívoros, a pesar de que nunca en el texto se habla de ello y cuando se refiere a que “nos pueden hacer bocadillo” claramente emplea su bagaje previo para poder responder a la pregunta.

The text talks about...	Do you think sharks are dangerous? Why?
Paulina: The types of sharks, characteristics of sharks.	Paulina: No, I think his only eat fish and plants no humans.
Samantha: The great white shark and his characteristics.	Samantha: Yes because they can eat us and do that we die.
Emiliano: The supervivation of the sharks and your characteristics.	Emiliano: Sí porque son carnívoros y nos pueden hacer bocadillo.

Tabla 11: Respuestas nivel literal e inferencial taller Sharks.

En el tercer taller donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de leer el texto *Under the Oceans* de manera individual y silenciosa, también tuvimos la oportunidad de hacer las dos guías pre y post donde analizaré cómo se evidencia cada uno de los niveles de lectura. En esta ocasión la guía pre solamente consistió en 1 pregunta de tipo inferencial donde los niños tenían 2 imágenes sobre algunos apartados del libro y ellos debían escribir 3 oraciones cortas en inglés con relación a lo que se observaba. La idea era que ellos pudieran explorar ideas previas que les permitieran encontrar el propósito de la lectura, que realizaran inferencias por medio de las dos imágenes y así mismo que se fueran adaptando al nuevo libro de carácter informativo. En la primera imagen ellos podían ver una ballena debajo de un barco con personas y en la segunda se observaba un pez linterna acompañado del texto “*Angler fish have a light here*”. Del mismo modo, ellos pudieron hacer inferencias por medio del título del libro que les dio “pistas” sobre el posible tema del segundo libro de carácter informativo que fue trabajado en el taller.

Al revisar algunas de las respuestas proporcionadas por los estudiantes es posible ver cómo a medida que avanzaba la implementación de los talleres (y al ser este el tercero), iban mejorando la calidad de sus respuestas e iban alcanzando los criterios de evaluación

propuestos; de la misma manera, se atrevieron a escribir sus respuestas en inglés a pesar de las pequeñas dificultades en cuanto a la conjugación de algunos tiempos verbales o de la escritura de las palabras, aunque varios de ellos preferían preguntarme para evitar tener confusiones. A pesar de esto, para la guía pre se evidencia que lograron cumplir con algunos indicadores como: identificar las imágenes y asociarlas con el vocabulario del texto. Esto se muestra a continuación con las respuestas dadas por los niños.

Look at the pictures and write 3 sentences about them.
Gabriela: I see a whale opening the mouth, I see a little fish with many sharp teeth, I see two people in a boat sailing in the sea.
Simón: The fish is so so ugly, under the boat is a whale, in the boat are 2 persons.
Pablo: The first image is of a sea monster, the first image the water monster does not like the light, the second image is of a whale that wants to eat some fish.

Tabla 12: Respuestas guía pre taller Under the Oceans.

Tras haber leído el libro de manera individual y silenciosa les entregué a cada uno de los estudiantes la copia correspondiente a la guía post que consistió en 4 preguntas (2 literales y 2 inferenciales). La guía estaba acompañada por dos imágenes extraídas del libro, una sobre los arrecifes de coral donde se mencionaban algunas de sus características y otra sobre los problemas que existen en los océanos. Para responder a las preguntas literales, ellos debían leer nuevamente esos apartados y luego escribir la respuesta. De este modo y como se mostrará a continuación es posible evidenciar que algunos estudiantes (sobre todo para la primera pregunta) no lograron comprender plenamente el nivel literal cuando se les preguntó por cómo lucían los arrecifes de coral. En el texto estaba especificado de la siguiente manera: *“Coral looks like rock but is made of lots of very small animals”*; la idea en este apartado era que ellos pudieran decir que parecían piedras, aunque en realidad estaban conformados por muchos animales pequeños y varios de ellos no pudieron encontrar la respuesta que estaba explícita en el fragmento de la imagen compartida. Un factor importante que creo pudo haber influido en esta oportunidad fue que los estudiantes al terminar su clase de inglés tenían programada una evaluación de matemáticas decisiva para finalizar el periodo y la mayoría estaban nerviosos e inquietos y terminaron mucho antes de lo esperado la guía post, como se ejemplifica a continuación: *“La mayoría de los estudiantes presenciales terminaron el taller post test y a otros se les pidió finalizarlo en casa y devolverlo en la siguiente clase. Aunque en esta ocasión los niños terminaron de manera sorpresiva el taller más rápido de lo acostumbrado porque al finalizar la clase de inglés, tenían una evaluación de matemáticas que sería decisiva para el cierre del periodo*

así que algunos se mostraron nerviosos e inquietos. También preguntaron que, si terminaban el taller rápido, les daba permiso para sacar el cuaderno y estudiar”. (tomado del diario de campo # 10).

Así mismo, me solicitaron el favor que los dejara estudiar un poco con sus cuadernos, por lo cual varios de ellos contestaron en menos de 10 minutos para poder tener el chance de practicar antes de la evaluación. Solamente de los casos mostrados en los ejemplos, Andrés pudo encontrar de manera correcta la respuesta a dicha pregunta.

Para la segunda de tipo literal, algunos se apoyaron de su conocimiento previo para responder, a pesar de que la idea en este nivel es que ellos pudieran encontrar información explícita dentro del texto que les brindé en inglés, es decir, que al igual que en la primera pregunta es posible que esta presión sobre su examen, no les haya permitido concentrarse y responder lo que se les pedía basándose en la lectura que recién habíamos acabado de hacer. Lo que se les pidió hacer aquí fue mencionar dos de los problemas que tienen los océanos y que como ya mencioné anteriormente, se encontraban explícitos en el texto en el siguiente párrafo: *“There are many problems for the animals and plants that live in the oceans. People catch fish to eat, and for other people to eat. But if people catch too many fish, there may not be enough of them in the future”*. Este extracto se encontraba acompañado por una imagen de un bote en el océano que muestra cómo con ayuda de una red se recoge una cantidad significativa de peces. Así pues, la idea era que ellos pudieran decir que si la gente sigue pescando tanto en un futuro ya no habrá peces para ser comidos. Pero ellos se enfocaron en usar su *background knowledge* para poder responder.

How do Coral reefs look like?	Mention 2 problems in the oceans
Layla: Animals	Layla: Que la gente bota cosas al mar y los animales mueren.
Emilio: look like thousands of colors.	Emilio: The mar and the kills of fish.
Andrés: look like rocks but is made of animals.	Andrés: Tirar gasolina, lanzar basura.
Luis: It looks good.	Luis: Hunters and sharks.

Tabla 13: Respuestas nivel literal e inferencial taller Under the Oceans.

En cuanto a las preguntas de tipo inferencial, se buscaba que los estudiantes pudieran hallar una relación entre lo que se había leído con sus experiencias cotidianas y que fueran capaces de encontrar las relaciones de causa y efecto, sobre todo en la imagen relacionada con los problemas en los océanos; pues coincidiendo con las ideas de autores como Gordillo y Flórez (2009) el lector tiene un rol más activo en comparación con el nivel anterior

y puede inclusive, agregar o presuponer informaciones sobre lo que ha leído. Algunas de las respuestas dadas por los niños muestran cómo ellos fueron capaces de cumplir con los indicadores que propuse para realizar el análisis de cada uno de los niveles. Recordemos que para cada una de las dos imágenes se propusieron preguntas en los dos niveles que permitieron evaluar los indicadores. Como lo muestra Solé (2000), el lector en este nivel tiene un rol más activo que le permite relacionar sus conocimientos previos y objetivos de lectura que son establecidos antes de proceder con la misma; como en el caso de los talleres, donde de manera conjunta e individual proponíamos ciertos objetivos que apuntaban no sólo al conocimiento de un nuevo tema sino también, al desarrollo de estrategias que les permitieran comprender de una manera más amena los textos en inglés.

Do you think is important to take care of Coral reefs?	What can we do to protect the oceans from these problems?
Alex: Yes because fish live on reefs.	Alex: Do not throw garbage in the water and do not fish.
Ángel: Yes because there are the fishes houses.	Ángel: We can recycle and not vote trash in the ocean.
Nicolás: Yes because we help earth and many more	Nicolás: Collect garbage from the seas.

Tabla 14: Uso de estrategias de lectura.

Con las respuestas mostradas en el cuadro anterior podemos ver que para el caso de los tres niños citados todos hacen uso de predicciones a partir de las imágenes y de lo leído a través del texto para poder crear un nuevo contenido; también, son capaces de establecer relaciones de causa-efecto sobre el daño ambiental que se genera tras la contaminación generada por arrojar basuras indiscriminadamente en las aguas que luego van a dar al océano y la pesca masiva que daña el ecosistema, a pesar del factor externo que mencioné anteriormente que no les permitió a la mayoría de niños contestar de manera correcta las respuestas de tipo literal.

Continuando con el análisis de los niveles de lectura trabajados con los estudiantes durante el penúltimo taller donde leímos *The Red Knight* es posible identificar una mejora significativa en cuanto a las respuestas arrojadas por medio de las dos guías que siempre trabajamos. Es importante recordar que para este taller los niños no sabían el significado de la palabra *Knight* y les cubrí la portada para que pudieran imaginar el significado de ésta por medio de la escucha atenta y activa de la lectura realizada en voz alta por mí; como también por medio del uso de estrategias estudiadas anteriormente. Para el caso de la guía

pre, esta estaba dividida en tres preguntas, donde en la primera les pedí que miraran cinco imágenes tomadas del libro y lo unieran con oraciones que mostraban una relación directa a lo que se mostraba en las ilustraciones como parte del ejercicio de lectura a nivel literal y para la parte inferencial les pedí que escribieran de qué iba a tratar el texto junto con la redacción de un breve inicio para la historia. A continuación, se muestran algunas de las respuestas dadas por los niños, donde es posible evidenciar que para el nivel inferencial ellos se apoyaron mucho de su imaginación para hacer las predicciones sin la necesidad de tener la idea visual de la portada y para descifrar el significado de la palabra como también de crear un posible inicio para el cuento. Así mismo, recurrieron a su conocimiento previo para tratar de indagar el posible contenido del cuento, como se muestra con la respuesta dada por Darío quien relacionó el cuento con otro que ya había tenido la oportunidad de leer como lo era *Robin Hood*.

What do you think the book is going to be about?	Escribe un pequeño inicio para la historia.
Joaquín: the kings and a horse.	Joaquín: Era una vez un niño que vivía en un castillo que le gustaban los caballos y leía sobre ellos.
Layla: Yo creo que el libro trata sobre unos señores que tienen caballos y viven en un castillo y se vuelve de noche y los caballos se pierden.	Layla: Había una vez unos señores que vivían en un castillo y de repente se vuelve de noche y los caballos se pierden y todos los del castillo se asustan mucho porque sus caballos no están en el castillo.
Darío: For Robin Hood.	Darío: Un niño quiso ayudar una ciudad de alguien malo.
Samantha: I think is going to be about a child that wants to be a knight, but he is poor and he can't.	Samantha: In one little city there was a poor child that wants to be a knight when he grows up.

Tabla 15: Respuestas estudiantes a taller *The Red Knight*.

Con relación a la guía post, esta se dividió entre cinco preguntas de opción múltiple que buscaban indagar en el nivel literal de la lectura si los estudiantes fueron capaces de reconocer los personajes principales del texto y el lugar donde se desarrolla la historia; también se esperaba que ellos fueran capaces de encontrar alguna información explícita en el mismo y aunque esta vez ellos no tuvieron el acceso al texto de manera directa, pues fui yo quien leyó en voz alta, sí pudieron tener acceso visual al texto sin incluir las ilustraciones del libro por medio de las diapositivas que siempre preparaba para cada uno de los talleres. Como es posible observar en la gráfica al menos el 50% de los estudiantes lograron tener todas las respuestas correctas en comparación con tan solo el 12% que

tuvieron 3 respuestas correctas; para esta ocasión ningún estudiante tuvo menos de 2, lo cual es algo significativo, pues muestra los avances con respecto al nivel de lectura literal. Asimismo, para las siguientes tres preguntas que se encontraban dentro del nivel inferencial, les pedí a los niños que pensarán en posibles relaciones causa-efecto con preguntas como: “¿Qué pasaría si los caballeros no acostumbraran a llevar una armadura?”, “¿Por qué crees que la gente se emocionaba tanto al ver que había una justa?” o “¿Por qué crees que *The Red Knight* quería tener una justa con Will?”. Con estas preguntas los estudiantes estuvieron en la capacidad de relacionar el texto con algunos de sus conocimientos previos, tal y como se buscaba en el nivel inferencial.

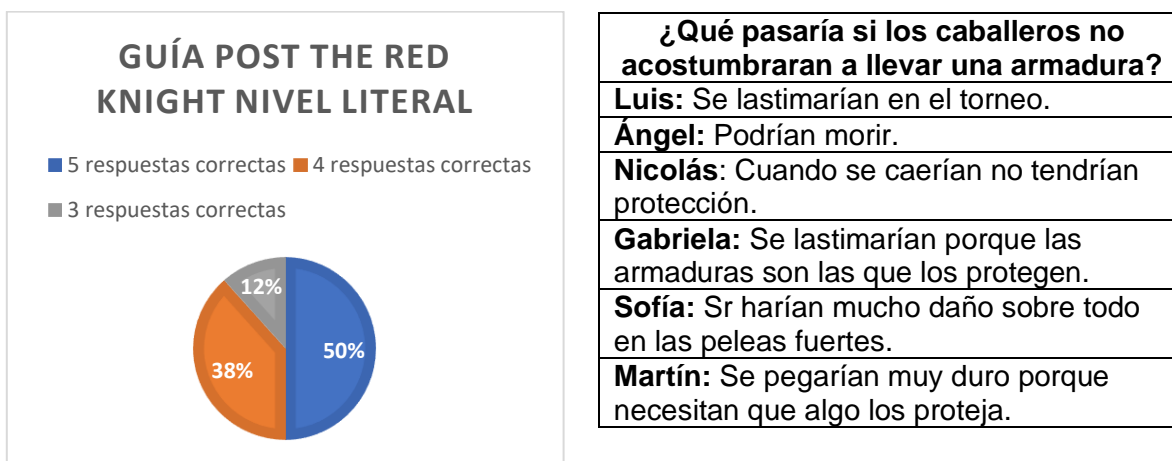


Figura 10: Guía post *The red Knight* nivel literal.

¿Por qué crees que la gente se emocionaba tanto al ver que había una justa?	¿Por qué crees que <i>The Red Knight</i> quería tener una justa con Will?
Luis: Porque pueden ver quien tiene más habilidades montando caballo.	Luis: Para que lo respetara porque al principio se burló de él.
Ángel: Porque es impresionante y asombroso.	Ángel: Yo creo que quería una revancha.
Gabriela: Porque hacía rato que no veían una.	Gabriela: Quería que vieran que él es mejor que él.
Sofía: Porque emociona saber quién va a ganar.	Sofía: Buscaba que su hermano lo volviera a ayudar y que se volvieran a ver.
Martín: Porque a la gente le gusta que peleen.	Martín: Quería ganar y que todos digan que es el mejor.

Tabla 16: Guía post taller *The Red Knight*.

Para el caso de la primera pregunta los estudiantes recurrieron a su conocimiento previo relacionado con la seguridad en momentos claves donde la integridad de la persona podría verse afectada en caso de no tener los implementos necesarios. También pueden recurrir a lo que ellos habían visto a través de películas o series, por ejemplo, para imaginar un posible escenario en donde la persona no tenga protección. En la segunda pregunta, la mayoría de los niños optó por ver las justas de una manera emocionante, pues en aquella época esta era su única forma de diversión, como lo expresó Aida mientras les estaba explicando lo que tenían que hacer en esta parte del taller (ver diario de campo #13) y por último, para la tercera pregunta cada uno imaginó un tipo de final diferente sin necesidad de que esta información se encontrara de manera explícita en el cuento y pudieron ir más allá de lo que les contaba el autor.

De igual importancia resulta el análisis de los datos arrojados en el último taller de lectura realizado donde se llevó a cabo la lectura del libro *A Fight with Underbite*. Al inicio de la guía pre se encontraba una imagen que mostraba a dos de los personajes principales junto con un extracto de la primera parte del cuento. La guía contaba con 2 preguntas de tipo literal y 4 de tipo inferencial; para que los niños pudieran responder a las dos primeras era necesario que leyeran cuidadosamente el apartado, pues las respuestas se encontraban de manera explícita. A la pregunta: “*Who said: I’m very happy that you worked with Optimus Prime*”, de los 26 niños 16 respondieron *Strongarm*, palabra que se encontraba justo después del extracto que estaba copiado y para la segunda: “*How did Bumblebee feel about Optimus Prime?*” 15 estudiantes volvieron a coincidir en que la respuesta correcta era *sad* (palabra que también se encontraba explícita tras la parte donde *Bumblebee* explicaba que su amigo estaba muerto), evidenciando pues que una gran parte de los estudiantes son capaces de encontrar la información literal dentro del texto.

De la misma forma, al analizar las respuestas brindadas por los estudiantes en las otras 4 preguntas que apuntaban a verificar el nivel inferencial en este texto, se encontró como en los otros talleres que pueden predecir no sólo por medio de su experiencia y conocimiento previo, sino también por medio de las imágenes y títulos que contiene el texto. Para esta parte resulta valioso mencionar que el cuento ha sido adaptado de una película y serie reconocida sobre unos autos que tienen la capacidad de transformarse para ayudar a la gente que lo necesite y este es un factor valioso para que los niños pudieran establecer las conexiones necesarias que les ayudaron a comprender mejor el texto. Sin embargo, esto no quiere decir que aquellos estudiantes que no habían visto la película no fueron capaces

de brindar información con respecto a las preguntas de tipo inferencial. De las 4 preguntas 2 de ellas apuntaban a que los niños pudieran establecer situaciones hipotéticas sobre lo que le había sucedido al personaje principal, la segunda apuntaba a una descripción posible de los habitantes de esa ciudad (para saber si podrían relacionar su contexto con el propuesto en el libro) y la otra les pedía que imaginaran qué pasaría en la historia teniendo en cuenta el inicio que ya habían tenido la oportunidad de leer.

¿Qué le pasó a Optimus Prime?	¿Quiénes son los habitantes de Cybertron?	¿Qué pasará en la historia?
Andrés: Se oxidó porque lo tiraron de un puente.	Andrés: Robots that become cars.	Andrés: In the Cybertron always something is wrong but the robots save everything.
Emiliano: Fue a pelear con Megatron y en la pelea lo explotó.	Emiliano: Son unos robots que viven para atacar a un robot llamado Megatron.	Emiliano: Que Megatron ataca todo.
Antonia: Optimus was dead.	Antonia: Son robots que hablan y se hacen pasar por robots.	Antonia: Yo creo que habrá muchas aventuras y muchos robots.
Layla: Se murió porque otro de los robots lo tiró.	Layla: Son unos robots (uno es amarillo y el otro es rojo).	Layla: Que todos los robots arreglan el mundo y salvan a las personas.

Tabla 17: Respuestas guía pre taller A fight with Underbite.

De lo expuesto anteriormente es posible comprender cómo algunos de ellos efectivamente accedieron a su *background knowledge* para tratar de dar una respuesta que fuera lo más acertada y quienes no conocían a los Transformers recurrieron a suponer ideas que luego fueron verificadas por medio de la lectura. De esta parte también se evidencia que pudieron cumplir con los criterios de evaluación propuestos para la lectura en su nivel inferencial como identificar los lugares y personajes principales, reconocer y brindar significado al vocabulario para luego ponerlo en contexto dentro de las oraciones, encontrar información explícita y encontrar ideas clave.

En cuanto a la guía post, esta se dividió en 5 preguntas de tipo literal al estilo falso o verdadero y otras 5 preguntas de tipo inferencial que buscaban en primer lugar, que los niños fueran capaces de realizar la verificación de sus respuestas y de poner en contexto la historia con su contexto cercano. Para las preguntas literales es posible constatar que el 74% de los estudiantes tuvieron entre 4 y 5 respuestas correctas, algo que ocurrió también en el taller anterior donde se leyó *The Red Knight*. Esto pues resulta valioso porque nuevamente se observa cómo los niños iban mejorando significativamente su lectura literal,

si lo comparamos con lo obtenido en la prueba diagnóstica e inclusive en los resultados arrojados durante la aplicación de la guía del primer taller.

Al revisar las respuestas de las otras 5 preguntas, pero de tipo inferencial es posible encontrar que ellos al corroborar lo que habían escrito se dieron cuenta que, aunque tenían algún tipo de conocimiento previo que les permitió contestar, en esta ocasión no les favoreció tanto porque la historia resultó algo diferente a lo que ellos ya conocían. Otros pudieron confirmar que sí tenían razón en sus respuestas de que los robots iban a ser los héroes. Al analizar la otra pregunta, donde quería indagar si los niños podían imaginar estar en una situación similar encontré que algunos fueron más allá y llegaron hasta analizar los riesgos de sus acciones al querer ayudar a robots como lo hizo uno de los personajes principales y otros simplemente disfrutaron de imaginar estar en esa situación.

¿Qué semejanza encontraste entre la respuesta que diste en el taller anterior y este?	¿Si tu hubieras estado en la situación de Russell, hubieras ayudado a los robots?
Andrés: Que no resultó en nada.	Simón: No, no, no, no y no porque pues son robots asesinos que miedo.
Emiliano: No pasó porque Optimus murió con Megatron en la anterior película.	Aida: Sí porque alguien malo está en la ciudad.
Antonia: Pues sí hubo una aventura y los robots ahí.	Paulina: Sí por mi familia, amigos y ciudad.
Layla: Sí porque todos los robots arreglaron al mundo.	Layla: Sí y no. Sí porque los robots pueden ser buenos y no porque no me gustan los robots y que tal me hagan daño.

Tabla 18: Respuestas guía post taller A fight with Underbite.

En las preguntas donde les pedí escribir otra aventura para los robots y el niño protagonista, algunos decidieron realizar hipótesis y también posibles aventuras por medio de las ilustraciones que se encontraban en el libro y otros también quisieron hacer conexiones entre lo leído y su experiencia cotidiana. También en la pregunta donde les pedí imaginar cómo serían los Transformers de estar en Colombia, varios de ellos hicieron asociaciones con el contexto que claramente se puede ver a diario y otros quisieron agregar detalles que tienen en cuenta la situación socioeconómica de algunas familias en el país. Esta pregunta a su vez me permitió corroborar los datos arrojados en la encuesta de caracterización, pues la mayoría de ellos pertenecen a estratos superiores y al querer imaginar un Transformer añaden la mayor cantidad de detalles posibles para que se acomode a su realidad y contexto familiar.

Inventa una corta aventura para los autobots.	¿Qué pasaría si los Transformers estuvieran en Colombia? ¿Qué tipo de auto o cosa serían?
Antonia: Los Transformers y Russell enfrentan a Underbite y después ellos ganan.	Antonia: Un carro rápido y que no llame la atención con vidrios negros.
Emiliano: Los Transformers pelean con los autobots y Optimus se sacrifica.	Emiliano: Serían mi carro, mi mejor amigo, mi video juego y mi casa.
Andrés: Que van a viajar y los decepcionan atacan el mundo, pero se les olvidó comer.	Andrés: Serían ladrones.
Ignacio: Los autobots lucharán con Megatron y su ejército.	Ignacio: Un autobot sería una taza de tinto, una Ford.
Emilio: Se van a USA y se van a caer todos peleando a un acantilado.	Emilio: Sería un carro pobre y oxidado.

Tabla 19: Respuestas guía post taller A fight with Underbite nivel inferencial.

Así pues, con este análisis realizado a cada una de las guías pre y post que fueron aplicadas durante los diferentes talleres de lectura y basándome en los criterios que establecí para evaluar cada uno de los niveles propuestos (literal e inferencial) es posible evidenciar que la gran mayoría de estudiantes logra cumplir al 100% las tareas establecidas en cada uno de los niveles. También se observa cómo a medida que fue avanzando la implementación del MIL con los estudiantes de grado tercero, ellos también iban aumentando su capacidad de encontrar información explícita, de ir adquiriendo nuevos conocimientos que les permitieron decodificar un texto en inglés que fue seleccionado de acuerdo con su nivel de lengua; y de ver más allá de lo que no está en el texto, pues como lo indica Solé (2000), el lector en la etapa inferencial debe estar en la capacidad de hallar la información implícita y de emplear todo su conocimiento y experiencias previas para tratar de comprender mejor lo que lee.

7.1.3 Análisis de la dimensión afectiva

Con relación al análisis que se realizará de la última categoría de la dimensión afectiva, ésta estará soportada por autores como Krashen (1998) y Ausubel (1983) quienes sostienen que la parte afectiva de los estudiantes es clave para lograr que el aprendizaje de cualquier tema sea significativo y llamativo (sobre todo para los niños), tal como lo indica Krashen (1998) cuando sostiene que este filtro influye tanto en la adquisición como en el aprendizaje de una LE y así mismo, también indica que dichas actividades deben estar basadas en los intereses de los estudiantes. Por su parte Ausubel (1983) sugiere que los factores emocionales, psicológicos y lingüísticos de los estudiantes, nos permiten a los

docentes conocer las necesidades e intereses a la hora de planear las diferentes actividades que les resulten más significativas. Es así entonces que se recurrirá a los diarios de campo, los talleres y entrevistas para llevar a cabo dicho análisis. Primero se comenzará por analizar las reacciones de los estudiantes con respecto a los talleres trabajados, pues en la mayoría de ellos se notó un gran interés de los niños por aprender y por participar de los mismos y, por último, se analizará la relación que había entre los estudiantes y yo.

Al finalizar cada uno de los talleres, les preguntaba a mis estudiantes con ayuda de las diapositivas qué pensaban con respecto de la lectura y si les había gustado o no. Para participar ellos debían levantar su mano y en la medida que el tiempo lo permitiera iban expresando sus opiniones. Para el taller de *Hansel & Gretel* realicé una encuesta con 8 preguntas diseñada especialmente para los niños mediante el uso amigable de caras y estrellas buscaba que ellos se animaran a expresar su parecer sobre el primer taller. (Ver anexo 19) Aparte de encerrar una opción que estaba entre 1 a 5 estrellas los estudiantes también debían justificar de manera breve su respuesta. Lamentablemente no fue posible recopilar los datos de todos los niños, pues el tiempo fijado para el desarrollo del taller no fue suficiente y tuvieron que llevarse la encuesta para la casa; algunos olvidaron traerla al día siguiente.

De los 14 estudiantes que tenía en presencialidad, tan solo 8 entregaron y de ellos se puede observar que a la pregunta: “¿qué te pareció la lectura del libro?” la gran parte marcó la opción entre 4 y 5 estrellas con justificaciones como: “*me gustó mucho porque es muy fantástico y creativo*”, o “*aprendí cosas nuevas*”. Uno de los estudiantes que encerró las 4 estrellas dijo que le había gustado, pero que le gustaría que la historia fuera más larga. En cuanto a las preguntas donde se indagaba acerca de la opinión sobre la lectura compartida y en voz alta, el 100% de ellos encerró la opción con 5 estrellas, pues como ya se había tenido la oportunidad de mencionar antes, estas lecturas compartidas les parecían llamativas sobre todo por el hecho de que todos pudieran participar, porque respetaban los turnos de lectura y porque aprendían de los errores de pronunciación con la ayuda de mis correcciones. Por último, para la pregunta sobre si les gustaría seguir haciendo los talleres en inglés, nuevamente el 100% de los estudiantes escoge la opción con 5 estrellas, es decir, que la parte motivacional y la buena acogida que tuvo el primer taller para los estudiantes fue decisivo para que ellos se interesaran en seguir haciendo estas actividades.

Con relación a los talleres sobre los libros *Sharks* y *Under the Oceans*, también se mostraron motivados pues la temática les pareció interesante sobre todo por conocer los

datos “curiosos” sobre los animales marinos. Para estos talleres por medio de las diapositivas se les preguntó qué pensaban acerca de las lecturas y si les habían gustado o no. Algunas de las respuestas para el primer libro fueron mayoritariamente en inglés; *the book was cool, is ok, is good, is awesome, is amazing, is great*. Luego de esto, les pedí que levantaran el pulgar para indicar que sí les había gustado el libro, y en caso de que no pusieran el pulgar hacia abajo. Según lo observado en el video y en el diario de campo el 75% levantaron sus pulgares. Para el segundo taller, algunas de las respuestas dadas fueron: *it's ok, it's good, we have lots of animals* (pero también hubo una respuesta por parte de Paulina y Samantha quienes dijeron *it's boring*). En una entrevista que tuve la oportunidad de hacer aparte con las dos dijeron que les había parecido aburrido porque ese tema no les llamaba mucho la atención. Se hizo el mismo ejercicio para saber si el libro les había agradado (el de levantar el pulgar o bajarlo) y ocurrió algo similar con relación al taller de *Sharks*, pues el 78% lo levantó indicando que este libro había llamado su atención.

En relación con las respuestas dadas por Paulina y Samantha también es posible deducir que a ellas no les gustó tanto este taller porque ellas creían que este tema estaba más dirigido a los niños que a las niñas. Ellas aún tenían la creencia de que este tema sobre animales como dinosaurios o animales salvajes es más estudiado por los niños que por ellas. A lo cual durante la entrevista les tuve que aclarar la importancia de conocer y leer sobre distintos temas y que éstos a su vez no tenían género, sino que, al contrario, todos podemos acceder a este tipo de información.

Con el taller realizado para el libro *The Red Knight* algo curioso sucedió y esto tal vez debe a que la lectura no fue realizada por ellos sino por mí y fue que el libro les pareció muy corto (vale la pena aclarar que el libro tiene el mismo nivel de dificultad y misma extensión que los demás), entonces se cree que al haber sido una lectura realizada por una sola persona ellos lo encontraron de esta manera. Esto tal vez implicó que los estudiantes le hubieran dedicado menos tiempo a la lectura, ya que para este taller solamente contaban con el apoyo de las diapositivas que les mostraban el texto, más no las ilustraciones que acompañaban el texto. Aunque al final cuando ellos pudieron descubrir el significado de la palabra *knight*, hicimos la relectura por parte de ellos en voz alta esta vez para también tener la oportunidad de mostrarles los dibujos. Y fue aquí cuando su actitud cambió un poco, pues a ellos les gustaba más realizar la lectura compartida y en voz alta que cuando yo les leía el cuento.

También en algunas opiniones dadas por los estudiantes se encontró que el libro les hubiera podido llamar más la atención si se le hubieran añadido más detalles como aspectos más relevantes de la vida del personaje (de dónde era, cuáles eran sus actividades favoritas o por qué sus papás no aparecieron en la historia) y que el caballero hubiera tenido más aventuras, no sólo con la justa que tuvo en el pueblo sino en otros lugares del mundo. Cuando les pregunté por su opinión acerca del mismo, varios dijeron que les gustó porque fue interesante para ellos averiguar quién o qué era un *Knight*. En contraste con Martín quien dijo: *"the book is very short but emmm a mí no me gustan mucho los misterios de saber quién es, sino que ya me gusta saber, pero pues si me gustó al final porque descubrimos quién era"*. A pesar de estas opiniones que no representan a la mayoría de los estudiantes, se sabe por la encuesta llevada al final que sí disfrutaron de realizar este taller, pero el gran descontento fue porque la historia no fue un poco más larga. Algunas de las reacciones que podemos categorizar dentro de este taller son: curiosidad, suspenso, inquietud y hasta descontento. Dentro de las opiniones de varios estudiantes pude encontrar que lo que más les había gustado de este taller fue tener que encontrar el significado de una palabra desconocida para ellos en inglés y que a través del misterio que yo le había puesto al cubrir la portada del libro eso les hizo pensar más sobre el verdadero significado de la palabra hasta que yo les empecé a leer y ellos empezaron a suponer de qué se podía tratar.

En el último taller donde se leyó *A fight with Underbite* que era el libro relacionado con Transformers se notó una división entre los niños y las niñas, pues las niñas sintieron que tal vez no las había tenido en cuenta a la hora de escoger el libro, ya que generalmente se piensa que este libro es solamente para niños y que las niñas no deberían leer sobre este tema. Pero tal y como les expliqué durante la sesión, les recordé que no debería existir esa división y que los libros son para todos sin importar si es niña o niño. Así que, a raíz de esta breve explicación, algunas se motivaron un poco más, aunque más adelante se puede evidenciar que no estaban tan contentas y que no disfrutaron de realizar dicho taller, en comparación con los otros que ya habíamos hecho. También es posible decir que las niñas mostraron descontento por este cuento porque el libro tiene solamente personajes masculinos y en ningún momento aparece una mujer o niña en la historia, por esto tampoco les llamó la atención; no como con otras historias que tienen algunos personajes femeninos que las hacen sentirse parte importante de lo que están leyendo. Por medio de las diapositivas se iban guiando las preguntas con relación a su opinión de este; los niños iban levantando la mano para participar y los que pudieron hacerlo dijeron que no les gustó,

porque les había parecido muy aburrido y ya habían visto algunas películas. Este descontento por este taller en particular también se evidencia en algunas de las respuestas que los estudiantes dieron en la guía post, donde por ejemplo se les pidió cambiar el título del libro.

Paulina: Aburriment city.

Andrés: boring.

Samantha: El mejor aburrimiento para los niños.

Simón: Cambiaría el libro y se llamaría Star Wars: A new hope.

Así pues, con algunas respuestas que no preguntaban directamente por el gusto o no del libro, varios niños encontraron la manera de expresar su descontento con esta lectura o preferencia por otro tipo de temas que para ellos son más interesantes que los Transformers. También en la entrevista realizada a los estudiantes el día 16 de noviembre, se reafirmó con los estudiantes que respondieron lo mencionado anteriormente que dentro de todos los talleres éste había sido el que menos habían disfrutado por la temática. *“I: ¿Qué fue lo que más te gustó de los talleres que hicimos? Samantha: Me gustó que pudimos ver cuánto prestamos atención, que las preguntas eran interesantes y los libros que menos me gustaron fueron The Red Knight y Transformers. I: ¿Por qué no te gustaron esos dos? Samantha: Red Knight porque era muy cortico y los Transformers porque uno nunca quise leerlo, no tenía ganas y ese taller no me pareció divertido”*. Con esta respuesta es posible observar cómo las situaciones y diferentes momentos que viven los niños ya sea dentro del colegio o en sus casas, afecta de manera directa su motivación para hacer las actividades, pues la estudiante al decir que no tenía ganas de leerlo se presupone que hay algún suceso que tal vez no la deja participar de forma activa como sí lo hizo en otros talleres.

Otra respuesta arrojada en la entrevista también deja ver el descontento de Ignacio por este taller y explica cuál fue el favorito. *“I: ¿Qué fue lo que más te gustó de los talleres? Ignacio: Lo que más me gustó de los talleres fue los puntos que estuvieron muy chéveres, algunos no tanto. I: Como, por ejemplo, ¿cuál no te gustó tanto? Ignacio: Este de escribir lo que entiendes. Otro libro que casi no me gustó tanto el de Transformers y el libro que más me gustó el de Sharks porque mi animal favorito del océano son los tiburones y también hay muchas especies de tiburones y ahí me enseñaban algunas.*

Lastimosamente con este taller la escogencia del libro no fue la más acertada y no capturó la atención de los estudiantes, pero lo que hice para poder mejorar esta situación mientras

estábamos en clase fue que pude releer la historia con diferentes tonos de voz (como imitando la voz de los personajes) para que la historia se volviera un poco más interesante y no fuera tan monótona la lectura; también tuvimos algunos minutos al final de la clase para hacer juegos de rol de ciertos extractos del cuento que les permitieron a los niños tener una participación más activa que cuando estaban leyendo cada uno en voz alta y mímicas que yo y ellos podían imitar durante la lectura. Krashen (1998) indica que las actividades dirigidas a la adquisición deben ser atractivas para los niños, aunque la teoría también indica que lo pertinente para la realización de las actividades es que los estudiantes puedan expresar sus opiniones, emociones, sentimientos, etc.; tarea que evidentemente ellos pudieron hacer porque así lo hicieron y a raíz de su no gusto por el libro fueron capaces de dar su opinión y decir cómo se sentían al leerlo, inclusive algunos niños lo pudieron expresar en inglés.

Pero de manera general, en la entrevista final fue posible evidenciar que los niños sí habían disfrutado de realizar los talleres de lectura durante el segundo semestre del 2021, ya que el 100% de ellos respondió que sí a la pregunta “¿te gustaron los talleres de lectura?”, a pesar del taller que ya se nombró anteriormente donde no se captó tanto la atención de los niños. Dentro de las respuestas proporcionadas por ellos se deja entrever nuevamente la hipótesis del filtro afectivo propuesta por Krashen, pues uno de los supuestos dice que el ambiente de aprendizaje debe ser óptimo y las relaciones con los demás compañeros también. La parte de las relaciones interpersonales fue un factor clave para que ellos dijeran que una de las cosas que más habían disfrutado había sido la lectura en voz alta, porque les gustaba escuchar a sus compañeros y aprender de los errores que algunos cometían al leer en voz alta. Además, el factor de que el grupo de 3A llevara dos años juntos (2020 y 2021), aunque la mayor parte del año 2020 fue virtual, fue decisivo para que los niños se sintieran en confianza al momento de pararse al frente del salón de clase (en el 2021) y leer en voz alta. Otro aspecto que también se puede evidenciar, con respecto al MIL es que éste es más dialógico, más amable con los niños, pues aquí las motivaciones que ellos puedan tener se convierten en parte fundamental y permiten la planeación de actividades propias para sus intereses, aunque en el caso del libro *A Fight With Underbite* éste no permitió que se diera de manera correcta. En otras respuestas brindadas por los estudiantes durante la entrevista final donde les pregunté qué había sido lo que más les había gustado sobre los talleres, varios de ellos siguieron expresando su gusto hacia el trabajo realizado.

Simón: Me gustó mucho aprender nuevas historias de todos los libros, ver versiones de cosas, aprender nuevas cosas, hacer los talleres y eso.
--

Emilio: Que aprendí nuevas *new words and animals in the sea*.

Layla: Que aprendíamos cosas nuevas cada vez que teníamos la clase, que aprendíamos palabras nuevas en inglés, te preguntaba cualquier cosa que no sabía alguna palabra.

Aida: Que aprendimos estrategias y que aprendimos a leer en inglés y a pronunciar algunas palabras en inglés.

Alison: Que podía leer en voz alta y todos podían escucharme, que aprendí nuevo vocabulario, que traté de hacer las guías en inglés de escribirlas en inglés.

Por último, para finalizar con el análisis de la presente categoría se presenta de manera breve la relación existente entre los estudiantes y la docente-investigadora pues como ya se ha visto en relación con lo propuesto por Krashen (1998) y por Ausubel (1983) es importante que el filtro afectivo y el aprendizaje sea significativo no sólo por medio del material que se les presenta a los estudiantes, sino también por la relación que exista entre el docente y los mismos. La buena relación entre las dos partes permitió que los niños se sintieran motivados y confiados a la hora de realizar las actividades, pues ya había tenido la oportunidad de trabajar con ellos en años anteriores y esta ventaja permitió un mejor diseño de las actividades basado en la experiencia de conocerlos. Esto se ve evidenciado en cómo los estudiantes no tenían dificultad al expresar sus opiniones o sentimientos tal como se ha reflejado a lo largo de este análisis.

También se puede evidenciar en la manera como ellos se expresaban hacia mí, pues no sólo lo hacían como “miss” o “profe” sino que también tenían una manera afectuosa de decirme como “Dianita” o “Dianis”. Una evidencia de esto se encuentra en algunas hojas de los talleres donde se les pedía a los estudiantes completar la primera parte de la actividad con su nombre, fecha, curso y nombre de la docente, y ellos en el último apartado decidían escribir estos nombres afectuosos. Así mismo, en una última actividad realizada para hacer el cierre de los talleres, se les pidió a los niños que escribieran la relación que veían entre una imagen del libro leído y el resumen que tenían; Sofía dijo: “*Que Dianita ama la música*”, esto deja ver que, aunque lo escrito por ella no tiene mucho que ver con una posible respuesta esperada, sí resalta los lazos afectivos que ella siente por su docente. De acuerdo con Krashen (1998), los niños basan sus gustos en los factores afectivos que los motivan a continuar con el proceso de aprendizaje, si no hay una buena relación con el maestro o no se realizan actividades llamativas para su edad, se puede dar un bloqueo en el acceso al input lingüístico. Así pues, la dimensión afectiva se convierte en un eje central que apoyó la implementación del MIL con los estudiantes del grado 3A.

7.2 Resultados con relación a las preguntas de investigación y objetivos establecidos.

Ya he tenido la oportunidad de presentar los resultados obtenidos con relación a las categorías de análisis creadas, ahora es la oportunidad para presentar los resultados obtenidos con relación a las preguntas de investigación y objetivos que fueron propuestos al comienzo de este proyecto. Primero que todo, vale la pena recordar que todas las actividades planeadas para llevar a cabo la implementación del MIL con los estudiantes del grado tercero fueron pensadas a fin de enseñar, habitar y sobre todo motivar a los estudiantes a tener un acercamiento más ameno a la lectura de textos en inglés. Así mismo, busqué que por medio de este MIL los estudiantes pudieran conocer las estrategias de lectura que ellos pueden aplicar en las diferentes etapas y que se pudieran apropiarse de la lectura, para que la pudieran ver no como una tarea forzada sino como algo que se puede disfrutar en cualquier espacio.

Con respecto a la primera pregunta de investigación propuesta es posible decir, que por medio de la implementación del MIL para desarrollar mejores estrategias de comprensión de lectura (equivalentes al nivel A1 propuesto por el MCER) fue necesaria la implementación de talleres donde se tuvo la oportunidad de leer diferentes cuentos, que en esta ocasión fueron escogidos por mí, pero que tal vez adelante podrían llegar a ser elegidos, dentro de una variedad, por los niños para que tengan ellos también la oportunidad de participar en lo que quieren leer. De igual manera, las actividades realizadas en cada taller por medio de la organización y guías pre y post, propiciaron un ambiente adecuado para la participación, discusión y puesta de diferentes ideas que enriquecieron los talleres como se pudo observar en el análisis presentado anteriormente, donde se ve cómo los niños expresaban todas sus opiniones sin importar que tal vez fueran juzgados.

Así pues, teniendo todo esto presente es posible decir que para desarrollar mejores estrategias de comprensión en LE (inglés) es necesario tener en cuenta el nivel de lengua de los alumnos, los gustos e intereses y el vínculo afectivo que puede existir entre los docentes y estudiantes. Por último, es necesario recalcar que la implementación de dicho modelo contribuyó a la mejora de las estrategias que los niños pueden usar cuando se encuentren leyendo un texto en lengua extranjera, pues ahora cuentan con herramientas que les permitan reflexionar al momento de leer. El MIL en esta investigación fue más dialógico y amable con los niños, pues a través de la motivación y de las actividades planeadas fue posible alcanzar este análisis en cuanto a la primera pregunta.

Con relación a la segunda pregunta de investigación donde buscaba qué estrategias podían ser las adecuadas para permitir una mejora en el nivel de lectura inferencial de los estudiantes por medio del MIL, es posible decir que para llegar a este nivel de manera satisfactoria es preciso que las actividades diseñadas para cada etapa de lectura (antes, durante y después) apunten a que los niños puedan establecer relaciones de causa y efecto, realizar predicciones por medio del aprovechamiento al máximo de todos los elementos extralingüísticos con los que cuenta el texto como lo son imágenes y títulos, proponer conexiones entre lo que están leyendo y sus experiencias cotidianas por medio de preguntas que realice el docente o también de sus propios compañeros. Por otro lado, también resulta valioso el papel activo que los estudiantes puedan llegar a tener en el desarrollo e implementación de dichos talleres, para que teniendo en cuenta las teorías propuestas por autores como Ausubel sean ellos quienes hagan su proceso de aprendizaje, uno significativo y sobre todo que puedan llegar a recordar las estrategias que se trabajaron.

En lo que concierne al objetivo general, es posible decir que a través del análisis de las categorías presentadas se pudo verificar los pasos que se llevaron a cabo para la implementación del MIL con los niños de grado tercero A del Liceo de Cervantes Bilingüe. En general, los talleres, actividades y guías ayudaron a los estudiantes a conocer las diferentes estrategias que pueden usar para tratar de comprender mejor un texto en inglés; las preguntas y distintas motivaciones de los niños también fueron pieza clave para lograr una implementación adecuada del modelo interactivo de lectura.

Con respecto a los objetivos específicos, también fue posible identificar que las estrategias de lectura que facilitan el desarrollo de la comprensión lectora relativo en la parte inferencial son: establecer objetivos, activar el conocimiento previo, realizar predicciones del texto por medio de los títulos, subtítulos e ilustraciones, dejar que los estudiantes realicen cuantas preguntas sean necesarias, resumir algunas de las ideas claves que son presentadas en el texto y responder preguntas que pueden llegar a ser planteadas por el docente o por las demás personas cercanas a su entorno.

Para el segundo objetivo específico que fue establecido en esta investigación, el cual buscaba evaluar en la implementación del MIL el avance de lectura en LE, es posible decir que la evaluación de la implementación del MIL con los niños de grado tercero se llevó a cabo de manera sistemática por medio de las guías pre y post que se iban realizando en cada uno de los talleres. El análisis que fue presentado en el apartado anterior da cuenta del progreso que tuvieron los estudiantes en comparación con los resultados arrojados por

medio de la evaluación diagnóstica e inicial y los resultados que presentaron los estudiantes en su evaluación final.

A modo de cierre de este apartado, es posible decir que los objetivos establecidos para la investigación en gran parte se cumplieron de manera satisfactoria y los niños del grado tercero A al final de las sesiones de intervención, se mostraron más interesados en la lectura en inglés, motivados hacia la realización de talleres como los propuestos aunque aún se puede observar que la enseñanza de estrategias que ayuden a la comprensión lectora de niños en pleno proceso de inmersión a la lengua puede ser un proceso que lleve más tiempo con respecto al que fue empleado para la implementación del presente proyecto.

8. CONCLUSIONES

El tema de la lectura en una segunda lengua puede resultar desafiante para algunos, sobre todo para los niños que recién comienzan el proceso de aprendizaje. Por eso para este proyecto, se propuso implementar el Modelo Interactivo de lectura como apoyo para que los estudiantes de grado tercero del Liceo Cervantes Bilingüe pudiesen mejorar e implementar estrategias de lectura que les ayudaran a fortalecer dicha tarea cognitiva.

Los logros obtenidos a través de este modelo se ven reflejados en las respuestas dadas por los estudiantes por medio de los talleres y guías pre y post lectura, que a medida que se iba realizando la implementación, así mismo sus respuestas iban reflejando un lector más competente, suficiente maduro y recursivo a la hora de aplicar estrategias que le sirvieran al momento de enfrentarse a un texto. Por otra parte, los resultados también descritos y analizados previamente mostraron que el MIL pudo empoderar a los estudiantes, quienes al inicio de la intervención se mostraban inseguros y débiles en cuanto a la comprensión lectora y ahora tras finalizar el proyecto son capaces de reconocer las características del modelo e implementar estrategias.

Con relación a los resultados mostrados anteriormente y partir de la experiencia con los estudiantes de grado tercero A del Liceo de Cervantes Bilingüe durante 2020 y 2021 es posible concluir que, con relación a las estrategias de lectura, la mayoría de los estudiantes al haber finalizado los talleres fueron capaces de dar cuenta de las estrategias que ponen en práctica cuando están leyendo un texto en inglés y sobre todo de aplicarlas en los distintos momentos en los cuales se divide esta tarea. Así mismo, se encuentran en la capacidad de replicarlas y compartirlas para que otros estudiantes puedan mejorar su comprensión de lectura en la LE.

En lo concerniente a los niveles de lectura literal e inferencial, también es posible decir que la gran parte de los estudiantes pudo obtener un mayor alcance y mejores resultados que los obtenidos en la prueba diagnóstica y la evaluación inicial; pues estuvieron en la capacidad de encontrar alguna información explícita dentro del texto y también pudieron hacer actividades de tipo inferencial como realizar predicciones de acuerdo con las imágenes y títulos que acompañan el mismo. De igual manera, para la lectura inferencial fue posible apreciar un significativo avance ya que los niños demostraron mayor capacidad

para proponer hipótesis y llegar a inferencias a partir de lo que encuentran en el texto, de predecir el contenido del libro si se apoyan de las imágenes y títulos y de usar su conocimiento previo como soporte para encontrarle sentido al texto.

Así pues, se puede entender que el proceso de enseñar a leer en una lengua como el inglés es un proceso que conlleva proyección en el tiempo, que no se puede lograr en urgencias de corto plazo, sino que también requiere de la experticia del docente no sólo en el área de conocimiento sino también de la dimensión afectiva como se mostró en los resultados. Si esta dimensión si ésta no se tuviera en cuenta, probablemente los niños no se interesarían por aprender y mucho menos por lograr que su aprendizaje fuera significativo. La creación de los diversos talleres, de las actividades y de los diferentes materiales que fueron adaptados a sus necesidades ayudaron a que los niños se interesaran por las actividades, pues el aprendizaje de una lengua extranjera no se debe convertir en algo monótono y repetitivo, sino que se debe enfocar en la motivación y aprendizaje significativo a través de la lengua en contexto.

Por último, resulta importante resaltar que este trabajo puede llegar a ser un referente para futuras investigaciones, pues como se mencionó al inicio, la parte de la comprensión lectora en lengua extranjera en los primeros niveles de escolaridad es un campo del que aún se sabe muy poco y podría ser explorado desde grados como primero o transición, pues la literacidad se trabaja desde que ellos aprenden a escribir y se refuerza cuando ya se comienza el trabajo de aprender a leer. El trabajo de enseñar a leer es una tarea que debe ser fortalecida y no sólo del docente a cargo de la asignatura de inglés, sino que también los demás docentes deben verse involucrados en este ejercicio y lograr que sus estudiantes sean capaces de alcanzar la comprensión en su nivel más alto: el nivel crítico.

9. RECOMENDACIONES

Retomando la dificultad de los estudiantes en cuanto a la comprensión de textos en una lengua extranjera como el inglés, resulta valioso resaltar algunas recomendaciones que podrían tenerse en cuenta para futuras aplicaciones de proyectos como este donde se busque implementar el MIL y a su vez estrategias que sean de apoyo para los estudiantes a la hora de enfrentarse a la lectura de un texto. Teniendo en cuenta la pregunta de investigación que fue propuesta para el presente proyecto, creo que el problema no es exclusivo de las poblaciones infantiles, sino que también debería ser trabajado con los estudiantes pertenecientes a la educación secundaria, media e inclusive superior; así pues, se lograría que desde todas las etapas de escolaridad los estudiantes lograsen tener claro cómo pueden mejorar su comprensión de lectura y probablemente también tener los resultados deseados.

Una futura implementación del MIL en el aula de clases es pertinente para que el docente tenga las herramientas necesarias si desea que sus estudiantes mejoren su nivel de comprensión de lectura en la clase de inglés. Así mismo, como lo acabo de mencionar, el tema de la comprensión en lengua extranjera ha sido poco explorado y merece que se pueda enfocar su atención en los procesos que llevan a cabo los estudiantes que apenas están comenzando su proceso de alfabetización y de aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés.

Asimismo, no se puede olvidar que en nuestro rol como docentes de lengua extranjera debemos cumplir con la tarea de promover una educación que sea interdisciplinaria. Así que, para futuras investigaciones, se podría trabajar con las otras asignaturas con el fin de despertar la curiosidad en los estudiantes, de motivarlos a aprender la lengua y cultura extranjera por medio de diversas actividades que plantee el docente y por qué no, que puedan llegar a plantear los mismos estudiantes. Con relación a los niveles de lectura se podría llegar a trabajar con todos los niveles en medidas que fueran adaptables al nivel de los niños, pero que les permitiera reconocer cómo son las habilidades que deberían potenciar y fortalecer por medio de diferentes actividades.

Otra recomendación que se podría tener en cuenta tiene que ver con la proyección dentro de la institución educativa para que programa de bilingüismo se pueda incorporar al PEI, la

implementación de dicho modelo como estrategia que facilite no sólo a los docentes sino también a los estudiantes las herramientas necesarias para formar lectores competentes y arriesgados en el contexto bilingüe que vive el colegio actualmente. También podría ser favorable que los demás docentes pertenecientes al área de inglés pudieran conocer lo que significa el MIL, las estrategias de lectura y desarrollo de talleres (para implementar con los estudiantes), a través de capacitaciones y charlas que puedan ser certificadas para que el entrenamiento y actualizaciones constantes nos ayuden a mejorar las prácticas docentes dentro del aula.

Para concluir este apartado, otra posible recomendación que se puede tener en cuenta para futuras investigaciones es la de permitir a los estudiantes que puedan participar en la elección de los textos que serán trabajados en las sesiones, para que ellos sientan que sus gustos no solamente son tenidos en cuenta, sino que también comiencen a tener un rol más activo junto con el de su docente. Claramente el docente será quien a través de su criterio (nivel, temas gramaticales y diseño) les proponga una selección de estos por medio de un ejercicio consciente.

10. REFERENCIAS

Álvarez, C (2011). *El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa*. Revista Estudios pedagógicos, 37 (2), pp. 267-279.

Anaya, D. (2005). *Efectos del resumen de la mejora de la metacompreensión, de la comprensión lectora y del rendimiento académico*. Revista de Educación, N. 337; pp. 281-294.

Ausubel, D; Novak, P; Hanesian, J. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. 2da edición. E. Trillas, México.

Batista, J; Salazar, L; Febres Cordero, M. (2001). *Desarrollo de destrezas lectoras en L2 desde una perspectiva constructivista*. Revista Omnia 7 (1-2); pp. 1-26.

Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: Editorial el Manual Moderno.

Benavides, M; Gómez, C. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. Revista Colombiana de Psiquiatría. Vol. 34 (1), pp. 118-124.

Bojacá, J. (2005). *El Proyecto de investigación etnográfica en el aula, marco teórico-operativo*. Revista de investigaciones Hallazgos 2 (3), pp. 87-99.

Brown, D. *Teaching by Principles. An interactive Approach to Language Pedagogy*. Nueva York; Pearson Education. Inc.

Burns, A. (2003). *Collaborative Actin Research for English Language Teachers*. Cambridge University Press.

Carrell, P; Devine, J & Eskey, D. (1998). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge, Reino Unido; Cambridge University Press.

Carrell, P. (1998). Interactive text processing: implications for esl/second language reading classrooms. In P. Carrell, J. Devine & D. Eskey, (eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 73-92). Cambridge: Cambridge University Press.

Cassany, D; Luna, M; Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Serie didáctica de la lengua y de la literatura. Editorial Graó, Barcelona.

Cassidy, M; Baumann, J. (1989). *Cómo incorporar las estrategias de control de la comprensión a la enseñanza con textos base de lectura*. Comunicación, Lenguaje y Educación. N.1; pp. 45-50.

Colombia, con la peor nota de la OCDE en pruebas PISA. (2 de diciembre de 2019). *Portafolio*. Recuperado de <https://www.portafolio.co/economia/colombia-con-la-peor-nota-de-la-ocde-en-pruebas-pisa-536148>

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge University Press, Nueva York.

Cultura. (5 de abril de 2018). En 3 años, Colombia agregó un libro a su promedio de lectura. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/colombia/indice-de-lectura-en-colombia-en-2018-201864>

Eskey, D; Grabe, W. (1998). Interactive models for second language Reading: perspectives on instruction. In Carrell, P; Devine, J & Eskey, D, *Interactive approaches to second language reading*. (pp. 223-238); Cambridge Applied Linguistics. Cambridge, Reino Unido; Cambridge University Press.

Forbes Staff. (3 noviembre de 2020). Colombianos leen la mitad de libros del promedio en Latinoamérica. *Revista Forbes Colombia*. Recuperado de <https://forbes.co/2020/11/03/forbes-life/colombianos-leen-la-mitad-de-los-libros-del-promedio-en-latinoamerica/>

Gamboa, A. (2017). Comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera. La enseñanza de estrategias para estudiantes de sexto grado a partir del modelo interactivo de lectura. *Folios*, (45), pp. 159-175.

García, G; Godina, H (2017). A window into bilingual reading: The bilingual reading practices. *Journal of Literacy Research* Vol 49(2), pp. 273-301.

Gordillo, A; Flórez, M (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas* No. 53, pp. 95-107.

Gottardo, A (2002). The Relationship between Language and Reading Skills in Bilingual Spanish-English Speakers. *Topics in Language Disorders*. 22 (5), pp. 46-70.

Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from theory to practice*. Cambridge Applied Linguistics, Cambridge, Nueva York, Cambridge University Press.

Guarín, M; Ramírez, M. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés- como lengua extranjera- en estudiantes de quinto de primaria. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, (10-2), pp. 59-78.

Habók, A; Magyar, A. (2019). The effects of EFL reading comprehension and certain learning-related factor on EFL learner's reading strategy use. *Cogent Education*, 6, pp. 1-19.

Herrera, A; Villalba, A. (2012). Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes universitarios. (tesis de maestría), Universidad de Sucre. Recuperado de: <https://bit.ly/3n2YTRO>

Hickman-Davis, P; Kouzekanani, K; Linan-Thompson, S; Vaughn, S. (2003). Effectiveness of Supplemental Reading Instruction for Second-Grade English Language Learners with Reading Difficulties. *The Elementary School Journal*. 103(3), pp. 221- 238.

Krashen, S; Terrell, T. (1998). *The Natural Approach. Language Acquisition in the classroom*. Reino Unido; Prentice Hall Europe.

Linse, C. (2005) *Young Learners. Practical English Language Teaching*. Nueva York; Mc Graw Hill.

Malpica, D; Moreno, N; Noreña; A, Rojas, J. (2012). *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa*. *Revista Aquichan* 12 (3); p. 263-267.

Maturana, G; Garzón, C (2015). *La etnografía en el ámbito educativo. Una alternativa metodológica de investigación al servicio docente*. *Revista educación y Desarrollo social* 9 (2), pp. 192-205.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in Education*. San Francisco: Josey-Bass.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Instituto Cervantes para la traducción en español). (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid.

- MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2006). *Estándares Básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras: inglés*. Disponible a través de la página https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2011). *Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento del inglés en las entidades territoriales*. Disponible a través de la página shorturl.at/cuzZ0
- Norato, A; Cañón, J. (2008). Developing cognitive processes in Teenagers through the Reading of short stories. *Profile: Issues in Teacher's professional Development*, (9), pp. 9-22.
- OCDE. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Palincsar, A; Brown, A. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension-forstering and comprehension-monitoring activities*. *Cognition and instruction*, N.1, (pp. 117-175).
- Peregoy, S; Boyle, O. (2017). *Reading, Writing and Learning in ESL: A resource book for teaching K- 12 English Learners. 7th edition*, Nueva York: Longman Education.
- Rello, J. (2017). *La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura*. (Tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana. <http://hdl.handle.net/10803/406141>
- Samuels, S; Kamil, M. Models of the reading process. In Carrell, P; Devine, J & Eskey, D, *Interactive approaches to second language reading*. (pp. 22- 36); Cambridge Applied Linguistics. Cambridge, Reino Unido; Cambridge University Press.
- Schafer, M; Kotzé, J (2019). Early Reading skills related to Grade 1 English Second Language literacy in rural South African schools. *South African Journal of Childhood Education*. 9 (1), pp. 1-13
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Materiales para la Innovación Educativa; Editorial Graó. Barcelona.
- Taylor, S; Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. (Cuarta edición)*. Barcelona. Editorial Paidós.

Van der Wilt, F; Boerma, I; Van Oers, B; Van der Veen, C. (2019). *The effect of three interactive Reading approaches on language ability: an exploratory study in early childhood education*. European Early Childhood Education Research Journal. 27 (4), pp. 566-580.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona. Editorial Gedisa. S. A.

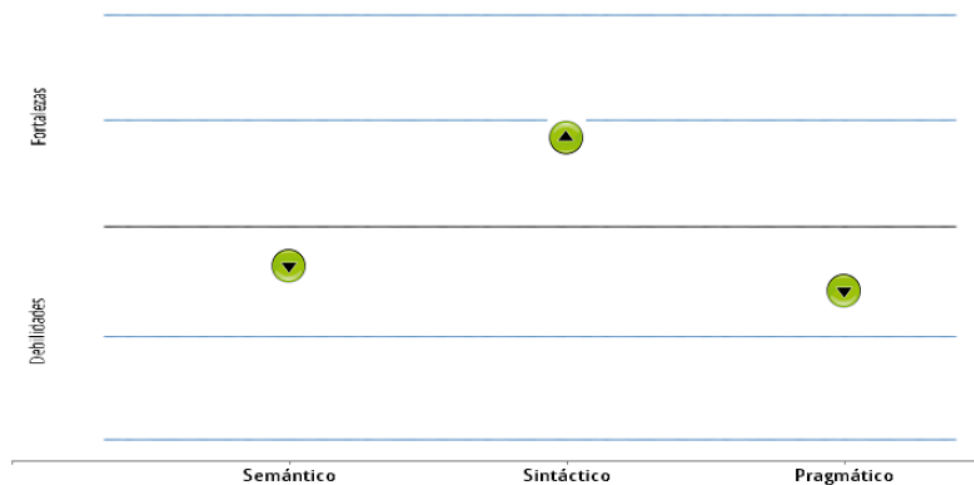
Watson-Gegeo, K. (1998). *Ethnography in ESL: Defining the essentials*. TESOL QUARTERLY 22 (4), pp. 575-592.

Wolff, D. (1985). Verstehensprozesse in einer zweiten Sprache. En *Studium Linguistik*, 17, 18; pp. 162-174.

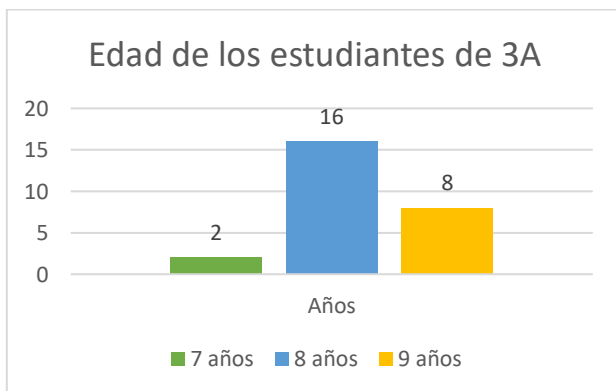
11. ANEXOS

Anexo 1: Análisis de resultados prueba Saber Grado Tercero 2017 (lenguaje)

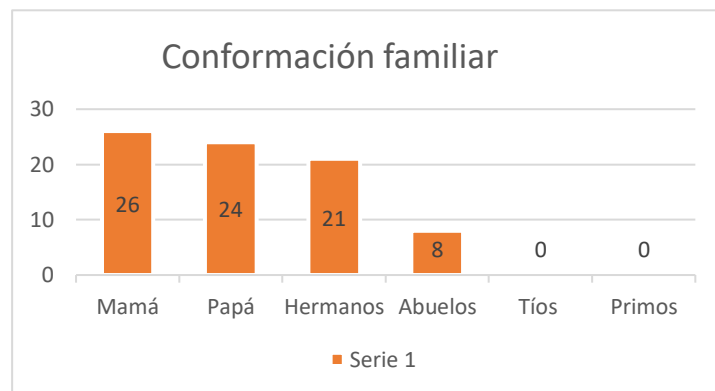
4.2. Componentes evaluados. lenguaje - grado tercer



Anexo 2: Edad de los estudiantes.



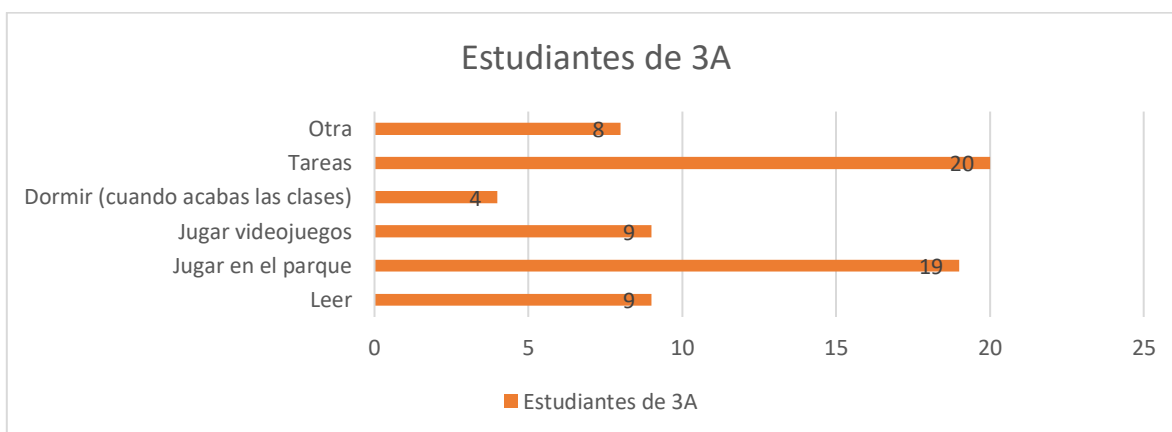
Anexo 3: Conformación familiar.



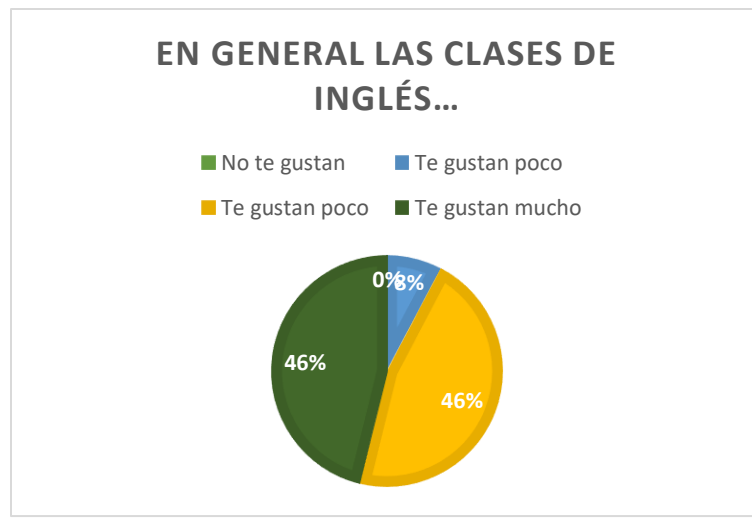
Anexo 4: Actividades físicas (fuera del colegio)



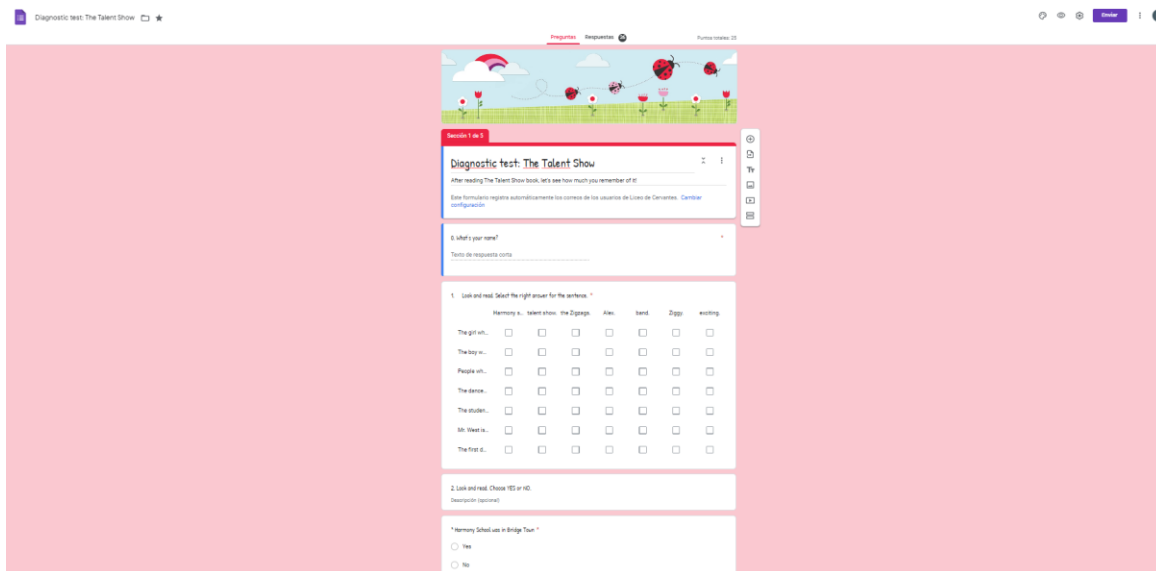
Anexo 5: Actividades extra (fuera del colegio).



Anexo 6: Actividades laborales de los padres. Anexo 7: Clases de inglés



Anexo 8: Evaluación inicial de lectura 2021.



Anexo 9: Evaluación final de lectura 2021.

Name: _____

"The Talent Show"

Read the following summary and then answer the questions.

(1) Harmony School was the biggest school in Bridge Town. There was a teacher named Mr. West who had an idea about having a talent show at school. All the students were excited. Alex and the A-stars were a band, and they practiced every day. Ziggy and the Zigzags were dancers, and they also practiced every day. Both wanted to win.



(2) The Talent show day arrived and many students could sing, dance, or play music. It was very funny, and all the students loved it. The Zigzags practiced a new dance and the A-stars a new song. Alex said to Ziggy that the school loved more his band. So, Ziggy in the afternoon said to Alex that all the students loved more his dancing group. In the last day of the Talent show, The Zigzags won. All were happy.

(3) Soon there was a talent show in Bridge Town. The A-stars wanted some people that could dance their music, and the Zigzags wanted to dance to new music. So, they did a deal to play and dance together. Now they have a new name: The A-star Zigzags. They practiced very hard and everyone in the town loved them and they won!

QUESTIONS:

Choose T (true) or F (false).

1. The Zigzags won the Talent show at Harmony School. ()
2. The A-stars didn't want to practice new music. ()

3. ¿Puedes imaginar un final diferente para la historia?

4. Escribe en tus propias palabras lo que entiendes del párrafo 1.

5. ¿Crees que el haberse unido para el Talent show del pueblo fue bueno? Explica tu respuesta.

6. ¿Qué relación ves entre la imagen y el resumen?

7. Si pudieras cambiarle el título al libro, ¿cómo lo llamarías?

8. Imagina que hay un Talent Show en nuestro Lices, cuenta cómo sería ese show y qué talentos mostrarían los niños.

9. ¿Crees que los niños con alguna limitación física pueden participar de un Talent Show?

10. ¿Qué podemos aprender de los personajes de la historia?

Anexo 10: Cronograma de actividades desarrolladas en la implementación del MIL.

# TALLER	SEMANA	FECHA	OBJETIVOS DEL TALLER	ACTIVIDADES BOTTOM UP. TOP DOWN	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: MODELO INTERACTIVO	INFORMACIÓN DEL LIBRO
1	Agosto 9 - Agosto 14	10 agosto – 24 agosto	<p>Mostrar a los estudiantes las dinámicas de los talleres.</p> <p>Incentivar a los estudiantes hacia la lectura de cuentos como una manera de desarrollar pensamiento crítico.</p> <p>Incentivar en los estudiantes el interés por la lectura de cuentos.</p> <p>Reactivar conocimientos previos de la lectura del libro Hansel y Gretel (adaptado de J y W Grimm).</p> <p>Reactivar conocimientos previos asociados con la historia de Hansel y Gretel.</p>	<p>Bottom up: Enseñanza del nuevo vocabulario. Segmentación sílabas de palabras nuevas. *Vale la pena aclarar que en este modelo solamente se basa en la decodificación (Solé, 2001).</p> <p>Top down: Exploración de ideas previas (dibujo portada). Lectura y aportar evocación de experiencias previas por medio de preguntas.</p>	<p>En la primera sesión del taller se hizo la lectura en grupo del libro <u>Hansel & Gretel</u>. Antes de comenzar la sesión se hicieron con los estudiantes las 3 primeras fases del MIL. Para la segunda sesión del 24 de agosto se terminó la lectura conjunta del libro (lectura en voz alta alternada entre los estudiantes y la docente) y se aplicó a los estudiantes el primer taller de comprensión de lectura.</p>	<p>Hansel & Gretel. Penguin Random House, 2017. Nivel MCER: A1. YLE (Preparación exámenes internacionales: <u>Movers</u>). Las actividades que desarrolla el texto buscan que los estudiantes estén familiarizados con dichas pruebas internacionales. El texto se compone de oraciones con hasta 3 cláusulas, alguna expresión de significado futuro, comparaciones, contracciones y cláusulas relativas. Gramaticalmente está escrito en presente simple y pasado simple.</p>
2	Septiembre 13 - septiembre 17	15 septiembre	<p>Motivar a los estudiantes a la lectura de textos informativos de ciencias naturales.</p> <p>Implementar estrategias para la comprensión del texto.</p> <p>Realizar predicciones por medio de las imágenes del texto.</p>	<p>Bottom up: Enseñanza del nuevo vocabulario mediante diapositivas con imágenes que ilustren el vocabulario desconocido. Exploración de los nuevos sonidos. Actividades de discriminación fonológica (palabras nuevas). *Vale la pena aclarar que en este modelo solamente se basa en la decodificación (Solé, 2001).</p> <p>Top down: Hacer predicciones por medio de la portada. Plantear hipótesis de acuerdo con el primer acercamiento del libro. Estimular la imaginación de</p>	<p>Durante esta sesión se hará la lectura del libro <u>Sharks</u> (habrá momentos de lectura compartida (lectura en voz alta de la docente y lectura en voz alta entre los estudiantes) y otros de lectura silenciosa). Se aplicarán dos instrumentos de comprensión de lectura a los estudiantes. Uno pre y el otro posterior a la lectura. En el pre los estudiantes deberán responder a dos preguntas, una de tipo literal y otra de tipo inferencial teniendo en cuenta la portada del libro y lectura de la primera parte. Para el post, se analizarán nuevamente los niveles literal e inferencial por medio de 6 preguntas: 3 de tipo literal y 3 de tipo inferencial. Nuevamente en este taller se verán reflejados las 6 fases del MIL. (En caso de no poder terminar el taller post lectura, éste se asignará a los estudiantes como actividad extra para realizar después de la jornada escolar). Las primeras 5 fases del MIL se mostrarán después de aplicada la evaluación pre. Antes de la aplicación de las primeras fases, se lleva a cabo la presentación del vocabulario nuevo y se hace la segmentación de nuevos sonidos por medio de una</p>	<p>Sorrel, P. Sharks. Penguin Random House, 2016. Nivel MCER: A1. YLE (Preparación exámenes internacionales: <u>Movers</u>). El texto se compone de oraciones con hasta 3 cláusulas, alguna expresión de significado futuro, comparaciones, contracciones y cláusulas relativas. Gramaticalmente emplea oraciones escritas en presente simple.</p>

				<p>los estudiantes mediante la evocación de sus experiencias previas, mediante preguntas como: "¿Alguna vez has imaginado una casa de chocolate, te la comerías?, ¿Qué crees que harían tus padres si no tuvieran comida?, ¿Crees que debemos recibir comida de extraños?".</p>	<p>actividad de discriminación fonológica entre el vocabulario nuevo y palabras ya conocidas por ellos.</p> <p>Fase 1: Mostrando la portada del libro, se les pedirá a los estudiantes que piensen en un adjetivo para describir a los tiburones.</p> <p>Fase 2: pedir a los estudiantes que imaginen qué harían si estuvieran en el mar cerca a la playa y se encontraran con un tiburón. (experiencias previas de los estudiantes en el mar).</p> <p>Fase 3: Se establecen los objetivos de lectura entre los estudiantes.</p> <p>Fase 4: Se comienza la lectura de forma grupal y en voz alta, mientras se van haciendo preguntas que ayuden a reconstruir el tema del texto.</p> <p>Fase 5: Para este paso, se contrastan los adjetivos que dieron los estudiantes acerca de los tiburones y se verifican sus características. Se espera que tras terminada la lectura los estudiantes puedan confirmar si se aplican todos o algunos de los adjetivos empleados para describir a los tiburones.</p> <p>Fase 6: Se pide a los estudiantes realizar la prueba post y se les pide a 1 o 2 estudiantes que recapitulen lo</p>	
--	--	--	--	---	--	--

					<p>leído y así mismo que den una opinión breve acerca del texto. *Estas fases se explican tanto en inglés como en español. Así mismo, se les pide a los estudiantes que en lo posible escriban sus respuestas en inglés, pero si no saben cómo hacerlo o hay vocabulario desconocido, se les explica que también lo pueden hacer en español. Luego se les puede brindar el vocabulario para que lo intenten en inglés.</p>	
3	Septiembre 20 - Septiembre 24	22 septiembre	<p>Aplicar estrategias de comprensión de lectura en inglés.</p> <p>Conocer algunos tipos de animales que habitan en el océano.</p> <p>Brindar estrategias para mejorar la lectura inferencial de los estudiantes</p>	<p>Bottom up: Reconocimiento de palabras por medio de la lectura. Decodificación del texto por medio de la lectura individual y silenciosa, se proponen preguntas previas que ayuden a la comprensión lectora de los estudiantes. Identificación de lectura literal. *Vale la pena aclarar que en este modelo solamente se basa en la</p>	<p>En el tercer taller se hará la lectura del libro <u>Under the Oceans</u> para continuar con la temática de creaturas del océano. (La lectura que se realizará será de modo individual y silencioso, pues cada estudiante tendrá una copia del texto). Al igual que en el primer taller, se llevarán a cabo dos pruebas que permitirán conocer el estado de los estudiantes en la aplicación del taller. Para la prueba pre, los estudiantes encontrarán dos ilustraciones del libro (entre ellos el de la portada) y deberán escribir 3 oraciones cortas a cerca del contenido que ven para activar su conocimiento previo. Antes de comenzar las fases de lectura, se mostrarán a los estudiantes las palabras nuevas relacionadas con los</p>	<p>Sorrel, P. Under the Oceans. Penguin Random House, 2017. Nivel MCER: A2. YLE (Preparación exámenes internacionales: Flyers). Este texto es más extenso en comparación con lecturas anteriores como Hansel & Gretel y Sharks. Se compone de oraciones con hasta 3 cláusulas, estructuras de tiempo pasado y futuro un poco más complejas en comparación con los otros 2 libros leídos; verbos modales y una variedad más amplia de conjunciones.</p>

				<p>decodificación (Solé, 2001).</p> <p>Top down: Activación del conocimiento previo. Plantear hipótesis acerca de las imágenes del texto. Comparar textos de temas similares como <u>Sharks</u>.</p>	<p>nombres de algunos tiburones. Seguido de esto los estudiantes van decodificando el texto por medio de la lectura de las palabras y oraciones. Fase 1: Se pedirá a los estudiantes que imaginen todas las creaturas que viven debajo del océano y que imaginen cómo es su vida en las profundidades. Fase 2: pedir a los estudiantes que imaginen <u>convertidos</u> en una creatura marina, que la dibujen y luego estén atentos a si ese animal que ellos dibujaron se encuentra en el texto. Fase 3: Se establecen los objetivos de lectura entre los estudiantes. Fase 4: Se hace la lectura del texto de manera silenciosa e individual (los estudiantes virtuales tendrán una copia del texto al igual que los estudiantes presenciales).</p>	<p>*Para este taller se escoge el libro en nivel A2 porque el libro texto trabado en inglés en las unidades 7, 8 y 9 comienza a preparar a los estudiantes para el libro del próximo año, en el cual los empezarán a preparar para el examen de <u>Flyers</u>. De igual manera de poner a prueba la dificultad del texto.</p>
4	<u>Septiembre 27 - Octubre 1</u>	29 septiembre	<p>Aplicar estrategias de comprensión de lectura en inglés.</p> <p>Conocer los diferentes tipos de animales que habitan en el océano.</p>	<p>Bottom up: Reconocimiento de palabras por medio de la lectura. Decodificación del texto por medio de la lectura individual y silenciosa.</p>	<p>En la siguiente semana se hará la aplicación de la prueba post de la lectura del libro <u>Under the Oceans</u>. Para la segunda prueba, tras haber culminado exitosamente la lectura, se mostrarán nuevamente algunas imágenes del libro que esta vez van acompañadas con algunos extractos de este y deberán responder a dos</p>	<p>Sorrel, P. <u>Under the Oceans</u>. Penguin Random House, 2017. Nivel MCER: A2. YLE (Preparación exámenes internacionales: <u>Flyers</u>). El texto más extenso se compone de oraciones con hasta 3 cláusulas, estructuras de tiempo</p>

			<p>Brindar estrategias para mejorar la lectura inferencial de los estudiantes.</p>	<p>Identificación de lectura literal. *Vale la pena aclarar que en este modelo solamente se basa en la decodificación (Solé, 2001).</p> <p>Top down: Activación del conocimiento previo. Plantear hipótesis acerca de las imágenes del texto, por medio de animales irreales y animales verdaderos que habitan en las profundidades. Comparar textos de temas similares (<u>Sharks</u>).</p>	<p>preguntas de tipo inferencial y dos de tipo literal. Fase 5: En este paso y tras haber terminado la lectura del libro, algunos estudiantes explicarán por qué dibujaron ese animal y si lo identificaron o no a través de la lectura. Fase 6: Se pide a los estudiantes realizar la prueba post y se pide a 1 o 2 estudiantes que recapitulen lo leído y así mismo den una opinión breve acerca del texto. *Estas fases se explican tanto en inglés como en español. Así mismo, se les pide a los estudiantes que en lo posible escriban sus respuestas en inglés, pero si no saben cómo hacerlo o hay vocabulario desconocido, se les explica que también lo pueden hacer en español.</p>	<p>pasado y futuro un poco más complejas en comparación con los otros 2 libros leídos; verbos modales y una variedad más amplia de conjunciones.</p>
5	<u>Octubre 4 - Octubre 8</u>	6 octubre	<p>Brindar a las estudiantes algunas estrategias de lectura que pueden emplear en inglés.</p> <p>Aplicar las estrategias</p>	N/A	<p>En esta sesión se hará una pausa, pues al ser la última semana antes de salir al receso programado en octubre es probable que los niños olviden lo trabajado en las sesiones, debido a las cortas vacaciones en donde los estudiantes no retoman ni practican lo aprendido. Por</p>	N/A

			durante las próximas sesiones de lectura.		esto, durante este taller, se trabajarán con los estudiantes las estrategias de lectura que pueden utilizar cuando estén leyendo. Se les enseñará cómo deben ser aplicadas y qué ventajas tienen cuando las emplean. Ya se han trabajado algunas, solo que durante esta sesión las conocerán de manera explícita y elaborarán a manera de friso una guía que les ayude en próximas sesiones de lectura.	
6	Octubre 18 - Octubre 22	20 octubre	<p>Afianzar en los estudiantes la implementación de estrategias para la comprensión en inglés.</p> <p>Establecer hipótesis de acuerdo con las primeras imágenes del libro</p> <p>Realizar inferencias a nivel crítico sobre el texto leído.</p>	<p>Bottom up: Los estudiantes oralizan las palabras del texto (lectura en voz alta). Segmentación sílabas palabras (vocabulario nuevo). *Vale la pena aclarar que en este modelo solamente se basa en la decodificación.</p> <p>Top down: Realizar inferencias de acuerdo con las imágenes mostradas y con</p>	<p>Para el siguiente taller se hará la lectura del libro <i>The red Knight</i>. Al igual que en los otros talleres se llevarán a cabo las pruebas pre y post. Esta vez para la prueba pre, los estudiantes tendrán 5 imágenes relacionadas con el texto y 5 oraciones que tienen que ver con lo que ellos ven en la imagen. Las oraciones estarán desorganizadas por lo cual ellos deben encontrar la mejor oración que describa lo representado en la imagen. Así mismo, responderán a unas cortas preguntas sobre la lectura predictiva que acaban de hacer.</p> <p>Para la realización de actividades de tipo bottom up, los estudiantes deberán realizar la lectura del libro en voz alta para que puedan</p>	<p>Sorrel, P. <i>The red Knight</i>. Penguin Random House, 2016. Nivel MCER: A1. YLE (Preparación exámenes internacionales: <i>Movers</i>). El texto se compone de oraciones con hasta 3 cláusulas, alguna expresión de significado futuro, comparaciones, contracciones y cláusulas relativas. Gramaticalmente emplea oraciones escritas en presente simple y pasado simple.</p>
				<p>el primer párrafo del texto. Por medio de imágenes los estudiantes deducirán el significado de palabras desconocidas.</p>	<p>oralizar lo que van leyendo. Así mismo, se hará un ejercicio de segmentación de sílabas del vocabulario nuevo que es presentado antes de comenzar la lectura.</p> <p>Fase 1: Se realiza por medio de la prueba pre que a su vez busca activar la lectura literal e inferencial que encontrarán en el texto.</p> <p>Fase 2: Se pedirá a los estudiantes que imaginen el personaje principal. La portada del libro estará cubierta para que ellos a través de la lectura puedan descubrir lo que significa "Knight". Esto se hará a través de la lectura en voz alta por parte de la docente sobre las características principales de un caballero.</p> <p>Fase 3: Se establecen los objetivos de lectura entre los estudiantes y se da como pista solo el nombre del personaje para que ellos puedan ir retratando al posible protagonista.</p> <p>Fase 4: Se hace la lectura del texto por parte de la docente-investigadora, para que los estudiantes no puedan ver las imágenes del libro.</p>	
7	Octubre 25 - Octubre 29	27 octubre	Afianzar en los estudiantes la implementación de estrategias para la	<p>Bottom up: Utilización de los diferentes sentidos como la vista y oído</p>	<p>Se pide a algunos estudiantes que recuenten lo leído en la última sesión. Tras haber hecho esto y tras haber terminado la lectura se</p>	<p>Sorrel, P. <i>The red Knight</i>. Penguin Random House, 2016. Nivel MCER: A1.</p>

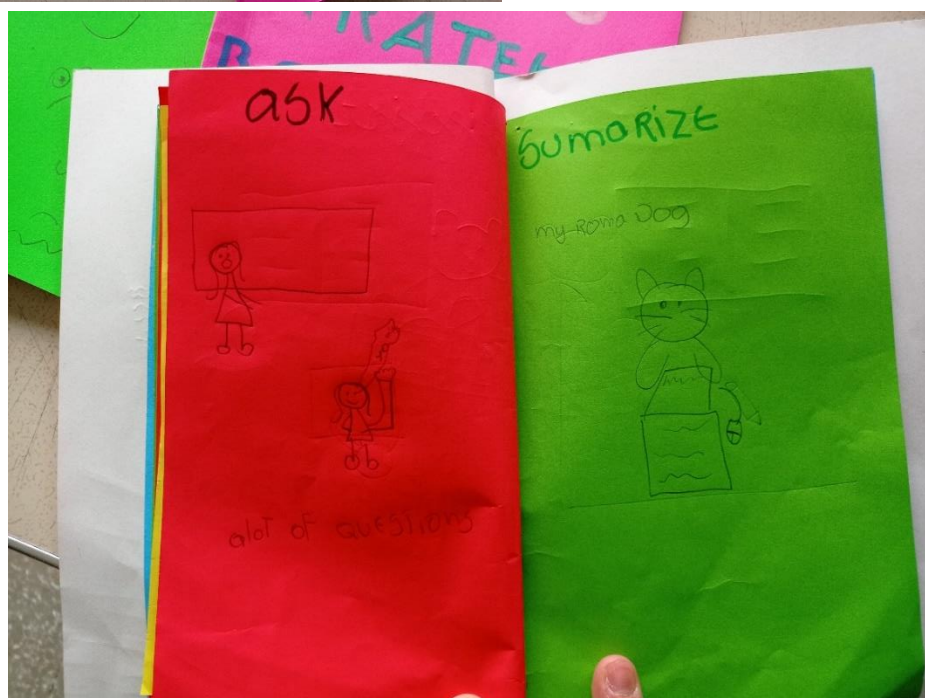
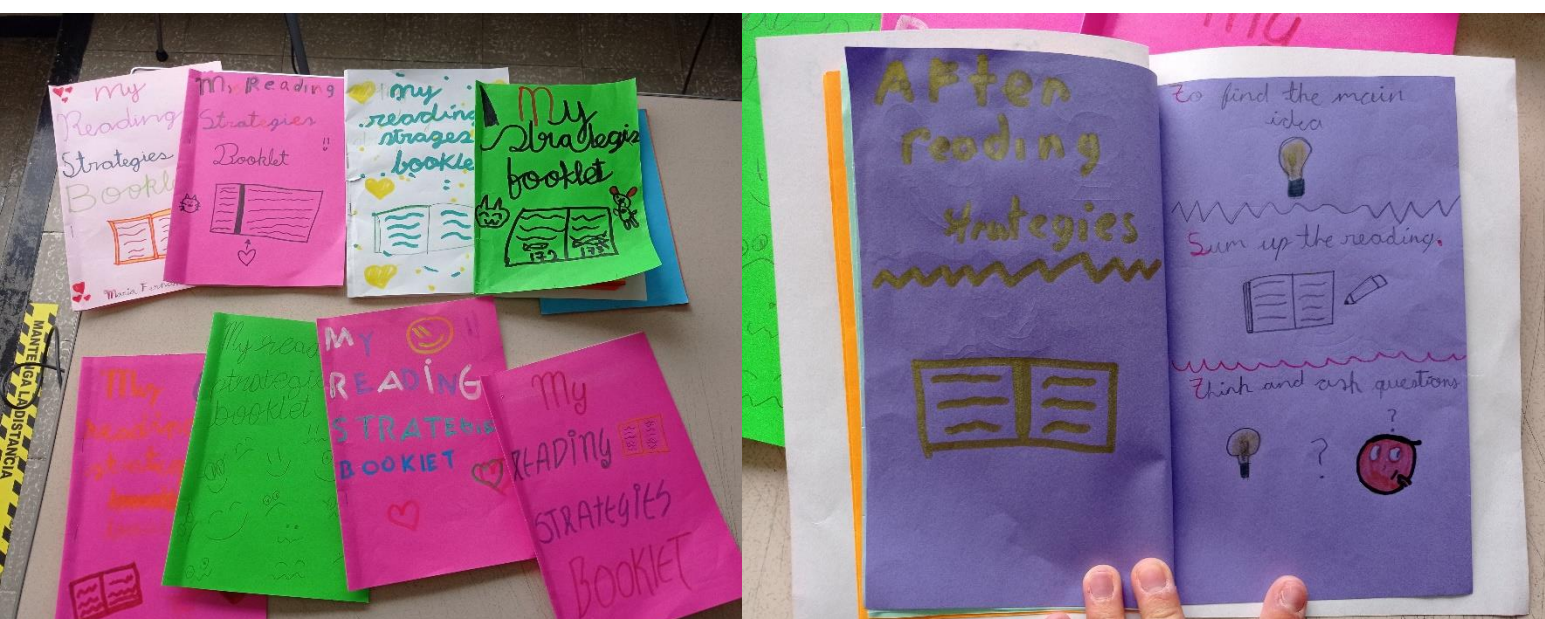
			<p>comprensión en inglés.</p> <p>Establecer hipótesis de acuerdo con las primeras imágenes del libro</p> <p>Realizar inferencias a nivel crítico sobre el texto leído.</p>	<p>para extraer la primera información y decodificarla. Segmentación de vocabulario nuevo.</p> <p>*Vale la pena aclarar que en este modelo solamente se basa en la decodificación (Solé, 2001).</p> <p>Top down: El estudiante es capaz de identificar el tipo de texto que leerá. Los estudiantes opinan sobre el texto. Los estudiantes hacen inferencia a través de la lectura en voz alta por parte de la docente.</p>	<p>prosigue con las otras 2 fases del MIL.</p> <p>Fase 5: En este paso y tras finalizar la socialización de lo leído en la semana previa, se les pide a los estudiantes compartir su dibujo sobre el personaje principal y algunas de las características que los hicieron pensar en ese personaje al principio. Luego se les revela a los estudiantes la verdadera identidad y lo podrán comparar.</p> <p>Fase 6: Se pide a los estudiantes realizar la prueba post y se pide a 1 o 2 estudiantes que den una opinión breve acerca del texto. Para terminar la sesión se les aplica a los estudiantes la prueba post en donde deberán aplicar estrategias de lectura aprendidas para poder responder al taller que tendrá 5 preguntas de opción múltiple como en los exámenes de <i>Movers</i> y 3 preguntas de tipo cerrado donde deberán justificar sus respuestas. Las preguntas serán de tipo inferencial y literal.</p> <p>*Estas fases se explican tanto en inglés como en español. Así mismo, se les pide a los estudiantes que en lo posible escriban sus respuestas en inglés, pero si no saben cómo hacerlo o hay vocabulario</p>	<p>YLE (Preparación exámenes internacionales: <i>Movers</i>). El texto se compone de oraciones con hasta 3 cláusulas, alguna expresión de significado futuro, comparaciones, contracciones y cláusulas relativas. Gramaticalmente emplea oraciones escritas en presente simple y pasado simple.</p>
--	--	--	--	--	--	---

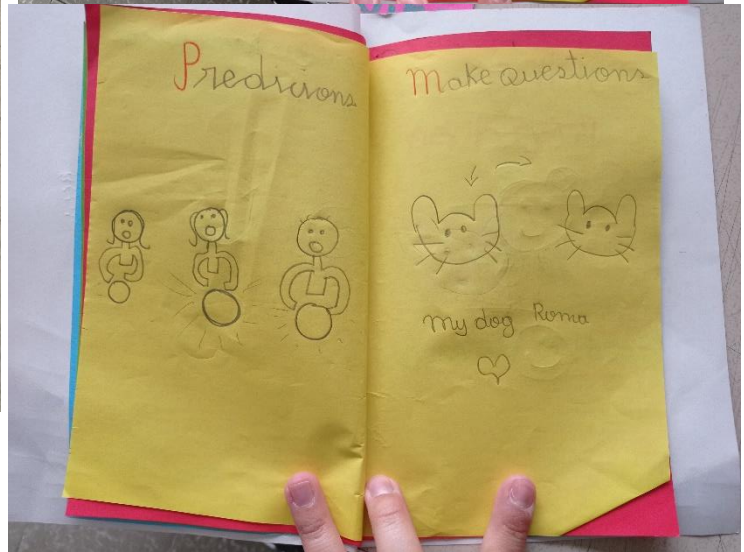
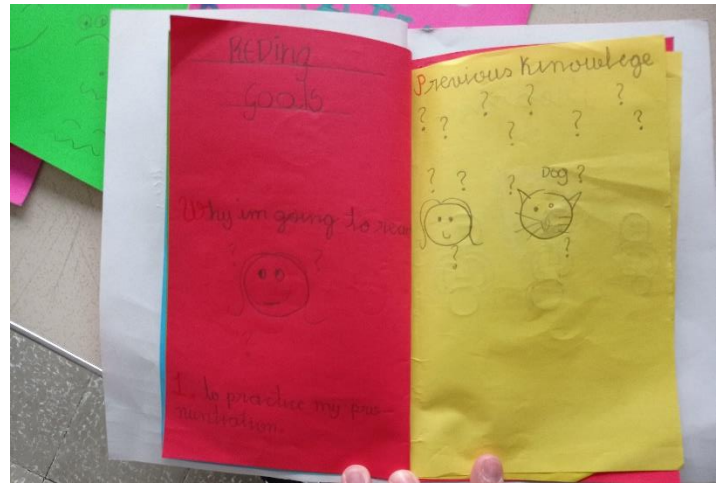
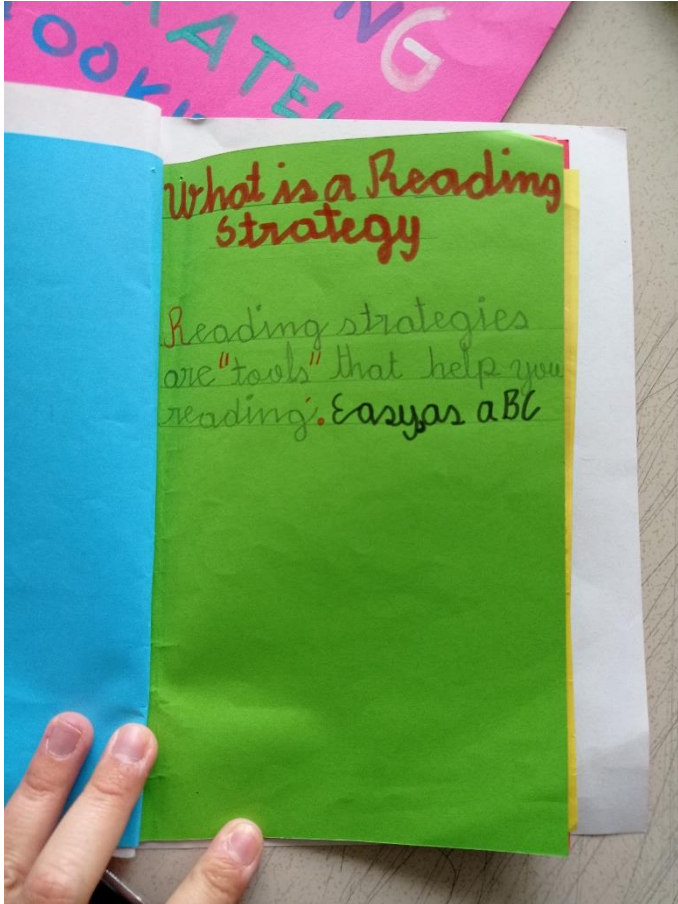
					desconocido, se les explica que también lo pueden hacer en español.	
8	Noviembre 2 - Noviembre 5	3 noviembre	<p>Desarrollar habilidades de lectura que conlleven a una mejor comprensión de los textos.</p> <p>Desarrollar la lectura crítica en los estudiantes.</p> <p>Desarrollar la producción oral y escrita en inglés para dar a conocer sus opiniones o interpretaciones a cerca del texto.</p>	<p>Bottom up: Los estudiantes oralizan las palabras del texto (lectura en voz alta). Segmentación sílabas palabras (vocabulario nuevo).</p> <p>*Vale la pena aclarar que en este modelo solamente se basa en la decodificación (Solé, 2001).</p> <p>Top down: Hacer predicciones por medio de la portada y aquellos estudiantes que hayan visto la película, harán interpretaciones por medio de ésta. Plantear hipótesis de acuerdo con el primer acercamiento del libro</p>	<p>En el siguiente taller se leerá el libro <i>A fight with Underbite</i>. Nuevamente al igual que en los otros talleres de lectura se entregan a los estudiantes dos evaluaciones; <i>una pre</i> y una post. Para la preevaluación los estudiantes tendrán una imagen sobre el texto que va acompañado con un párrafo corto acerca del mismo. Aquí los estudiantes deberán aplicar las estrategias aprendidas en el taller previo para poder realizar la lectura predictiva. Tendrán 6 preguntas: dos de tipo literal y 4 de tipo inferencial.</p> <p>Antes de comenzar la lectura del libro, se hará un breve ejercicio de lectura en voz alta de los primeros capítulos del libro y se segmentarán las palabras correspondientes al vocabulario nuevo.</p> <p>Fase 1: Se realiza por medio de la prueba pre que a su vez busca activar la lectura literal e inferencial que encontrarán en el texto.</p> <p>Fase 2: Se pedirá a algunos estudiantes que hayan tenido la oportunidad de ver la película de Transformers que cuenten de manera breve lo sucedió durante esta como</p>	<p>Johnson, M. <i>A fight with Underbite</i>. Penguin Random House, 2017.</p> <p>Nivel MCER: A2.</p> <p>YLE (Preparación exámenes internacionales: <i>Flyers</i>). El texto se compone de oraciones con hasta 3 cláusulas, estructuras de tiempo pasado y futuro un poco más complejas en comparación con los otros 2 libros leídos; verbos modales y una variedad más amplia de conjunciones.</p>

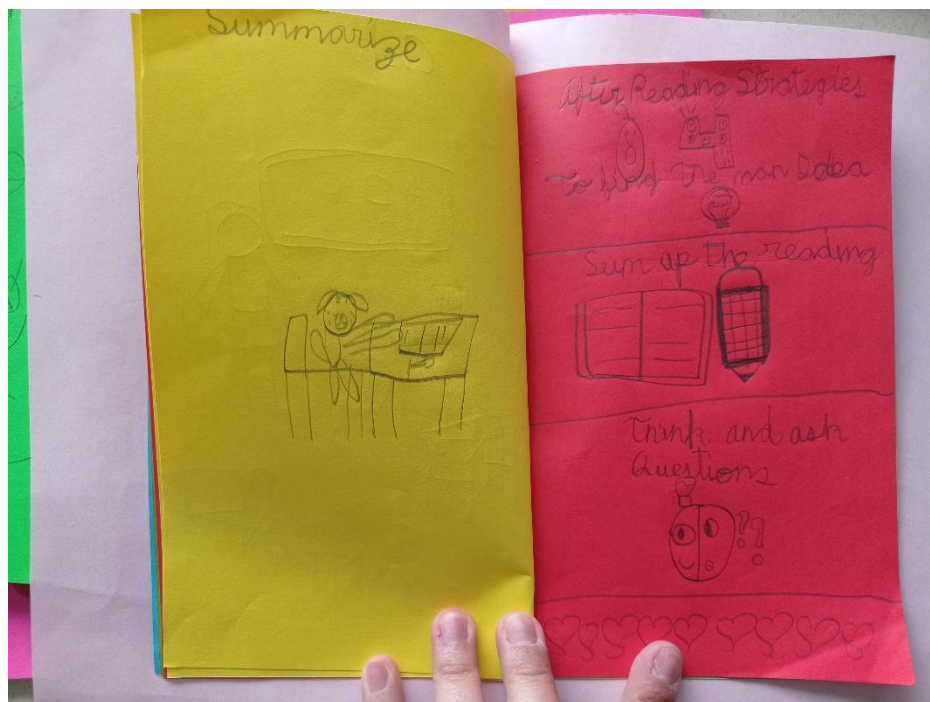
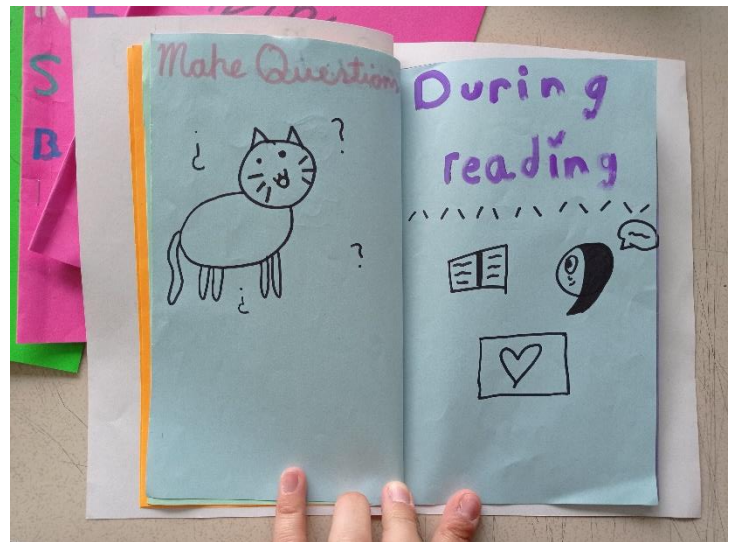
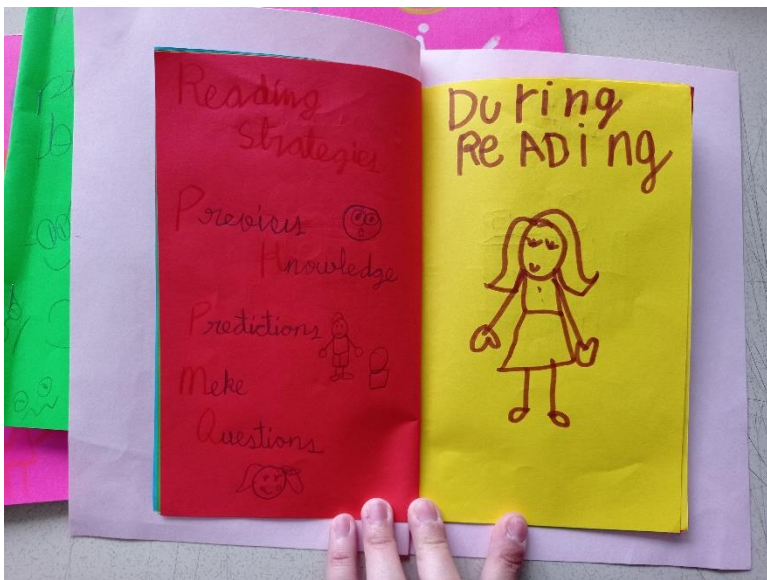
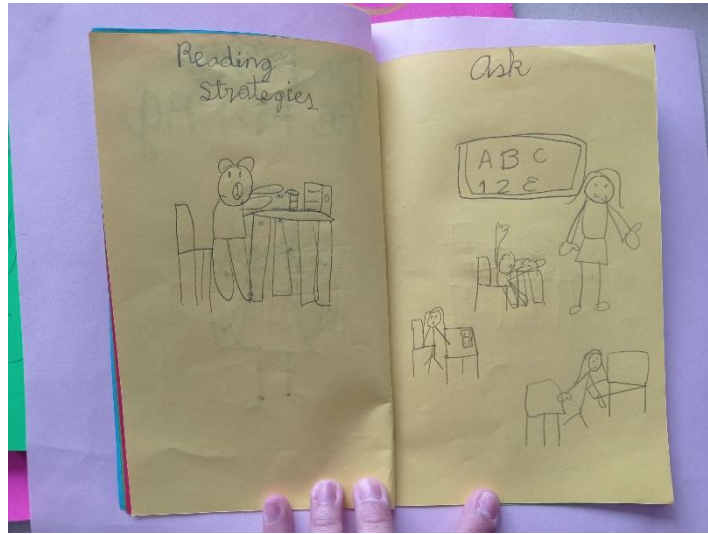
				Motivar a los estudiantes a la imaginación para recordar sus experiencias previas. Lectura inferencial.	estrategia para activar el conocimiento previo. Se escribirá en las diapositivas las ideas que arrojen los estudiantes. Fase 3: Se establecen los objetivos de lectura entre los estudiantes y se conocen algunas palabras claves que les ayuden a entender mejor la historia. Fase 4: Se hace la lectura del texto por parte de los estudiantes, esta vez el ejercicio de lectura consiste en un "read aloud" para que ellos tengan la oportunidad de practicar su pronunciación. La docente-investigadora va ayudando a los estudiantes con la pronunciación de palabras desconocidas y así mismo, va haciendo preguntas que aseguran una mejor comprensión del texto.	
9	Noviembre 8 - Noviembre 12	10 noviembre	Desarrollar habilidades de lectura que conlleven a una mejor comprensión de los textos. Desarrollar la lectura crítica en los estudiantes. Desarrollar la producción oral y	Bottom up: Bottom up: Los estudiantes oralizan las palabras del texto (lectura en voz alta). Segmentación silabas palabras (vocabulario nuevo). *Vale la pena aclarar que en este modelo	Para esta sesión se terminará de leer la historia <u>A fight with Underbite</u> y se continúa con los últimos pasos del proceso del MIL. Fase 5: Se comparan las respuestas dadas en la fase 2 con lo ocurrido en la historia. Nuevamente los estudiantes participan y dan sus ideas a fin de corroborar o reafirmar la información. Fase 6: Se pide a los estudiantes realizar la prueba	Johnson, M. A fight with Underbite. Penguin Random House, 2017. Nivel MCER: A2. YLE (Preparación exámenes internacionales: Flyers). El texto se compone de oraciones con hasta 3 cláusulas, estructuras de tiempo pasado y futuro un poco más
			escrita en inglés para dar a conocer sus opiniones o interpretaciones a cerca del texto.	solamente se basa en la decodificación Top down: Hacer predicciones por medio de la portada y aquellos estudiantes que hayan visto la película, harán interpretaciones por medio de ésta. Plantear hipótesis de acuerdo con el primer acercamiento del libro. Motivar a los estudiantes a la imaginación para recordar sus experiencias previas. Lectura inferencial.	post y se pide a 1 o 2 estudiantes que den una opinión breve acerca del texto. Para la evaluación post, se les entregará a los estudiantes un resumen del libro que consiste en 3 párrafos breves; éste irá acompañado de una imagen representativa del texto. Aquí se espera que los estudiantes puedan aplicar las estrategias de lectura aprendidas para responder a 10 preguntas donde 5 de ellas son de tipo literal y las otras 5 de tipo inferencial. *Estas fases se explican tanto en inglés como en español. Así mismo, se les pide a los estudiantes que en lo posible escriban sus respuestas en inglés, pero si no saben cómo hacerlo o hay vocabulario desconocido, se les explica que también lo pueden hacer en español.	complejas en comparación con los otros 2 libros leídos; verbos modales y una variedad más amplia de conjunciones.
10	Noviembre 15 - Noviembre 18	18 noviembre	Realizar el cierre con los estudiantes sobre la aplicación del proyecto.	N/A	Durante la última semana del año escolar, se aprovecharán las dos últimas horas con los estudiantes para aplicar la evaluación final de todo el proyecto de lectura. En esta oportunidad, los estudiantes	Deignan-Veness, C. The Tent Show. Penguin Random House, 2017. Nivel MCER: A1. YLE (Preparación exámenes

			<p>Aplicación de la evaluación final con los estudiantes.</p> <p>Promover el uso de estrategias aprendidas para la aplicación en su lectura con cualquier texto en lengua inglesa.</p>		<p>leerán nuevamente la historia con la cual se hizo la evaluación diagnóstica (The Talent Show) y se tendrán en cuenta las estrategias que van a usar a la hora de leer y en la evaluación habrá 8 preguntas que serán de tipo inferencial que permitirán evaluar su desempeño a lo largo de estas semanas de aplicación del proyecto.</p>	<p>internacionales: <u>Movers</u>). El texto se compone de oraciones con hasta 3 cláusulas, alguna expresión de significado futuro, comparaciones, contracciones y cláusulas relativas. Gramaticalmente emplea oraciones escritas en presente simple y pasado simple.</p>
--	--	--	--	--	---	---

Anexo 11: Algunos booklets sobre estrategias de los estudiantes.







Anexo 12: Carta de respaldo

Departamento de Lingüística
Facultad de Ciencias Humanas
Sede Bogotá



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Bogotá, 11 de marzo de 2020

ML.0028-20

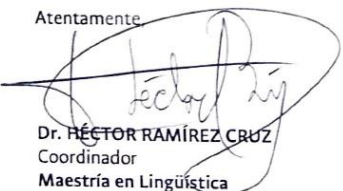
Padre
FRAY WILLIAM JOSUÉ CARREÑO
Rector
COLEGIO LICEO DE CERVANTES NORTE
Bogotá

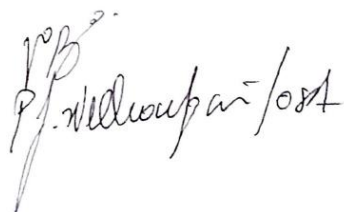
Apreciado padre,

Mediante este oficio presento a la señorita Diana Marcela Ladino Torres, identificada con Cédula de Ciudadanía No. 102.2372.725 de Bogotá, quien es estudiante de la Maestría en Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Para su tesis de maestría, la señorita Ladino ha propuesto el anteproyecto de investigación "La enseñanza de la Lectura en inglés en niños de grado primero: propuesta de investigación en el Liceo Cervantes". Este proyecto propone trabajar en la implementación del Modelo Interactivo de lectura para proveer una mejora en la comprensión lectora de los estudiantes desde los primeros niveles de escolaridad, con una población escolar de niños entre los 5 y 7 años de edad que actualmente se encuentran cursando el grado primero en el Colegio Liceo Cervantes Norte. El Modelo Interactivo de Lectura permite al lector combinar información del texto con sus conocimientos previos y puede incidir en los procesos de comprensión de lectura, por lo que reviste importancia en las etapas iniciales de aproximación al texto.

En consecuencia, agradecemos de antemano todo el apoyo y respaldo que pueda brindarle a la señorita Ladino en el desarrollo de su investigación.

Atentamente


Dr. **RECTOR RAMÍREZ CRUZ**
Coordinador
Maestría en Lingüística


F. William Josué Carreño

20
AÑOS Bicentenario

Página 1 de 1
Elaboró: María Teresa

Av. Carrera 30 # 45-03 - Ciudad Universitaria
Edificio 214, Antonio Nariño
(+57 1) 3165134 - (+57 1) 3165000 EXT. 16672
Bogotá, D. C., Colombia
coocumal_fchbog@unal.edu.co

Proyecto
cultural y colectivo
de nación

Anexos 13 y 14: Consentimiento informado padres de familia y asentimiento informado para los estudiantes.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha:

Ciudad: Bogotá

Señores padres de familia comunidad de vida 3A:

La lectura en una lengua extranjera, en este caso inglés, supone el conocimiento de herramientas lingüísticas y estrategias que permiten la comprensión de los textos que son trabajados en clase y de otros que apoyan el desarrollo de dicho proceso. Como profesora encargada de grado 3º, he encontrado algunas dificultades en las estrategias de lectura que los niños emplean para su comprensión lectora, lo cual tiene repercusiones en la escritura y precisión en la comunicación oral. Es por esto que como estudiante de la maestría en Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia bajo la dirección del Doctor y docente de la UN Alberto Abouchaar Velásquez, he propuesto el proyecto de tesis titulado "Incidencia del modelo interactivo de lectura en inglés, lengua extranjera entre estudiantes de grado tercero del Liceo de Cervantes Norte", el cual se propone enseñar a los niños de dicho grado estrategias que permitan su mejora en la comprensión en inglés y por ende su escritura y comunicación oral.

Para dicho fin, se tiene previsto realizar una serie de entrevistas, encuestas, observaciones en el aula y talleres de lectura con los estudiantes, los cuales se realizarán en clases de inglés con la docente durante el segundo y tercer periodo académico del año 2021 (entre abril y septiembre). Para llevar el registro de dichas actividades se utilizará un diario de campo, acompañado por fotos y videos. En dichos instrumentos de recolección de datos se garantiza el anonimato de los participantes.

Si tiene alguna duda sobre la implementación de este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante la participación de los niños en él. Al firmar este consentimiento acepta que su hijo/a participe en el proyecto, el cual ya cuenta con el aval para la realización en el Liceo por parte del padre rector Fray William Josué Carreño O.S.A. Así mismo, en cualquier momento puede decidir sobre la continuidad del estudiante en dicho proyecto, que como ya se ha mencionado antes, busca la mejora de esta habilidad tan importante en lengua extranjera; la lectura.

De antemano, agradezco su consentimiento y colaboración para el desarrollo del proyecto de tesis anunciado. Muchas gracias.

Nombre: _____

Firma: _____

C.C. No: _____

Diana Marcela Ladino Torres

Estudiante Maestría en Lingüística, Universidad Nacional de Colombia.

dladinot@unal.edu.co

Alberto Abouchaar Velásquez

Profesor del Departamento de Lingüística, Facultad de Ciencias Humanas, edificio Antonio Nariño (214). Oficina 216, Bogotá, Colombia.

Tel: +(571) 3165000 ext. 16672

aabouchaarv@unal.edu.co

Dr. Alberto Abouchaar Velásquez

ASENTIMIENTO INFORMADO



Yo,

tengo _____ años y quiero decir que me han explicado en detalle el objetivo de la investigación (proyecto) en el cual voy a participar, la cual va a ser dirigida por mi docente de inglés Diana Marcela Ladino Torres quien ya conozco.

Por otra parte, también me explicaron:



- Lo que voy a hacer: Sí _____ No _____
- Lo que puedo decir cuando ya no quiera participar más: Sí _____ No _____
- Me han respondido las preguntas y sé que puedo hacer preguntas si las tengo: Sí _____ No _____
- Que la información que recullo de esto solo será usada para ayudarme a mejorar en mis procesos de lectura en inglés: Sí _____ No _____

Nombre: _____

Mi firma: _____

designed by freepik.com

Anexo 15: Prueba piloto, noviembre 4 2020.

		LICEO DE CERVANTES AUGUSTINIAN FATHERS SAINT JOHN STONE ACADEMIC COMMUNITY ENGLISH		
GRADE: 2nd	FIRST TERM	DATE:		CLASS:
SUBJECT: ENGLISH		TEACHER: Diana Ladino		
DESCRIPTION: Diagnostic test. The Elves and the shoemaker.				
STUDENT:				

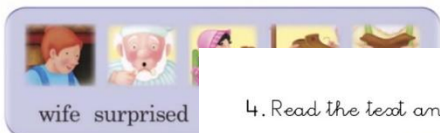
*The Elves and the Shoemaker**
Diagnostic test

1. Look and read. Write YES or NO.



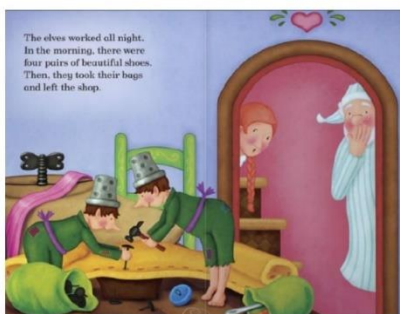
- a. The shoemaker lived with his wife. *Yes*
- b. The shoemaker and his wife were rich. _____
- c. The shoemaker needed more leather. _____
- d. The shoemaker could only make two more pairs of shoes. _____
- e. The rich woman thinks there are beautiful shoes. _____
- f. The elves came into the house at eleven o'clock. _____

2. Look and read. Choose the correct words and write them on the line.



4. Read the text and choose the best answer.

Taken and adapted from *The Elves and the shoemaker*. I



- a. The next morning, the shoemaker came / come downstairs.
- b. "We must find the person who / where is making these beautiful shoes", he said.
- c. The shoemaker worked hard. He cut / is cutting the leather for more shoes.
- d. But that night, the shoemaker and his wife didn't went / didn't go to bed.
- e. The shoemaker and his wife was / were surprised.

- a. In the morning, the shoemaker did not find his _____.
- b. He found a pair of _____
- c. He was very _____
- d. He called to his _____, "Did you make this shoes?"
- e. Then, a _____ woman came into the shop.

3. Match the words to the pictures. Draw a line each time with a different colour.

• Gold Coins



• Leather



• Shoemaker



• Elves



• Rich man



aders. Penguin Random House. 2016.

Anexo 16: Respuestas formulario Google Forms 4 noviembre 2021.

Taller de lectura 4 noviembre

Preguntas Respuestas 16

¿Te gustaría seguir haciendo este tipo de actividades para mejorar tu lectura en inglés? Si o no. ¿Por qué?

16 respuestas

si

Si porque así yo puedo aprender y mejorar mi ingles y leer cuentos en ingles

Si me gustaria .Porque: es una actividad diferente para mi y aprendo mucho mas.

si por que es divertido hacer cosas como estas

SI PORQUE SON UTILES

si para aprender mas ingles

si me diverti mucho y por eso lo quiero repetir

si porque me diverti mucho

Si porque me gusta la lectura

Taller de lectura 4 noviembre

Preguntas Respuestas 16

el cuento

¿Cómo te sentiste en la lectura y respondiendo a las preguntas del cuento?

16 respuestas

mido

Me sentí tranquila

un poco nerviosa porque no sabia de que se trataba.

feliz emocionado

MESENTI FELIZ

normal

muy divertido

emocionado

No tan bien no entendí las palabras

Taller de lectura 4 noviembre

Preguntas Respuestas 16

Juan Manuel Collazos

Menciona una de las cosas que más te gustaron del taller de hoy.

16 respuestas

aprender un nuevo libro con mi miss que la quiero

A mi me gusto el final cuando los elfos les hacian los zapatos y a cambio los señores que fabricaban los zapatos les hacian ropita nueva

Leer el cuento y desarrollarlo.

que podamos leer y hacer un taller

PRACTICAR INGLES

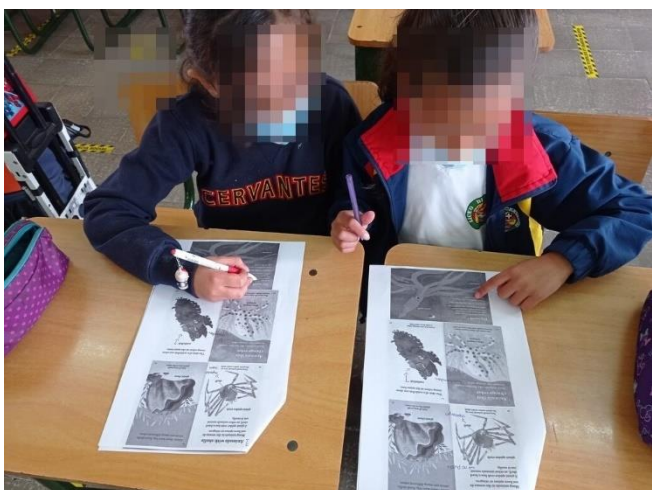
el punto 3 fue muy chevre

el cuento

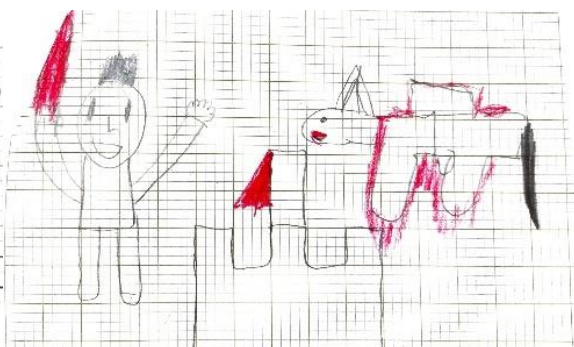
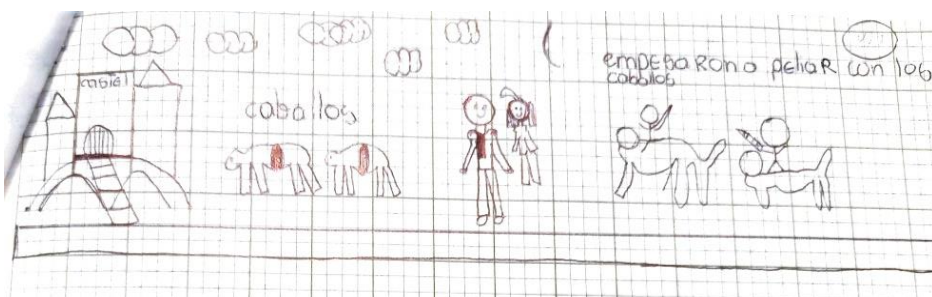
la historia

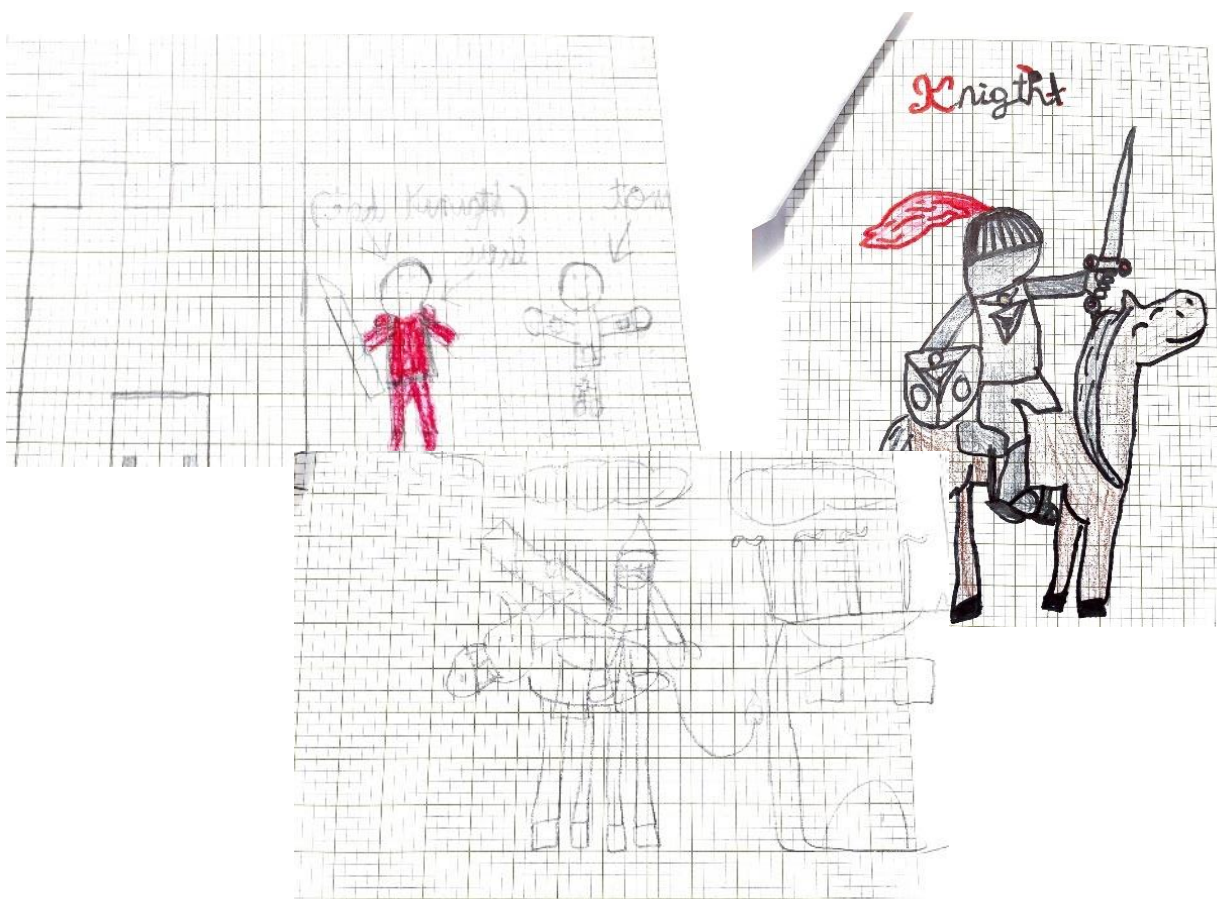
La lectura

Anexo 17: Estudiantes haciendo uso de la estrategia de subrayado.



Anexo 18: Dibujos de los estudiantes sobre un "Knight".





Anexo 19: Encuesta taller de lectura Hansel y Gretel.



Encuesta para estudiantes del Liceo de Cervantes Bilingüe

Nombre: _____
 Edad: _____

Para realizar esta encuesta, recuerda encerrar en un círculo la opción que más te convenga y luego explica brevemente tu respuesta.

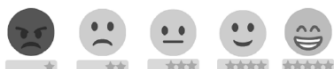
1. ¿Qué te pareció la lectura del libro de Hansel & Gretel?



2. ¿Disfrutaste realizando la lectura en voz alta junto con tus compañeros?



3. ¿Te gustó que la lectura compartida?



4. ¿Crees que es fácil leer en inglés si se lee en voz alta?



5. Disfruto la lectura cuando la hago con mi profesora y compañeros de clase.



6. Aprendí nuevo vocabulario con la lectura de Hansel y Gretel.



7. Puedo recordar mejor la historia de Hansel y Gretel y luego contarla.



8. Quiero seguir haciendo estos talleres para mejorar mi lectura en inglés.



Anexo 20: Diarios de campo.

Diario de campo # 1			
Fecha: 9 marzo 2021	Hora: 6:45am	Grupo: 3A	Reunión padres de familia
<p>Descripción de las actividades:</p> <p>El 9 de marzo se lleva a cabo la primera reunión virtual con los padres de los estudiantes pertenecientes al grado tercero A, donde se dan a conocer los principales aspectos de trabajo, normas y lineamientos que serán implementados a lo largo del año escolar 2021.</p> <p>Al ser una reunión virtual, algunos padres de familia encienden la cámara y otros no, pero de igual manera hacen uso del chat de la plataforma <u>Meet</u> para hacer saber que están presentes en la reunión. Tras terminar de dar dicha información, se procede a presentar de manera formal el proyecto de lectura que será desarrollado con los estudiantes en algunos espacios de las clases de inglés. La tutora esta vez en su rol de investigadora, les explicó los objetivos, alcances y posibles beneficios del proyecto en los niños, pues como se ha observado aún tienen algunas dificultades para lograr la comprensión de textos en inglés.</p> <p>Así mismo, se hace énfasis en que las actividades no tendrán valoración dentro de la asignatura, pues si fuera de otro modo tal vez los estudiantes se sentirían "forzados" a obtener excelentes resultados y aquí lo importante es que los niños puedan adentrar herramientas y estrategias que les ayude a mejorar su comprensión lectora en lengua extranjera inglés. Los padres de familia hicieron algunas preguntas respecto al tema, como por ejemplo si sus datos personales iban a ser tenidos en cuenta, se les explicó que se manejará con cautela dicha información y éstos estarán protegidos por la ley Habeas Data, al igual que las fotografías o videos que sean utilizados con los niños. Los padres se muestran entusiasmados y lo hacen saber por medio del chat donde manifiestan apoyar el proyecto y su aplicación.</p> <p>Siendo las 7:40 am se da por terminada la reunión, pero antes se les recuerda a los padres de familia que en los próximos días se les estará enviando a los estudiantes presenciales las encuestas de caracterización de manera impresa y a los estudiantes que se encuentran en modalidad virtual, las encuestas serán publicadas en el <u>Google Classroom</u> de inglés.</p>			

Diario de campo # 2			
Fecha: 25 marzo 2021	Hora: 9:15am	Grupo: 3A	Clase: Tutoría
<p>Descripción de las actividades:</p> <p>Durante el jueves 25 de marzo se desarrollaron diferentes actividades académicas debido al próximo cierre del primer periodo, por lo cual los estudiantes estaban ansiosos y algunos preocupados con las entregas pendientes. Así que se aprovechó el espacio de la clase de tutoría (ética y valores) para explicar a los estudiantes en qué consiste el proyecto del cual les hablé a los padres durante la primera reunión y también como debían responder las preguntas que se incluyen en las dos encuestas de caracterización.</p> <p>Sobre la primera charla del proyecto, ellos recordaron la prueba piloto que se hizo a mediados de octubre del 2020 para que ellos conocieran cómo se podría trabajar el proyecto y así mismo, se incluyeron algunas preguntas que indagaban sobre sus gustos por la lectura. La mayoría de los niños que se encontraban en el salón se mostraron entusiasmados y algunos virtuales (que tenían su cámara encendida) estaban igual, pues seguiríamos trabajando esta vez con diferentes textos que sean de su agrado.</p> <p>Para los 10 niños que asisten hasta el momento de manera presencial al colegio se les hace la entrega de las copias, mientras que para aquellos niños desde casa se publican en el <u>Classroom</u> de inglés para que cuando ellos tengan tiempo las puedan diligenciar.</p> <p>Se les recuerda a los niños que estas encuestas le permitirán conocer a la docente sobre sus gustos, preferencias y situación familiar, lo cual será importante para llevar a cabo el proyecto y adecuar estrategias que favorezcan la mejora de su lectura en inglés.</p> <p>Las encuestas deben ser entregadas el lunes 5 de abril después del receso de Semana Santa.</p>			

Diario de campo # 3			
Fecha: 28 mayo 2021	Hora: 10:45am	Grupo: 3A	Clase: inglés
<p>Descripción de las actividades:</p> <p>Durante la clase de inglés del 28 de mayo se llevó a cabo la prueba diagnóstica, la cual daría comienzo a la implementación del proyecto de lectura. En esta ocasión todos los estudiantes y la docente se encontraban en modalidad virtual debido a un brote de Covid-19 que se estaba extendiendo por algunos cursos del colegio, por lo cual, la institución tomó la decisión de estar una semana en trabajo virtual como medida de prevención ante la propagación del virus. Ya se tenía planteada una prueba diagnóstica impresa y otra virtual por si esta situación se llegaba a presentar. Afortunadamente todos los niños ya tienen buen manejo de <u>Google Forms</u> y de <u>Google Classroom</u>. Dicha clase fue grabada.</p> <p>La clase comenzó como siempre con el saludo a cada uno de los estudiantes y la fecha del día. Luego de esto se procedió a mostrarles el libro que sería leído el cual se titula "<u>The Talent Show</u>" de la editorial <u>LadyBird</u>. Al ser una prueba diagnóstica, no se les dieron mayores instrucciones a los estudiantes que estar atentos a la lectura dirigida por la docente. Se empezó por mostrarles la portada del libro para que ellos identificaran la posible trama de la historia y conocieran algunos de los personajes. También se les preguntó por el título del libro para que ellos identificaran lo que era un <u>Talent Show</u> y conocieran algunas de las actividades que se pueden llevar a cabo.</p> <p>Se les preguntó a los niños por cuál es su talento y ellos fueron respondiendo, algunas de las preguntas fueron: <u>play soccer</u>, <u>sing</u>, <u>dance</u>, <u>build legos</u>, <u>drawing</u> and <u>watching T.V</u>. También pudieron recordar las diferentes partes del libro antes de comenzar con la lectura.</p> <p>Se presentaron los personajes principales de la historia y algún vocabulario esencial que les ayude a comprender mejor la misma. Al comenzar la lectura del libro, la docente iba leyendo y haciendo algunas preguntas sobre lo que se observaba en las imágenes.</p> <p>Aprovechando que todos los estudiantes se encontraban de manera virtual, se hizo una encuesta a través de <u>Meet</u> para saber qué grupo creían que iba a ganar el <u>show</u> de talentos que se desarrollaba en la historia.</p> <p>Al terminar la lectura dijeron que estuvo muy corta, pero les gustó. Se les explica el paso a paso del formulario que van a encontrar para que lo puedan diligenciar y así ver la comprensión de lectura que tuvieron de la historia, del mismo modo, se hace énfasis en la importancia de que sean ellos mismos (sin ayuda de otras personas) quienes contesten el formulario, el cual no tendrá ninguna repercusión negativa en las notas de la asignatura inglés.</p> <p>Los niños iban preguntando al ir completando las respuestas, aunque al inicio se explicaron cada una de las respuestas para que no fuera a haber inconvenientes, pero la mayoría prefirió preguntar y la docente les iba ayudando. También se aclaró algún vocabulario que no conocían. Cuando ellos comenzaron a responder el formulario hubo algunas confusiones porque decían que no comprendían alguna pregunta o que no estaban seguros de si esa era la respuesta correcta. Los estudiantes tuvieron el tiempo suficiente para que pudieran dar respuesta al formulario de <u>Google</u> y pudieron enviarlo antes de terminar la clase a las 11:30. Los niños quedaron muy felices con la lectura del libro, aunque algunos manifestaron que debió ser más largo y que les pareció una historia divertida. Otros dijeron que les gustaría alguna vez participar en un <u>show</u> de talentos.</p>			

Diario de campo # 4			
Fecha: 10 agosto 2021	Hora: 11:30am	Grupo: 3A	Clase de ética.
<p>Descripción de las actividades:</p> <p>Para la clase del martes 10 de agosto, tomé la hora de la clase de ética para hacer un primer acercamiento con los estudiantes al taller de lectura para aprender estrategias por medio del MIL que les permitan una mejor comprensión de los textos en inglés.</p> <p>Para la primera parte de la clase, comencé por explicarles por qué se habían hecho estos cambios y por qué no iban a tener la clase de ética. Ellos comprendieron muy bien el cambio que se había hecho y se mostraron motivados por el taller de lectura. Comencé por mostrarles los libros de Hansel & Gretel, los cuales tenían cubiertos los títulos para saber si ellos por medio de las imágenes podían adivinar el nombre del libro que íbamos a leer en esta sesión. Ellos comenzaron a mirar y fijarse en los detalles cuando uno de los estudiantes logra adivinar el nombre del libro, luego se les pregunta si han tenido la oportunidad de leer, ver un video, una serie o algo que esté relacionado con Hansel & Gretel y la mayoría alza la mano. Ellos reconocen que Hansel es el personaje masculino y Gretel el personaje femenino. Luego les pregunto si saben de qué país es esta historia, para lo cual ellos mencionan varios países (entre ellos algunos lugares que ellos ya habían tenido la oportunidad de conocer gracias al libro que se trabaja en inglés), pero ninguno de ellos es el correcto; así que decidí decirles que esta historia es de Alemania. Antes de que se continuara, uno de los estudiantes virtuales hace una observación en donde muestra un libro de Hansel y Gretel en español que tiene.</p> <p>A continuación, les muestro el orden de las actividades del día para que ellos sepan cómo se va a trabajar. Lo primero es que se miran entre todos, cuáles son las estrategias de lectura que ellos usan cuando leen un libro en inglés o en español. Una de las estrategias mencionadas por los niños es el mirar los títulos de los capítulos, ellos también imaginan las historias y lo que va a suceder a través de los títulos y los dibujos de las portadas, poner atención a las historias que son leídas, usar un diccionario de español o uno bilingüe para buscar las palabras que no conocen, leer despacio y preferiblemente en un lugar que no haya ruido ni distracciones, leer mentalmente o en última instancia también algunos de ellos practican su lectura en voz alta.</p> <p>Tras finalizar la primera parte del taller, se indaga en los estudiantes cuáles son esas cosas que les motivan a leer (para que no entiendan que la lectura es un ejercicio que se realiza solamente en el aula, sino también en otros espacios). Dentro de esas ideas que los motivan son el gusto por la lectura, el gusto e interés por los libros, leen para poder conocer una nueva historia, porque "nacido" la idea de leer (refiriéndose a que tuvo la idea de leer tal vez como hobby), porque es bueno para la salud, para aprender nuevas palabras y mejorar la ortografía.</p> <p>Como parte del tercer punto de la actividad, se establecieron los objetivos de la lectura que hacen parte de uno de los pasos del MIL. Entre todos se establecieron los siguientes: leer para aprender, conocer nuevas palabras, imaginar la historia, mejorar la lectura y la pronunciación en inglés; por último, crear nuevas historias.</p> <p>Tras finalizar la primera parte propuesta, se muestra el libro digital a los estudiantes y se les pregunta sobre qué recuerdan a cerca de esta historia. Varios de ellos participan y cuentan versiones similares e incluso un estudiante cuenta una versión diferente a la que es generalmente conocida por todos. Se les muestran a los estudiantes "the picture books" de algunas palabras importantes para que puedan comprender mejor la historia; algunas de estas palabras ya son familiares para ellos y en algunas ocasiones es necesario hacer la dramatización para que puedan entender mejor el significado.</p> <p>La lectura del libro comienza por la docente leyendo en voz alta y mostrando las imágenes en detalle para que haya una mejor comprensión. Luego de esto, los estudiantes van leyendo en voz</p>			

alta y participando de acuerdo con los párrafos que se van leyendo; dicha participación se hace de manera intercalada entre los estudiantes virtuales y presenciales. La docente solo hace intervención para mostrar las imágenes y explicar algunos detalles. En una parte de la lectura cuando Hansel tira piedras en el camino para poder recordar el regreso a casa, uno de los estudiantes virtuales se fija en el detalle de la imagen donde se ve un pequeño bulto de piedras en el bolsillo de Gretel, esto le ayuda a identificar y comprender mejor la historia por medio de las imágenes. Luego uno de los estudiantes hizo una intervención en español para ayudar a su compañero quien dijo que no había comprendido lo que había pasado, así que le explica que estaba tirando piedras para no perderse en el bosque. Su compañero entiende mejor ahora y se puede continuar con la lectura compartida en voz alta. Varios estudiantes se fijan en las imágenes y logran hacer construcciones completas en inglés para referirse a los sentimientos mostrados por los personajes, por ejemplo: "she's very angry", refiriéndose a la madrastra de los personajes principales.

Así mismo, pueden ir anticipándose a la historia por medio de las imágenes y pueden hacer algunas predicciones sobre lo que ven como, por ejemplo, cuando ven un pájaro y de ahí pueden decir que el pájaro se va a comer las boronas de pan que deja Hansel en el camino, lo cual es cierto y sucede en la historia. Vale la pena aclarar que no todos los estudiantes pueden lograrlo a la primera vez, pero se irá trabajando en este aspecto.

De vez en cuando se hacen intervenciones en español para decir anécdotas sobre lo que van viendo en las imágenes, como cuando Hansel y Gretel llegan a la casa de dulce ellos dicen que los dulces no se ven y que se comerían la casa. Así mismo, aprovechan para contar historias sobre por qué no se deben recibir dulces o comida a extraños.

Siendo las 12:14 de la tarde se termina el taller de lectura, aunque no se alcanza a terminar toda la lectura del libro, se les explica a los estudiantes que la próxima semana se finalizará y se hará un taller con algunas preguntas cortas sobre lo leído.

Diario de campo # 5			
Fecha: 24 agosto 2021	Hora: 7:45 am	Grupo: 3A	
Descripción de las actividades: Para esta clase se tomaron 20 minutos de la clase de inglés del día de hoy para poder finalizar la lectura del libro Hansel & Gretel. Como la vez pasada debido al tiempo no se pudo terminar y quedaron casi 8 páginas pendientes por leer, se procedió a continuar con la lectura en voz alta por parte de los estudiantes y de la explicación de las imágenes que aparecían acompañando el texto. Tras haber finalizado la lectura del cuento, se les explicó a los estudiantes virtuales y presenciales el formulario y la guía, junto con las preguntas que tenían que responder sobre el texto. No lo alcanzaron a finalizar, por lo cual es necesario retomar en un espacio el día de mañana durante la clase de ética para que puedan responder con total tranquilidad y sin afanes el taller de <u>post-lectura</u> propuesto.			

Diario de campo # 6			
Fecha: 25 agosto 2021	Hora: 11:30 am	Grupo: 3A	
Para la sesión del día de hoy es importante mencionar un factor que tal vez influyó en la actitud de los estudiantes de grado tercero en la finalización del taller de lectura # 1, porque a las 10:00 am tuvieron que asistir de manera virtual a la presentación del nuevo rector, la cual fue extensa y ellos se estaban cansando ya que el acto tuvo demasiados protocolos que muchos de ellos aún no comprendían. Tras terminado el acto a las 11:10 am, los niños tuvieron su asignatura de <u>entrepreneurship</u> donde estaba programada la evaluación del periodo. Así que para cuando tuvimos la clase de ética, ellos se mostraban un poco agotados y fue necesario hacer una pausa activa con <u>Go Noodle</u> . Cuando terminamos la pausa activa se procedió a explicar de nuevo a los estudiantes las preguntas y a repartir las guías para los estudiantes presenciales. La mayoría de los estudiantes virtuales no hizo preguntas y pudo resolver su taller sin preguntar a la docente, pero los estudiantes presenciales preguntaron mucho por el vocabulario que se había leído previamente. Tras responder algunas de sus dudas y explicar el contexto de algunas preguntas, los estudiantes lograron culminar a tiempo su taller y preguntaron cuándo sería el próximo. Se da por terminada la clase y el taller.			

Diario de campo # 8			
Fecha: 16 septiembre 2021	Hora: 8:30 am	Grupo: 3A	
Para la sesión del día de hoy, se comenzó haciendo una pequeña relectura de las páginas que se habían leído ayer por mi parte. Luego de esto los niños comenzaron a levantar la mano para participar de la última parte del " <u>read aloud</u> ". Tan pronto se terminó la lectura se volvieron a mostrar a los estudiantes la diapositiva en donde estaban escritos los adjetivos que ellos habían mencionado sobre los tiburones. La mayoría dijo que se debía cambiar el adjetivo de " <u>lovely</u> ", pues a ellos no les parecía correcto, solamente una pequeña minoría dijo que a pesar de la lectura del libro seguían considerando a los tiburones como adorables. Seguido de esto se les pidió a algunos estudiantes que por favor dieran su opinión acerca del libro y la mayoría de las respuestas fue favorable, por lo cual se puede deducir que disfrutaron y lograron cumplir con los objetivos de lectura propuestos al inicio. Para terminar, se les entregó a los estudiantes la prueba post, la cual buscaba analizar nuevamente los niveles literal e inferencial por medio de 6 preguntas. Cuando se les explicó cómo debían responder a las preguntas, hubo unos que no podían entender a pesar de haberse comentado con anterioridad que las respuestas a las 3 primeras preguntas se encontraban dentro del párrafo que debían leer. Se volvió a explicar de manera pausada y repitiendo nuevamente instrucciones, pero, aun así, había estudiantes que se bloqueaban y no podían responder a la pregunta. Para las preguntas de tipo inferencial, se les dijo que podían dar respuesta a ellas en español o en inglés. Algunos estudiantes a pesar de no tener todo el vocabulario suficiente para poder hacerlo en inglés se arriesgaron y contestaron. Ellos me preguntaban sobre cómo podían decir de alguna manera algo o me pedían que revisara sus respuestas para corregirlos. Tras haber terminado la prueba, se les pidió a los estudiantes presenciales entregar las hojas y continuamos con la clase de inglés asignada para el día. El próximo miércoles 22 de septiembre se continuará con el siguiente taller.			

Diario de campo # 7			
Fecha: 15 septiembre 2021	Hora: 11:30am	Grupo: 3A	
Durante esta sesión se realizó la lectura del libro <u>Sharks</u> , por medio de la estrategia " <u>reading aloud</u> ". Antes de comenzar se llevó a cabo la actividad para destacar los procesos bottom up por medio de las diapositivas que contenían imágenes relacionado con el nuevo vocabulario y luego se hizo la actividad de discriminación fonológica por medio de la segmentación de dichas palabras. Los estudiantes que querían leer levantaban su mano y leían un pequeño fragmento del libro. Se aplicaron dos instrumentos de comprensión de lectura a los estudiantes. Uno pre y el otro posterior a la lectura. En el pre los estudiantes respondieron a dos preguntas, una de tipo literal y otra de tipo inferencial teniendo en cuenta la portada del libro y lectura del primer párrafo. Luego de haber realizado la prueba pre, se les pidió a los estudiantes que pensaran en un adjetivo para los tiburones. Muchas de las respuestas se enfocaron en adjetivos negativos como <u>scary, bad, predator, fierce o dangerous</u> . Otros estudiantes dijeron adjetivos positivos como <u>lovely, fast, awesome, strong and brave</u> . Terminada esta fase del MIL, se les dijo a los estudiantes que imaginaran qué hacen en caso de estar con sus familias de vacaciones en una playa de Cartagena y de repente aparece un tiburón. Muchos de ellos se asustaron e hicieron cara de pavor tan solo con imaginarse la situación. Empezaron a levantar la mano para participar y estas fueron algunas de las respuestas: "le pego y salgo corriendo, nado lo más rápido para que no me atrape, le tiro algas para que no pueda ver o lo golpee en las branquias para que no pueda respirar más". Luego de esto, establecimos entre todos los objetivos de lectura por medio de la pregunta: <u>what do we read for?</u> (¿para qué leemos?), y en este caso se dijo que leíamos para saber más acerca de los tiburones, para seguir aprendiendo y para seguir mejorando en la lectura. Tras haber terminado las tres primeras fases del MIL, se comenzó por la lectura en voz alta. Desafortunadamente hubo un inconveniente con la clave de la página para acceder al libro por lo cual se perdieron casi 6 minutos de la clase. Tras resolverse el problema, se continuó con el taller y los estudiantes se mostraban entusiasmados con lo que iban viendo y leyendo. La lectura se iba acompañando de pequeñas frases que reforzaban lo que se leía. Como el tiempo del taller fue tan corto, no se alcanzó a finalizar la lectura ni a terminar los últimos dos pasos del MIL. Por lo cual, se les recuerda a los niños que el día siguiente durante la hora de clase de inglés se van a tomar 15 minutos para terminar.			

Diario de campo # 9			
Fecha: 22 septiembre 2021	Hora: 11:30 am	Grupo: 3A	
En esta sesión se realizó la lectura del libro <u>Under the Oceans</u> para poder continuar con la temática de creaturas del océano. Para comenzar, se empezó por mostrar a los estudiantes la portada del libro y se les preguntó en inglés sobre el contenido del libro, para que respondieran sobre lo que ellos creían que se iba a tratar durante esta lectura. Luego, al igual que en el taller anterior, para esta primera sesión se hizo una <u>pre-prueba</u> en la cual los estudiantes encontraron 2 imágenes del libro (entre ellas la de la portada) y debían escribir 3 oraciones cortas acerca del contenido con lo cual se activó su conocimiento previo. Se les pidió a los estudiantes que escribieran las oraciones en inglés, pero que si tal vez había algo que no recordaban podían hacerlo en español. Tanto los estudiantes virtuales como los presenciales hicieron esta parte de la actividad en 8 minutos. Tras haber terminado la primera parte, se hizo la segunda fase del proyecto en la cual se les pidió nombrar algunas creaturas marinas que conocen. La mayoría de ellos lo hizo nombrando estas creaturas en inglés y algunos preguntaron sobre el nombre de éstas en español. Algunos nombraron los nombres de los tiburones que conocieron en la lectura anterior, lo cual deja prever cómo se activa el conocimiento previo de los estudiantes. Luego se les pidió usar su imaginación para que pensaran si tuvieran que ser un animal marino cuál sería. Los estudiantes virtuales cogieron una hoja de papel, mientras que, a los estudiantes presenciales, les repartí pequeños pedazos de hoja. Los estudiantes tuvieron 5 minutos para representarlo por medio de un dibujo el cual algunos tuvieron la oportunidad de compartir. Tras haber terminado esta fase, establecimos los objetivos entre todos de los cuales surgieron algunos como: (para mejorar la lectura y aprender más sobre los animales del océano, para saber más vocabulario y para conocer el contenido del libro). Para terminar la sesión del día, se les mostró imágenes y el respectivo vocabulario de algunas creaturas marinas que para la mayoría de ellos eran desconocidos, algunos hasta se atrevieron a hablar de datos curiosos sobre estas creaturas. Siendo las 12:15pm se da por terminada la sesión, se les cuenta a los estudiantes que la próxima semana se continuará y se iniciará la lectura del libro, la cual en esta ocasión será un ejercicio de lectura silenciosa e individual.			

Diario de campo # 10

Fecha: 1 octubre 2021	Hora: 10:45 am	Grupo: 3A
-----------------------	----------------	-----------

Para continuar con el taller sobre el libro Under the Oceans, se empezó la sesión por recordar a los estudiantes el vocabulario clave de la lectura que se trabajó la clase pasada. Luego de esto se repartió a los estudiantes presenciales unas copias sobre el libro para que pudieran leerlo y hacer el trabajo de lectura silenciosa en compañía de otro compañero de clase. A los estudiantes virtuales de igual manera se les publicó el material en el Classroom de ética para que de manera individual pudieran realizar el ejercicio. Se les dio a los estudiantes un tiempo de 30 minutos para que pudieran realizar la lectura y a su vez se les pidió ir subrayando las palabras desconocidas (que tenían más relación con el vocabulario relativo a los animales marinos y sus propiedades). Algunos estudiantes dijeron haber terminado antes de tiempo, sobre todo los estudiantes virtuales, pero no es posible comprobar si hicieron una lectura juiciosa del texto o simplemente estaban pasando las páginas para acabar lo antes posible.

Con los estudiantes presenciales fue más fácil hacer el seguimiento de cómo estaban desarrollando la actividad. Ellos escogieron la persona con la cual querían realizar la lectura así que este factor influyó en cómo ellos podían leer.

Tras terminado el tiempo de lectura, vale la pena aclarar que todos los estudiantes presenciales y algunos virtuales confirmaron haber terminado; por lo cual se procedió a enseñarles en taller post test que debían responder. Se les recordó que este taller podría ser respondido en inglés o en español, pero que lo preferible era que ellos pudieran ir practicando la composición de oraciones cortas en inglés.

La mayoría de los estudiantes presenciales terminaron el taller post test y a otros se les pidió finalizarlo en casa y devolverlo en la siguiente clase. Aunque en esta ocasión los niños terminaron de manera sorpresiva el taller más rápido de lo acostumbrado porque al finalizar la clase de inglés, tenían una evaluación de matemáticas que sería decisiva para el cierre del periodo así que algunos se mostraron nerviosos e inquietos. También preguntaron que, si terminaban el taller rápido, les daba permiso para sacar el cuaderno y estudiar.

También se les preguntó si les había gustado el libro, si les había gustado este tipo de actividad y la respuesta fue positiva por parte de un mayor número de estudiantes. Por último y como actividad de cierre, se les recordó que en Google Classroom podían leer de nuevo el material y reforzar la lectura que habían hecho compartida con sus compañeros.

Diario de campo # 11

Fecha: 6 octubre 2021	Hora: 11:30 am	Grupo: 3A
-----------------------	----------------	-----------

Para la sesión del día de hoy se les pidió a los estudiantes con anterioridad que trajeran un octavo de cartulina y 4 hojas iris de diferentes colores para poder hacer un "booklet" sobre las estrategias de lectura que pueden ser utilizadas cuando ellos estén realizando esta actividad y las puedan aplicar.

La sesión comenzó con un breve saludo y con la entrega de los escudos correspondientes a la clase de ética que buscan motivar a los estudiantes en el desarrollo de sus clases. Luego de esto se comenzó por explicarles a los estudiantes tanto en inglés como en español el paso a paso para lograr la portada del booklet y la organización de las hojas. Cuando ellos terminaron esta primera parte y pudieron armar el libro, se comenzó por explicarles lo que era una estrategia de lectura y ellos iban copiando en su booklet.

Luego se les explicó que dividiríamos la actividad de lectura en tres partes donde podemos usar estrategias que son: antes, durante y después. Para la sesión del día de hoy algunos estudiantes se demoraron bastante en la elaboración de la portada y desafortunadamente no se pudo terminar de hacer todo el booklet, solamente se alcanzó a hacer lo relacionado con las estrategias que pueden aplicar antes de la lectura.

Como la próxima semana es la "semana de receso estudiantil", se les recogió lo trabajado en clase a los estudiantes presenciales y se les recordó que a nuestra vuelta terminaremos el booklet y seguiremos con los talleres de lectura.

Diario de campo # 12

Fecha: 21 octubre 2021	Hora: 11:30 am	Grupo: 3A
------------------------	----------------	-----------

Para esta sesión, se terminó de explicar las estrategias restantes para que los estudiantes pudieran completar su booklet. Se tenía planeado tomar solamente unos 15 minutos para la realización de esta actividad, pero hubo demoras en cuanto a la explicación, seguimiento de instrucciones y elaboración del material para retener algunas de las estrategias que se pueden emplear a la hora de hacer algún tipo de lectura.

Tras haber terminado el booklet, les pedí algunos para luego poder tomar fotos y tener evidencias del material que se realizó en clase. Les mostré el siguiente libro que leeríamos, el cual tenía cubierta la portada a fin de poder realizar las actividades de predicción (top-down processes). Los estudiantes empezaron a especular y se mostraban inquietos al no ver la portada que está ilustrada. Algunos de ellos empezaron a leer el nombre del cuento y empezaron a hacer traducciones que podían o no corresponder al contenido de este. Entre esas traducciones, se escuchó decir "la noche roja", "el caballero rojo" y "algo con rojo". Luego de esto se mostró la presentación donde nuevamente se les volvió a mostrar la portada del libro que tenía un signo de interrogación y los estudiantes seguían intrigados. Preguntaban constantemente a la docente sobre cuándo irían a conocer la historia y si ellos la iban a leer (se referían a si esta vez sería un trabajo de lectura en voz alta compartida o como el taller anterior por parejas).

Seguido de esto se les explicó a los estudiantes que haríamos uso de unas de las estrategias que veníamos de aprender y plasmar en nuestro booklet para poder tener la actividad de "pre-reading". Algunos de ellos recordaron estrategias como predecir e imaginar, por lo cual se les reforzó estas respuestas y se comenzó a explicar lo que debían hacer.

Para esta actividad los estudiantes tenían 5 imágenes y 5 oraciones que describían cada imagen, pero no se encontraban en el orden correcto, así que ellos usando colores debían identificar y unir la imagen con la oración correspondiente. Para la segunda actividad debían responder en español o inglés sobre qué creían ellos que iba a tratar el libro. Algunos estudiantes prefirieron escribir sus respuestas en inglés y preguntaban sobre el vocabulario desconocido. Finalmente, para la tercera actividad, debían escribir un inicio corto sobre la historia teniendo en cuenta algunas de las imágenes que tenían en el punto 1. Esta actividad podían hacerla en inglés, pero aquí la mayoría prefirió hacerla en español.

Siendo las 12:15 pm se da por terminada la sesión y se les recuerda que la próxima semana, la docente llevará a cabo la lectura, por lo cual deben estar pendientes de materiales o guías que se puedan necesitar.

Diario de campo # 13

Fecha: 28 octubre 2021	Hora: 10:00 am	Grupo: 3A
------------------------	----------------	-----------

En la sesión del día de hoy se comenzó por mostrar de nuevo la portada cubierta sobre el libro "The Red Knight", para volver a generar la expectativa a los estudiantes sobre el mismo. Se les volvió a mostrar las diapositivas donde estaba el ejercicio de pre-reading en donde ellos debían buscar la oración que mejor describiera la imagen y debían responder a dos preguntas sobre el inicio de la historia. Se les recordó que estas estrategias ya las habíamos visto cuando tuvimos la oportunidad de hacer nuestro "booklet".

Luego se les pidió a los estudiantes virtuales tener una hoja para poder hacer el dibujo sobre "a knight" de acuerdo con la descripción que iba leyendo la docente; de la misma manera, se les repartió la hoja a los estudiantes que se encontraban en el colegio. Se les leyó dos veces y ellos también tenían la oportunidad de ir leyendo el pequeño párrafo que describía un caballero. Se les recordaba de manera constante que si sabían la palabra no la podrían decir, pues la idea que cada uno hiciera un dibujo de acuerdo con lo que entendía. Se les pidió a los estudiantes virtuales que enviaran y mostrarán su dibujo.

Terminado el dibujo, se mostró una diapositiva en donde decía si podían adivinar lo que era un "knight", pero la siguiente diapositiva les pedía no decir nada hasta que se terminara la lectura del libro. El paso siguiente fue establecer los objetivos de lectura, entre ellos los estudiantes dijeron que leíamos para aprender inglés, para conocer lo que es un "knight" y aprender más de ellos, para imaginar y para ser creativos.

Tras terminada la parte de establecer los objetivos de lectura, se procedió a hacer la lectura en voz alta por parte de la docente-investigadora. Se les recordó que a medida que iban escuchando e iban leyendo, ellos podían ir terminando el dibujo o agregar detalles que confirmaran su hipótesis sobre lo que era un "knight". Antes de la lectura se les mostró algunas palabras que podían ser desconocidas y que podrían ayudarles a entender mejor la historia. A medida que iba avanzando la lectura, ellos seguían dibujando, borrando y otros coloreando. En una parte de la historia, se habla de que los dos hombres portaban el mismo collar, por lo cual algunos estudiantes recordaron que al inicio de la historia se habló de que el hermano le dio uno parecido y pudieron hacer conexiones. Se continuó con la lectura y cuando se llegó a la parte del final ellos se sorprendieron y dijeron que era una historia muy corta. Algunos decían cosas como: "¿eso fue todo? Pero qué historia tan corta, es el libro más corto que hemos leído miss".

Tras terminada la lectura, se les pidió mostrar los dibujos y la mayoría de ellos tenía el dibujo de un caballero sobre su caballo, otros dibujaron solo castillos o los caballos. Antes de mostrar la respuesta, se les pidió mencionar algunas características que tienen los "knight"; entre ellas mencionaron objetos que tenían y luego se les pidió mencionar características relacionadas con la personalidad: fuerte, brave, nunca se rinde, elegante. Ahora si se les pidió decir la respuesta en voz alta y a la cuenta de tres todos dijo "caballero".

Finalmente, antes de pasar a mostrarles las ilustraciones del libro (donde algunos de ellos tuvieron la oportunidad de ir leyendo las oraciones) y antes de terminar con la actividad de post lectura, se les pidió dar su opinión al respecto del libro a lo cual la mayoría dijo que no les había gustado porque la historia había sido muy corta, porque no había superado sus expectativas y porque pensaron que sería más divertida. Se terminó con explicar la actividad para terminar el taller tanto para los estudiantes virtuales como para los presenciales y mientras les explicaba una pregunta donde tenían que responder por qué creían que ver una justa era emocionante, una estudiante levantó la mano y dijo que en esa época no tenían televisión y entonces era por eso por lo que se emocionaban tanto al ver a dos personas peleando sobre caballos.

Diario de campo # 14			
Fecha: 4 noviembre 2021	Hora: 7:45 am	Grupo: 3A	
<p>Para esta jornada se llevó a cabo la lectura del libro "A fight with Underbite", por lo cual se comenzó por mostrar a los estudiantes la portada del libro. Rápidamente la mayoría de ellos la identificó y supieron que se trataba de los Transformers (un tipo de autos convertibles con poderes que ayudan a la humanidad). Un estudiante preguntó si este libro sería igual de corto al leído la semana pasada, por lo cual les respondo que es un poco más largo y diferente. Se les explica que vamos a empezar por realizar la actividad de pre-lectura donde aplicaremos algunas de las estrategias ya vistas. Se explican las preguntas para que ellos puedan responderlas. Había 2 preguntas de tipo literal y 4 de tipo inferencial y como en todos los talleres se les explica que pueden ser respondidas tanto en español como en inglés.</p> <p>Algunos de ellos (sobre todo las niñas) dicen que no han visto la película y que por lo tanto no pueden responder las preguntas. La docente les explica que, en ese caso, lo que pueden hacer es imaginar e inventar una posible respuesta.</p> <p>Tras haber terminado el taller de pre-lectura se continúa con otra estrategia que les va a permitir seguir activando su conocimiento previo por medio del compartir de experiencias y opiniones acerca de las películas de Transformers. Las respuestas de los estudiantes se anotan en la presentación para que los demás puedan ir leyendo. Se les pregunta también por algunos nombres de personajes importantes para que así los podamos tener presentes a la hora de comenzar con nuestra actividad de lectura en voz alta.</p> <p>Luego de esto y como ya es costumbre en nuestros talleres, establecimos los objetivos de lectura para que ellos comprendan las razones por las cuales hacemos este tipo de actividades. Entre algunas de las razones mencionaron: para conocer la historia de los Transformers, para conocer los personajes, para aprender, para investigar y aprender sobre tecnología. Se procedió a mostrar el vocabulario relevante que les permita comprender mejor la historia y el nombre los personajes principales involucrados en la historia. Mientras se iban mostrando las imágenes, algunos niños seguían mencionando datos importantes sobre las películas que les permitieron conocer mejor e involucrar sus ideas previas al ejercicio de lectura.</p> <p>Tras terminadas las primeras fases del MIL, se da comienzo a la lectura en voz alta tanto de los estudiantes en modalidad virtual como los de presencial. Mientras ellos van leyendo la docente va haciendo preguntas para asegurarse de que los párrafos leídos sean comprendidos y se van compartiendo las respuestas.</p> <p>La sesión del día finaliza con la lectura hasta la página 20. Para la próxima semana, se continuará leyendo y se realizará la actividad de post-lectura.</p>			

Diario de campo # 15			
Fecha: 12 noviembre 2021	Hora: 10:00 am	Grupo: 3A	
<p>Para esta sesión se terminó de hacer la lectura conjunta del libro "A fight with Underbite". Les recordé alguna parte de la lectura que se había hecho la semana pasada para así poder iniciar la sesión del día de hoy. Así pues, continué la primera parte de la lectura mientras se hacían preguntas que confirmaran si los estudiantes estaban entendiendo lo que se iba leyendo, de igual manera la lectura se iba acompañando de gestos que les permitieran a los niños comprender algunas cosas que iban pasando. También se iba indagando por el vocabulario que se había presentado en la sesión inicial para saber si lo recordaban.</p> <p>Luego de esto los niños continuaron con la lectura, ellos iban levantando la mano y se acercaban para realizar la lectura en voz alta de algunas de las páginas. (En esta parte algunos de ellos se iban cuestionando por ciertas cosas como el por qué el personaje malvado de la historia no se comía a los otros <u>autobots</u> si ellos estaban hechos de metal. Sus compañeros le respondían e iban haciendo inferencias y posibles respuestas como que no se los podía comer porque ellos irían a pelear y entonces no sería tan fácil, que por eso prefería comerse los objetos que estaban en la chatarrería).</p> <p>En una parte de la historia también se les preguntó a los estudiantes por el posible desenlace de la historia para que ellos dieran posibles respuestas y activaran sus procesos top-down, como la predicción. Tras finalizada la lectura del libro, algunos estudiantes se preguntaron qué había pasado con Optimus Prime pues al inicio de la historia habían dicho que él estaba muerto, pero apareció en la historia. Algunos dijeron que había sido un sueño, otros dijeron que había sido una aparición y otros que verdaderamente él no estaba muerto y había decidido ayudar a los <u>autobots</u>.</p> <p>Luego de esto leí algunas respuestas que ellos habían dado en el taller pasado para saber qué iba a pasar en la historia y así comprobar si las respuestas eran correctas o tal vez habían imaginado otra cosa. También se les pidió a los estudiantes dar la opinión acerca del libro a lo cual algunos respondieron que no les había gustado este libro porque la temática de Transformers no les gustaba entre otras afirmaciones.</p> <p>Finalmente, se les explicó tanto a los estudiantes virtuales como a los presenciales la actividad de post lectura. Tuvieron el tiempo suficiente para responder y así mismo ellos podían ir haciendo preguntas sobre lo que no comprendían en la actividad. Se termina el taller siendo las 10:45 am y se les recuerda que durante la próxima sesión se hará el taller de cierre.</p>			

Diario de campo # 16			
Fecha: 16 noviembre 2021	Hora: 8:30 am	Grupo: 3A	
<p>En esta sesión se hace el cierre de los talleres de lectura con los estudiantes de tercero A. Se les explica que se hará el último taller con el mismo texto que se leyó en el mes de mayo de este mismo año. Les mostré a los estudiantes la biblioteca con algunos de los libros que se habían leído y así mismo ellos los recordaron de inmediato y dieron algunas apreciaciones al respecto. Para este taller, no se hizo como la evaluación inicial pues las dinámicas de cierre de año escolar no permitieron que esta fuera más o igual de extensa a la pasada. Así que solamente consistió en 10 preguntas, pero esta vez la evaluación no estaba tan enfocada hacia la parte de comprensión literal del texto, sino a la comprensión inferencial del mismo. El tiempo para llevar a cabo esta sesión fue de 60 minutos, pues se tomó parte de la clase de ética para que ellos pudieran culminar satisfactoriamente la parte final del proyecto.</p> <p>Se les explicó que el libro leído en mayo es "<u>The Talent Show</u>". Se hicieron algunas preguntas sobre los personajes, lugares e historia del cuento. Se les mostró a todos los estudiantes en qué consistía dicho taller (evaluación final); en éste había un pequeño resumen sobre la historia el cual fue leído por la docente después de que algunos niños participaran y dijeran en qué consistía. La mayoría de ellos pudo recordar lo que pasó y los nombres de algunos personajes, pero no de manera adecuada, pues algunos nombres les resultaban algo extraños.</p> <p>Tras haber terminado la lectura del resumen, la docente les mostró a los niños el libro para que también por medio de las imágenes pudieran recordar mejor la historia. Luego se les explicó las preguntas de la evaluación donde había dos preguntas de tipo literal y 8 de tipo inferencial. Una de las preguntas, ya se habían hecho en la evaluación inicial: "¿Podrías imaginar un final diferente para la historia"? Se les explicaron las otras preguntas y se les dio el tiempo suficiente para que tuvieran la oportunidad de leer de nuevo el resumen y leer cuidadosamente las preguntas.</p> <p>Mientras ellos iban desarrollando su actividad, algunos de ellos iban preguntando y yo iba respondiendo a sus dudas. También se aprovechó esta oportunidad para hacer una entrevista con cada niño acerca de su percepción de los talleres realizados a lo largo del año. Todos los estudiantes que se encontraban de manera presencial en el colegio fueron entrevistados, mientras que con los estudiantes virtuales solamente algunos respondieron las preguntas. Entre ellas: ¿qué fue lo que más te gustó de los talleres?, ¿cuál fue tu libro favorito?, ¿qué aprendiste?, ¿qué estrategias de lectura puedes usar para leer en inglés?</p> <p>Por último, se termina la sesión agradeciendo a cada uno de los estudiantes por haber participado activamente de los talleres. Se les da un pequeño reconocimiento como agradecimiento a los niños por estos años trabajados con ellos.</p>			

Anexo 21: Entrevista realizada a los estudiantes tras finalizar la intervención.

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTAS ESTUDIANTES 3A 16 NOVIEMBRE 2021

I: Bueno Tom, cuéntame qué fue lo que más te gustó de los talleres que hicimos de lectura.

E1: me gustó mucho aprender nuevas historias de todos los libros, ver versiones de cosas, aprender nuevas cosas, hacer los talleres y eso.

I: ¿Qué estrategias aprendiste para leer en inglés?

E1: mmmmm pues no sé.

I: Bueno Juan Pa qué fue lo que más te gustó de los talleres.

E2: Lo que más me gustó de los talleres fue que son muy interesantes y el taller que más más me gustó fue el de Transformers, no sé por qué pero me gustó mucho.

I: ¿Qué aprendiste de estos talleres?

E2: Aprendí que la lectura es muy importante para aprender más y tener más conocimiento.

I: Bueno Dieguito cuéntame qué fue lo que más te gustó de los talleres.

E3: Que aprendí nuevas (new words and animals in the sea)

I: Do you remember some strategies for reading?

E3: Yes.

E7: Me gustó que pudimos ver cuánto prestamos atención, que las preguntas eran interesantes y los libros que menos me gustaron fueron The Red Knight y Transformers.

I: ¿Por qué no te gustaron esos dos?

E7: Red Knight porque era muy cortico y aburrido y los Transformers porque uno nunca quise leerlo, no tenía ganas y ese taller no me pareció divertido.

I: Bueno. ¿Y te acuerdas de algunas estrategias que hicimos en nuestro booklet?

E7: Emmmm motivarme y mirar qué sé del libro.

I: Bueno Samu qué fue lo que más te gustó de los talleres.

E8: Lo que más me gustó de los talleres fue los puntos que estuvieron muy chéveres, algunos no tanto

I: Como, por ejemplo, ¿cuál no te gustó tanto?

E8: Este de escribir lo que entiendes. Otro libro que casi no me gustó tanto el de Transformers y el libro que más me gustó el de Sharks porque mi animal favorito del océano son los tiburones y también hay muchas especies de tiburones y ahí me enseñaban algunas.

I: Migue qué fue lo que más te gustó de los talleres, de todo lo que hicimos este año.

E9: Mmmmm que te preguntaban qué título les pondrías

I: ¿Y por qué te gustaba esa pregunta?

I: Tell me which ones you remember (no importa si me las dices en español).

E3: Imagine y tell the story.

I: Vale qué fue lo que más te gustó de los talleres de lectura.

E4: Mmmmmm que preguntaban cosas muy interesantes y que las historias eran muy chéveres y ya.

I: Alejo cuéntame que fue lo que más te gustó de los talleres.

E5: Que cada vez aprendíamos más.

I: ¿Qué cosas aprendiste de estos talleres que hicimos este año?

E5: Que leer es muy bueno.

I: Mary, ¿qué fue lo que más te gustó de los talleres?

E6: Que fueron chéveres todos menos el de Transformers.

I: ¿Por qué no te gustó el de Transformers?

E6: Mmm no sé porque me pareció como aburrido.

I: ¿Recuerdas algunas estrategias que aprendimos?

E6: Me acuerdo de que antes de leer el libro podías imaginar lo que era el libro viendo la portada.

I: Isa, ¿qué fue lo que más te gustó de los talleres que hicimos?

E9: Porque uno se podía inventar el título de los libros.

I: ¿Y te acuerdas de alguna estrategia que necesitamos y que podemos seguir usando cuando leemos en inglés?

E9: Me acuerdo de preguntar y leer y de esta de inventar qué va a pasar.

I: Lu qué fue lo que más te gustó de los talleres de lectura.

E10: Que aprendíamos cosas nuevas cada vez que teníamos la clase, que aprendíamos palabras nuevas en inglés, te preguntaba cualquier cosa que no sabía alguna palabra.

I: Juan Fe qué fue lo que más te gustó de los talleres de lectura

E11: Me gustó que leímos y que aprendimos muchos cuentos.

I: ¿Te acuerdas de algunas estrategias que podemos usar?

E11: Ir leyendo e imaginarse en la mente.

I: ¿Qué fue lo que más te gustó de los talleres Mafe?

E12: Que podíamos aprender de diferentes cosas sobre los tiburones, ballenas y otras cosas más.

I: ¿Te acuerdas de estrategias que podemos aplicar para cuando leemos?

E12: Concentrarnos en la lectura e imaginar lo que estamos leyendo.

I: Silvis qué fue lo que más te gustó

E13: Que aprendimos estrategias y que aprendimos a leer en inglés y a pronunciar algunas palabras en inglés.

I: ¿Crees que ahora puedes leer un libro tú solita?

E13: Sí señora.

I: Saris qué fue lo que más te gustó de los talleres de lectura.

E14: Que pude aprender muchas cosas interesantes, también que pude aprender nuevo vocabulario y que también aprendí a leer en inglés.

I: Juan Jo qué aprendiste de los talleres de lectura.

E15: Aprender a leer en inglés, también aprendí de nuevas historias en inglés en español. Me gustó mucho todo.

I: ¿Qué fue lo que más te gustó de los talleres Isa?

E16: Que podía leer en voz alta y todos podían escucharme, que aprendí nuevo vocabulario, que traté de hacer las guías en inglés de escribirlas en inglés.

I: ¿Te acuerdas de algunas estrategias que podemos usar nosotros para leer en inglés?

E16: Sí. Teníamos que imaginar lo que iba a pasar, también que tocaba ver las imágenes y sabíamos que iba a pasar.

I: Samu ¿qué fue lo que más te gustó de los talleres de lectura?

E17: Que aprendí a leer en inglés, que aprendí cosas nuevas y que pude leer bien.

I: ¿Te acuerdas de alguna estrategia que podemos usar para leer en inglés?

E17: Que podemos hacer preguntas y resumir la historia o lo que vamos leyendo.

I: Juan Ma cuéntame que aprendiste de los talleres de lectura.

E18: Aprendí que leer es muy importante.

I: Bueno y ¿por qué es tan importante?

E18: Para aprender y saber más cosas.

I: ¿Cuál fue el libro que te gustó más?

E18: Sharks porque me encantan los tiburones.

I: ¿Te acuerdas de algunas estrategias para leer en inglés?

E18: Mmmmm no. No me acuerdo de ninguna ahorita.

I: María Alejita qué fue lo que más te gustó del taller.

E19: Que era divertido cuando leíamos porque aprendíamos cosas como por ejemplo en el de tiburones aprendí unas clases de tiburones que yo no conocía.

I: Tomasito Fraile qué fue lo que más te gustó de los talleres de lectura.

E20: Me gustó Miss que por ejemplo podemos hablar sobre...tenemos más tiempo para disfrutar.

I: ¿Te acuerdas de algunas estrategias que podemos usar?

E20: No miss.

I: ¿Quiénes de los que están en virtualidad se acuerdan de algunas estrategias?

Primero Gabo Tamayo y luego Danilo.

E21: No recuerdo el nombre, pero si recuerdo una. Es como adivinar el futuro del libro (la docente investigadora le recuerda que se llama predecir) ah sí predecir.

I: ¿Y para qué nos sirve entonces eso de decir qué va a pasar?

E21: Para seguir leyendo y hacernos más preguntas.

I: Sí muy bien Gabo. Acuérdense que hacernos preguntas es muy importante. Danilo qué fue lo que más te gustó.

E22: Que para resolver los talleres había que leer y cuando leíamos ahí estaban las respuestas.

I: Por último, Juan Jo León, ¿qué fue lo que más te gustó?

E23: Me gustó el libro de Transformers y el The Talent Show porque los Transformers son como aventuras con robots y el The Talent Show porque estaban en un concierto y estaban en una banda.

(Tomás Fraile levanta la mano desde la reunión de Meet)

I: Dime Tomasito Fraile

E20: Miss ya me acordé de una. La de make questions when, why, what, where.

I: ¿Y para qué nos sirve hacernos preguntas Tom?

E20: Por ejemplo where, where are you? Entonces dónde estás. Entonces why... why are you seeing video y así.