



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

**Proyecto de aula en inglés para desarrollar la comprensión lectora en
estudiantes de básica primaria en dos instituciones educativas de la ciudad de Manizales y
una institución educativa de la ciudad de Pereira**

Erika de los Ángeles Ortega Loaiza – If201422513

Daniela Peña Duque – If201422471

Jackeline Quintero Gómez – If201422517

Asesora de investigación

María Isabel Torres Osorio

Magíster en didáctica del inglés

Universidad de Manizales

Facultad de ciencias sociales y humanas

Licenciatura en educación básica con énfasis en inglés

2017

CONTEXTO

- ✓ La Institución Educativa Escuela Normal Superior de Manizales se encuentra ubicada en la calle 58 # 26 – 70 barrio La Estrella. Su número telefónico es 8852111. Cuenta con una comunidad educativa heterogénea, con una población ubicada en su mayoría, en los estratos socio – económicos del uno al tres (1 – 3). Esta institución es de carácter oficial con jornada de la mañana única y jornada de la tarde. Cuenta con los grados desde preescolar hasta programa de formación complementaria 4° semestre.



- ✓ El Colegio Eugenia Ravasco de la ciudad de Manizales, se encuentra ubicado en la Calle 54 # 25-05 en el barrio La Arboleda. Su número telefónico es 8850553, Pagina



web www.colegioravasco.edu.co y su correo electrónico es contactenos@colegioravasco.edu.co. Es una institución

educativa del sector privado, la cual cuenta con 639 estudiantes del género femenino, entre edades de 3 a 17

años; ofrece sus servicios de preescolar, básica primaria y

secundaria de 6:50 a.m a 3:00 p.m. Es caracterizada por

brindar educación religiosa bajo el perfil de la fundadora

Eugenia Ravasco. Cabe resaltar que la mayoría de las

estudiantes provienen de sectores aledaños a la institución y que por ende pertenecen a los estratos 3, 4 y 5.



✓ El Instituto Pedagógico Harvard (IPH) en la ciudad de Pereira, se encuentra ubicado en la vía Altagracias, frente a la urbanización “Guadalcanaal” de Cuba. Su número



telefónico es 3387950. Es una institución mixta de carácter privado con jornada de la

mañana, tarde y jornada completa; ofrece los grados desde

Maternal hasta Quinto de primaria, entre las edades de 5 meses a

11 años. El IPH cuenta con 3 sedes alrededor de la ciudad, el

presente proyecto se desarrollará en la sede Campestre en los

grados 3°, 4° y 5° de Básica Primaria.



DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLÉMICA

Después de realizar un proceso de observación en diferentes oportunidades en el aula 5³ de la Escuela Normal Superior de Manizales, un grupo de 33 estudiantes con edades entre 10 y 11 años, se identifica mecanización de la lectura de forma correcta pero sin el propósito real de la interpretación. Por lo tanto la carencia en la calidad de la comprensión lectora es evidente debido a diversos factores tales como poca intensidad horaria dedicada a la lectura (menos de 3 horas semanales); escasa variedad de textos que genera desinterés en los niños; el idioma empleado permanentemente es el español, sin permitir espacio alguno al inglés; el proceso de introducción y de desarrollo de la lectura siempre es el mismo, es decir, hay monotonía en la empleabilidad de estrategias, siendo éstas solo preguntas y vocabulario desconocido; no hay uso de recursos físicos como libros, imágenes o textos impresos, ni virtuales como videos, audios, canciones ni audiolibros. Los estudiantes demuestran rechazo en cuanto se empieza a trabajar este componente al ser tan diversas sus formas de aprendizaje y de adquisición de experiencias, pues el docente no innova en sus prácticas, no cambia sus herramientas y no tiene en cuenta los estilos de aprendizaje ni las particularidades de los niños.

El grado primero B del colegio Eugenia Ravasco cuenta con 19 estudiantes del género femenino, que oscilan entre las edades de 6 y 7 años. Se tiene en cuenta la intensidad horaria que brinda la institución en el proceso lector de las estudiantes, la cual consta de 2 horas semanales. Para esto, la docente en este proceso emplea diferentes textos como fabulas, cuentos infantiles, poesías y textos científicos, luego de esto, la docente aplica diferentes actividades de ejecución y aplicación sobre lo leído, empleándolo a través de apoyos pedagógicos (guías de inter-aprendizaje). Al igual hace uso del libro con el que se trabaja en la asignatura; el proceso de lectura que realiza la maestra va acompañado de varias herramientas y recursos visuales como lo

son las imágenes y los videos, pero también emplea 2 etapas importantes de la lectura que son los pre saberes de las estudiantes referente al tema a conocer y luego parte de lo enseñado o lo leído en el texto. De acuerdo a las observaciones realizadas en las clases de español y lectura crítica, se logró evidenciar y detectar que el proceso lector de las estudiantes es muy bajo ya que la mayoría no comprende lo que leen, se les dificulta expresarse con sus propias palabras e interpretarlo. Esto se identifica en varias ocasiones en donde la docente realiza las actividades de post lectura. Sin embargo se debe tener presente que algunas niñas no vienen con el mismo proceso formativo de la misma institución, esto porque provienen de otros jardines infantiles y no se conoce cuál fue el proceso lector empleado. Considero que este puede ser el factor más notable y que por ende, la docente titular debe iniciar una nivelación y una estimulación para el desarrollo adecuado de la comprensión lectora, pues se tiene presente que son niñas que apenas están iniciando su formación, y es allí en donde se debe empezar a implementar estrategias diversas acorde a su edad y nivel cognitivo.

Finalmente, en el Instituto Pedagógico Harvard (Pereira) se inicia el proceso de observación en los grados 3°, 4° y 5°. En dicha institución se realizan proyectos de lectura muy interesantes, pero en el área de inglés son muy básicos. Teniendo en cuenta las clases y plan de estudio no se va más allá de lo que se espera. Los recursos son muy buenos, ya que hay buen material para la lengua extranjera, la habilidad de aprendizaje y disposición de los estudiantes también es de resaltar.

Las clases de inglés son de 4 horas semanales para cada grupo de primaria, las cuales se dividen en 2 bloques dos días a la semana. Allí se practica más que todo lo demás la habilidad 'speaking', pero no se ejercita ni la escritura ni la lectura de este idioma. Claro está que cada

docente trabaja una metodología diferente, ya que el colegio proporciona mucha autonomía para realizar el trabajo del aula.

Las docentes al interior del aula aplican diversas estrategias en la asignatura llamada "lectura". En esta se realizan diferentes lecturas de textos, imágenes o problemas planteados por ellas mismas para llevar a los estudiantes más allá de la realidad. En dichos libros se dan actividades de comprensión lectora o se realizan actividades de retroalimentación a las lecturas, pero estas actividades son realizadas para el área de lengua castellana, porque el área de inglés es muy delimitada para aplicarlo. Cada docente se encarga de orientar la clase en inglés básico según el currículo institucional.

Dichas docentes no están lo suficientemente capacitadas para desarrollar la comprensión lectora en la asignatura de inglés para implementarla como didáctica en lengua extranjera, es por esto que los estudiantes tampoco van más allá de lo básico. Ellos pueden y han demostrado que les gusta y pueden aprender, pero si no tienen una docente capacitada que los motive y los invite a realizar comprensión lectora no lo lograrán hacer.

Por lo dicho anteriormente los estudiantes son negados a la hora de presentarles un texto en inglés o actividades muy extensas, ya que no les interesa ni les gusta, no se ven motivados ni son conscientes al realizarlas, además de que no lo entienden ni tienen quien se los haga entender de una forma más fácil y sencilla.

Dicho de este modo, la institución puede brindar buenos espacios y material para la comprensión lectora en una lengua extranjera, pero no está el personal capacitado para esto, ya sea por las docentes y por la poca motivación de los estudiantes. Al dialogar con varios padres de

familia, les gusta la implementación de ésta en el aula, y ponen de su parte para lograrlo, pero el trabajo debe realizarse primeramente en la institución con el personal.

De acuerdo con la política nacional del bilingüismo sobre la enseñanza de la lengua extranjera inglesa podemos reconocer la importancia que tiene actualmente para Colombia formar estudiantes que se desempeñen con calidad en esta segunda lengua y cómo asume acciones comprometidas para fortalecer desde las aulas las competencias básicas lingüísticas indispensables. Sin embargo para nadie es un secreto que si no contamos con los medios y las oportunidades necesarias para desarrollar este tipo de habilidades es casi imposible que el proceso de adquisición de la segunda lengua sea en realidad eficaz y pertinente. A pesar de esto, ¿qué ocurre cuando se cuentan con las oportunidades de aprendizaje, los materiales y las herramientas pero la dificultad se traduce a la incapacidad de los estudiantes de inferir esta información de los medios que usamos para brindárselas? En cualquier área del conocimiento la lectura sirve no solo para descifrar los códigos impresos sino en mayor medida para comprender realidades expuestas en el mundo de la literatura y una de las mayores problemáticas es que los estudiantes no comprenden lo que leen, debido a que realizan lecturas no solo superficiales sino carentes de sentido o relevancia para ellos.

Los ejercicios lectores se han visto fuertemente vulnerados en el sentido en que muchos de sus procesos de enseñanza y aprendizaje se basaron exclusivamente en la traducción de códigos escritos, muchas veces sin que estos trascendieran a convertirse en pensamientos en nuestras mentes, y a falta de imágenes mentales de lo leído es casi que imposible reconocer esencias, conceptos, razones, ideas o fundamentos expuestos en la lectura, y si estos problemas los observamos en una lengua nativa de la que pudiera decirse tenemos manejo, ¿qué podríamos esperar de una que no hace parte de una realidad constante para los procesos de enseñanza de la

mayoría de las instituciones educativas de nuestro país? Esa dificultad que reconocemos de nuestros estudiantes como falta de comprensión lectora es una de las principales problemáticas que impide que ellos mismos adquieran la mayor parte de los contenidos que se les expone a través de textos y que al tiempo asuman posturas críticas y de proposición que es el fin último de la educación, permitirles a nuestros pupilos apersonarse del conocimiento que han adquirido para que desde sus propias potencialidades y esfuerzos intervengan el mundo que habitan con el afán de hacerlo uno mejor para las especies que en conjunto con él le habitan. Y en aras de aportar a ese ejercicio de globalización y de mejora permanente de los procesos de socialización y de culturalización que se asumen a nivel global es realmente imprescindible permitirles a los educandos formarse en un área como la lengua extranjera, de modo que puedan introducirse con facilidad en la dinámica actual de transferencia e intercambio de información.

JUSTIFICACION

El mundo globalizado y digitalizado de hoy exige cada día profesionales con mentes más abiertas y más dispuestos al intercambio y al aprendizaje, individuos comprensivos de esa realidad que reitera que no solo no somos únicos sino que así como nuestras ideas y aportaciones son valiosas, afuera nos espera un mundo con personas en igualdad de condiciones y que de la mano las transformaciones podrían traducirse más a realidades que a expectativas. De allí que sea indispensable fortalecernos en todas aquellas áreas que nos garanticen posibilidades de crecimiento tanto personal como profesional. El inglés viene a mostrarse en la actualidad como esa posibilidad de acceso a un mundo de comunicaciones, tecnologías, culturas, innovaciones y de conocimientos que se vuelven herramientas en la medida en que adaptados sirven para aportarle al movimiento y al cambio de una comunidad. Es necesario reconocer el papel crucial que ejerce sobre la vida de nuestros pupilos el aprendizaje de esta segunda lengua y con ello surge a manera de emergencia analizar el real recorrido que se da al momento de ese aprendizaje.

La lectura es la posibilidad por excelencia para acceder a un conocimiento y gracias a los conceptos adquiridos mediante ésta podemos hablar de procesos profundos de pensamiento y procesamiento de información para su posterior unión con intereses, y preconceptos individuales en donde en conjunto todo se convierte en ese maravilloso juego de cognición y aprendizaje. La lectura efectivamente es garantía de acceso a ese mundo del pensamiento, lamentablemente, es un proceso del que aún no se explota al máximo su potencial y en la actualidad los procesos lectores no solo son inmaduros sino que ineficaces cuando de inferencia y comprensión textual hablamos.

La comprensión lectora entendida como la habilidad para entender lo expuesto en su texto es una dificultad que como hemos mencionado no solo se visualiza en la lengua materna sino y mayor medida en esta segunda que identificamos como una posibilidad de éxito y progreso, de allí que estrategias propuestas para mejorar el rendimiento en este proceso no solo se convierten en novedosas sino y en mayor medidas en apuestas para la integralidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Un proyecto de aula que busque analizar las dificultades e intervenirlas con el fin de garantizar mejoría es una apuesta por el desarrollo de habilidades que les permitan a los estudiantes trasladar los textos a sus realidades más cercanas y adquirir lo que ellos pretenden entregarnos, este proyecto de aula se compromete con el planteamiento de estrategias, herramientas, técnicas y actividades que les permitan a los docentes en sus aulas ingles promover la comprensión lectora como la posibilidad de identificar de todo tipo de texto la esencia que al tiempo se convierte en el conocimiento que el mismo expone, la lectura como espacio de adquisición, refuerzo y práctica, es la tarea que se pretende asumir con este proyecto, que sin lugar a duda se muestra como uno innovador que se involucra con la mejora de las raíces de los procesos más que con los productos o resultados.

OBJETIVO GENERAL

Desarrollar la comprensión lectora de niños y niñas de básica primaria por medio de textos en inglés.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Diseñar experiencias didácticas en el aula, a partir de situaciones en inglés que facilitan el análisis, la interpretación y la comprensión de los niños y niñas.
2. Promover el interés de los niños y niñas por la lectura de textos en inglés.
3. Aplicar estrategias que facilitan la comprensión de lectura en el salón de clases.

ANTECEDENTES

En España, Susana Montero Méndez (2015). Realizó una investigación en un aula y fue llamada “«Did you get it?» La relevancia del título para la comprensión lectora en el aula de inglés como segunda lengua”. En esta investigación se revela cómo llega a ser de significativo un texto. Fue una investigación con enfoque cualitativo. Lo concluyeron diciendo: “Éstos confirman nuestra hipótesis de que se da una mayor comprensión del texto en presencia del título original en inglés. Sin embargo, la traducción del título al español no supone un incremento significativo de la comprensión” Dichas investigadoras, dieron a entender que la comprensión lectora no solo se da mediante largos textos, sino a de imágenes o titulaciones llamativas.

Pascual, et. al (2014), realizaron el estudio “ La Enseñanza Recíproca en las Aulas: Efectos Sobre la Comprensión Lectora en Estudiantes de Primaria”¹ en Santiago de Chile, Chile con el objetivo de investigar los efectos de un programa basado en la Enseñanza Recíproca sobre la comprensión lectora y sobre otras variables menos analizadas como la fluidez y los hábitos lectores. El diseño del estudio fue cuasi-experimental con grupo control y grupo experimental, aplicando un pretest, un posttest. En los resultados se encontró una correlación entre casi todas las variables de comprensión y fluidez.

Alberola en el año 2014, llevó a cabo un aporte titulado “Una propuesta para mejorar la comprensión lectora en inglés a través de las tics en el aula de primaria” en Valencia, España. El objetivo principal de este trabajo es diseñar una propuesta para aumentar la competencia del alumno en comprensión lectora en lengua inglesa, en el tercer ciclo de educación primaria,

¹ PASCUAL, Gema, Ferrero, Marta, Goikoetxea, Edurne, Pereda, Visitación, Corral, Silvia, La Enseñanza Recíproca en las Aulas: Efectos Sobre la Comprensión Lectora en Estudiantes de Primaria Psykhe [en línea] 2014, 23 (Mayo-Sin mes) : [Fecha de consulta: 11 de abril de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96730635006> ISSN 0717-0297

mediante el uso de la tecnología de la información y la comunicación. Se evidencia una metodología activa por parte del alumno y contacto con las nuevas tecnologías. Del estudio intervenido se puede analizar que las herramientas novedosas son uno de los pilares necesarios para el aprendizaje de la lengua inglesa, la cual no está siendo aprovechada en la actualidad, también se da respuesta a las directrices que ha marcado la reforma educativa, dando prioridad a la comprensión lectora donde las familias deben tomar el papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos”²

En Venezuela, Luz Triviño, Tomas Sola y Mauro Rivas (2013). Realizo la investigación “Comprensión lectora y gráficos estadísticos en alumnos de cuarto grado de primaria” en el cual pretendían dar una valoración a los estudiantes que realizaran comprensión lectora más completa, para esto, decidieron ejecutar la actividad a través de gráficos estadísticos. El enfoque del estudio es cuantitativo y cualitativo. Esta concluyo en el mejoramiento de los estudiantes experimentales, ya que se evidencio más progreso y motivación. Finalmente dice que “Los resultados indican que el grupo experimental exhibe mayor comprensión lectora que el grupo control, lo cual conduce a recomendar la inclusión de programas de mejora de comprensión lectora en la enseñanza de primaria”.

En el año 2012, Thorne et. al desarrollaron el trabajo ‘‘Efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario: Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria’’³ llevada en Perú. Los objetivos fueron: a) Mejorar la comprensión lectora de

²Alberola, Miguel, Ángel. Una propuesta para mejorar la comprensión lectora en ingles a través de las tics en el aula de primaria. Universidad internacional de la Rioja facultad de educación. Valencia, 2014Universidad.Disponible en: <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2531/alberola.bufante.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

³ THORNE, C., Morla, K., Uccelli, P., Nakano, T. Mauchi, B., Landeo, L., Vásquez, A., & Huerta, R. (2013). Efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario: Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. Revista de Psicología, 31 (1), 3-35. Recuperado de: <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:11654978>

estudiantes de quinto de primaria, incluyendo aquellos cuya primera lengua no es el inglés, por medio del trabajo de ejercicios de vocabulario y estrategias de comprensión de lectura. b) Desarrollar y evaluar una herramienta virtual para mejorar la comprensión de lectura. La investigación fue cuasi-experimental con pruebas de entrada y salida a un grupo experimental. Los resultados revelan que los estudiantes que interactuaron con la plataforma LEO obtuvieron resultados significativamente más altos en la comprensión de textos narrativos y vocabulario luego de finalizada la intervención, respecto a sus puntajes al inicio de la misma y también en comparación con el grupo que no empleó la plataforma.

En Barcelona, España, en el año (2005) Sardá et. al llevaron a cabo el aporte ‘‘Strategies to encourage comprehension when Reading scientific texts’’⁴. El objetivo fue enfocarse en las estrategias de lectura empleadas por estudiantes para el desarrollado del pensamiento argumentativo. El estudio arroja que el proceso de lectura fue más fácil para los estudiantes que pudieron encontrar palabra por palabra en el texto que respuestas planteadas acerca del mismo.

A nivel nacional se encuentra que Padilla, et., al (2014) realizaron un estudio en Barranquilla, Colombia denominado ‘‘Didáctica de los fragmentos literarios: una forma de mejorar la comprensión lectora en estudiantes de 2º de básica primaria de la Institución Educativa Distrital Santa Bernardita’’⁵, con el objetivo de proponer el uso de fragmentos literarios como didácticas para mejorar la comprensión. Con éste demostraron que mejora en forma considerable el proceso de comprensión lectora en los niños, ya que la literatura infantil

⁴ SARDÁ Anna, Márquez Conxita y Sanmartí Neus (2005) Strategies to encourage comprehension when Reading scientific texts. Barcelona, España. Recuperado de <http://gent.uab.cat/conxitamarquez/sites/gent.uab.cat.conxitamarquez/files/strategies%20to%20encourage.pdf>

⁵ GARCÍA, Jholman. Lidueña, Tracy (2014) Didáctica de los fragmentos literarios: una forma de mejorar la comprensión lectora en estudiantes de 2º segundo de básica primaria de la Institución Educativa Distrital Santa Bernardita. Barranquilla, Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.cuc.edu.co/xmlui/bitstream/handle/11323/450/85370132.pdf?sequence=1>

les proporciona historias que captan su atención, que despiertan su curiosidad, que les permite conocer y descubrir otros mundos y culturas, alcanzando de esta manera su objetivo principal.

En Bogotá, Colombia, Aláis et. al. (2014). Desarrollaron la investigación “Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso tic”. Dichas autoras revelan que la importancia del trabajo es mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, a través del uso de las tics dentro del aula como mecanismo facilitador de la enseñanza- aprendizaje. El cual fue enfocado en una investigación cualitativa y cuantitativa. Al terminar el trabajo investigativo, se evidenció cómo los estudiantes, a través del uso de estrategias cognitivas, obtienen importantes beneficios en el rendimiento de comprensión lectora.

En Montería, Colombia, Toro, Zaily (2013) realizó el estudio “Desarrollo de la comprensión lectora en inglés a través del uso de estrategias meta cognitivas de lectura en la Institución Educativa José María Córdoba de Montería”⁶ con el propósito de determinar la contribución de las estrategias meta cognitivas de lectura en el proceso de la comprensión lectora en inglés, de los estudiantes del grado 6° de la institución Educativa José María Córdoba; El enfoque del estudio es cuantitativo y cualitativo. Una vez aplicado un pos-test podemos mencionar que gran cantidad de estudiantes se posicionaron en el nivel inferencial con un porcentaje de 56,3 % seguido del nivel literal con un 46,3 y por último el nivel crítico con un 42,5 %.

Continuando en el mismo nivel, Aranguren (2013) desarrolló un estudio en Bogotá D.C, Colombia denominado “Aplicación de estrategias para la comprensión lectora de textos

⁶ DEL TORO, Zaily (2013) Desarrollo de la comprensión lectora en inglés a través del uso de estrategias metacognitivas de lectura en la institución educativa José María Córdoba. Montería, Colombia. Disponible en línea para descarga.

matemáticos en inglés’’⁷ el cual tenía como objetivo general la Implementación de tres estrategias metodológicas: Word Bank, Plan Lector y Actividades Online; enfocadas a aumentar el nivel de comprensión lectora de textos matemáticos. Su metodología fue la investigación – acción. Los resultados muestran que las TIC’s son realmente una herramienta mucho más agradable para los mismos estudiantes porque a través del vídeo, sonido e interacción con la actividad, son capaces de asimilar con rapidez el vocabulario y los conceptos de la asignatura de matemáticas.

Concluyendo el plano nacional ‘‘El juego como estrategia didáctica para la enseñanza del inglés en el grado primero de educación básica primaria’’⁸ fue una investigación realizada por Flórez, et., al en Florencia, Colombia en el año 2011. Su objetivo principal fue Implementar una propuesta pedagógica utilizando el juego como estrategia didáctica para la enseñanza del inglés, buscando ser alcanzado con la metodología Investigación – acción. Concluyen que el desarrollo de ésta permitió explorar la importancia de los proyectos de aula como herramienta innovadora para organizar de forma secuencial y significativa los procesos de aprendizaje a partir de los intereses y necesidades del niño.

De esta manera pasamos al nivel regional en el cual costó mucho más la recolección de información dada la escasez de investigaciones con estas características y categorías tenidas en cuenta. Por esta misma razón se anexa un estudio que no necesariamente fue desarrollado en la ciudad de Manizales pero sí en sus cercanías como lo es Pensilvania, Caldas.

⁷ DUQUE, Claudia (2013) Aplicación de estrategias para la comprensión lectora de textos matemáticos en inglés. Bogotá, Colombia. Recuperado de: [http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/9415/Duque%20Aranguren%2C%20Claudia%20Liliana%20\(TESIS\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/9415/Duque%20Aranguren%2C%20Claudia%20Liliana%20(TESIS).pdf?sequence=1&isAllowed=y)

⁸ ROJAS, Edilsa. Ramírez, Yaqueline (2011) El juego como estrategia didáctica para la enseñanza del inglés en el grado primero de educación básica primaria. Florencia, Colombia. Recuperado de: <https://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/1.12.+EL+JUEGO+COMO+ESTRATEGIA+DIDACTICA+PARA+LA+ENSEÑANZA+DEL+INGLES+EN+EL+GRADO+PRIMERO+DE+EDUCACION+BASICA+PRIMARIA.pdf>

Arango, et., al realizaron la investigación antes mencionada en el municipio de Pensilvania, Caldas, en el 2015 titulada “Estrategias meta cognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria”⁹. Describir las relaciones existentes entre comprensión lectora y estrategias meta cognitivas en la enseñanza del área de lenguaje en la educación básica primaria fue su objetivo general, y su enfoque fue cualitativo con un alcance descriptivo aplicando un pre-test para detectar las falencias que tenían en comprensión lectora, aplicando una unidad didáctica basada en estrategias meta cognitivas para la potenciación de la comprensión lectora y, finalmente, aplicando un post-test para compararlo con el pre-test y describir los posibles avances entre los dos momentos. Sus resultados arrojan que se logró el mejoramiento en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grado tercero.

Recientemente en el 2016 Duque, et., al desarrollaron el estudio “Estrategia tecno didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora”¹⁰ en Manizales, Caldas, con el objetivo de Diseñar una estrategia tecno didáctica para el área de la lengua castellana que fortalezca la comprensión lectora en alumnos del grado séptimo del Liceo Arquidiocesano de Nuestra Señora sección masculina. Al implementar herramientas tecnológicas y recursos digitales para el desarrollo de actividades con el fin de fortalecer la comprensión lectora se evidencia el gusto por parte de los estudiantes al utilizarlos, conociendo así las posibilidades que estos les brindan.

⁹ ARANGO, Lilián Rocío., et al (2015) Estrategias meta cognitivas para potenciar la Comprensión lectora en estudiantes de básica primaria. Pensilvania, Caldas. Recuperado de:
<http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/905/1/Tesis%20LR%20Arango-NL%20Aristizabal-A%20Cardona-SP%20Herre-OL%20Ramirez.pdf>

¹⁰ DUQUE, Jhon Felipe & Ospina, Germán (2016) Estrategia tecno didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora. Manizales, Caldas. Recuperado de:
<http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1573/Jhon%20Felipe%20Duque%20Castro.pdf?sequence=1>.

En la misma ciudad, López, Ángela (2013) llevó a cabo la investigación titulada “Desarrollo de habilidades básicas de lectura y escucha a través de del método Storytelling en niños de segundo grado”¹¹, con el objetivo mismo de su nombre, desarrollar habilidades de lectura con la implementación de Storytelling. En sus resultados exponen que la presente intervención investigativa permitió el fortalecimiento de las habilidades básicas de lectura en un 64% y de escucha en el 90% en el idioma extranjero inglés. Las diferentes actividades propuestas con sus respectivas sub-habilidades de lectura y escucha fueron estimuladas. Evidenciando que los tres principios planteados en el modelo de la propuesta (comprehensible input, scaffolding y natural approach) fueron los indicados. Storytelling como recurso pedagógico fortalece el desarrollo de las habilidades comunicativas, permitiendo la interacción de los estudiantes y ser cooperativos.

Finalmente, también en Manizales, Caldas en el 2005, Sanint de Ochoa, Juliana realizó el estudio “El texto culinario como medio para la comprensión lectora en los estudiantes de grado cuarto de básica primaria del Gimnasio Coofes”¹² con el objetivo de Determinar el impacto del texto culinario como medio para generar competencias de comprensión lectora. Esta investigación se planteó desde un enfoque empírico analítico, el cual tiene como pretensión la explicación y previsión del comportamiento tanto natural como social; para lo cual se formularon hipótesis en una suposición que nació de la teoría; y buscaban ser confirmadas, refutadas o separadas mediante el contraste con la realidad empírica, a través del proceso de

¹¹ LÓPEZ, Angela (2013). Desarrollo de habilidades básicas de lectura y escucha en estudiantes de 2º grado a través de Storytelling. Recuperado de: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/951/L%C3%B3pez_Tangarife_Angela_Y..pdf?sequence=1&isAllowed=y

¹² SANINT, Juliana. (2005). El texto culinario como medio para la comprensión lectora en los estudiantes de grado cuarto de básica primaria del gimnasio Coofes de la ciudad de Manizales. Recuperado de: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1202/Sanint_De_Ochoa_Juliana_parte%20inicial.pdf?sequence=1&isAllowed=y

operacionalización. El texto culinario como medio para la comprensión lectora fue examinado en 16 niños de 4° grado de primaria, 8 de ellos fueron intervenidos con las competencias propias de cada uno de los niveles de comprensión lectora y 8 sirvieron como grupo comparación. El grupo entrenado obtuvo mejores resultados que el grupo comparación. Los resultados apoyan la eficacia del medio para acceder a las estrategias cognitivas y meta cognitivas, y para aplicar las competencias del nivel literal, del nivel inferencial y del nivel analógico.

MARCO CONCEPTUAL

A continuación, se presentan las definiciones de algunos términos clave, necesarios para facilitar el entendimiento del Proyecto de Aula:

Proyecto de aula: Según el Instituto Politécnico Nacional de México, 2010 “el Proyecto de Aula es una propuesta metodológica en el Aula que permite incorporar los conocimientos de las unidades de aprendizaje en el ciclo escolar a la solución de un problema, a partir de un proyecto, aplicando a través de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje estrategias didácticas que permitan a los estudiantes no solamente adquirir la información necesaria, sino también habilidades y actitudes.”¹³

“Un proyecto de aula, es una unidad reconocible de trabajo con un comienzo, un desarrollo y un final. A través de una serie de actividades interesantes que están ligadas a un producto tangible final en el que los niños pueden tener un sentido real de “logro”. Al completar el proyecto, los profesores y estudiantes pueden sentirse orgullosos de su trabajo y mostrarlo a los demás compañeros y profesores del colegio”¹⁴

Según Carrillo (2001) “Los PPA son en sí mismos, instrumentos de la planificación de la enseñanza y del aprendizaje con un enfoque global, sustentados en la transversalidad, que toma en cuenta los componentes del Currículo y en las necesidades e intereses de la escuela y de los educandos, a fin de proporcionarles una educación mejor en cuanto a calidad y equidad”.

¹³ INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL. Proyecto de Aula. Ciudad de México, México, 2009-2010. Disponible en: <http://www.dems.ipn.mx/Paginas/Docentes/PROYECTO-AULA.aspx>

¹⁴ HERNÁNDEZ, Rico. Edith, Joanna. El proyecto de aula una alternativa para el aprendizaje del inglés como segunda lengua en el english support centre del Colombo Hebreo. Bogotá 2009. Disponible en: <http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis268.pdf>.

Proyecto de Aula en Idioma Extranjero: Según Rico, 2009 “el trabajo por proyectos para la enseñanza del inglés es una metodología que permite integrar las cuatro habilidades del lenguaje (Listening, Reading, Speaking, Writing), además de la investigación y exploración de nuevos temas con los conceptos que los estudiantes ya han adquirido anteriormente, ya sea en el colegio o a través de su propia interacción con el mundo real.”¹⁵

“Los proyectos en lengua extranjera tienen una característica muy relevante para el aprendizaje de ésta y es que el lenguaje utilizado no se deriva del libro sino de la naturaleza del proyecto en sí. Así, uno de los objetivos específicos de esta investigación-acción es lograr que los estudiantes utilicen el inglés en un contexto “real” teniendo en cuenta los temas para la realización del proyecto. Sin embargo, el proyecto tiene que ser planeado y discutido y luego evaluado. Igualmente, brindar asistencia valiosa a los estudiantes en cuanto a escoger temas y posibles medios de recolección de datos.”¹⁶

Según Córdoba (2005) “En el aula de segunda lengua, el lenguaje y la interacción son aspectos de gran importancia ya que el lenguaje es el objeto de estudio, así como es el medio de aprendizaje. Cuando los estudiantes escuchan las instrucciones del profesor y sus explicaciones o cuando interactúan entre sí están aprendiendo sobre una segunda lengua además de poner en uso la lengua que están aprendiendo”

¹⁵ RICO, Edith. El proyecto de aula una alternativa para el aprendizaje del inglés como segunda lengua en el english support centre del Colombo Hebreo. Bogotá 2009. Disponible en:

<http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis268.pdf>

¹⁶ RICO, Edith, Joanna. El proyecto de aula una alternativa para el aprendizaje del inglés como segunda lengua en el english support centre del Colombo Hebreo. Bogotá 2009. Disponible en:

<http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis268.pdf>

Comprensión Lectora: Según Snow, 2002 “la comprensión lectora es definida como el proceso simultáneo de extraer y construir significado a través de la interacción con el lenguaje escrito.”¹⁷

“La comprensión lectora se constituye como, una de las capacidades cognitivas de mayor importancia en el desarrollo de niñas y niños en la actualidad, ya que ésta supone la base para el aprendizaje de diversas áreas del conocimiento. En virtud de ello, constituirse como un lector competente es un desafío para las escuelas de hoy, porque la lectura es la principal fuente de enriquecimiento del lenguaje, debido a que con ésta, se construyen significados y sentidos no tan sólo de palabras, frases y oraciones, sino que la lectura trasciende a la comprensión del entorno sociocultural”.¹⁸

Según Neira (2015) “La comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo, requisito necesario para muchas otras operaciones de alto nivel, como el aprendizaje o el razonamiento, cuando en ello se ve implicado material textual escrito”

Estrategias para la Comprensión Lectora: Variedad de procesos que un lector emplea para construir significado desde el lenguaje escrito. (Por ejemplo: Contexto, gramática, patrones de palabras y sonidos de letras)¹⁹

¹⁷ SNOW, Catherine. Reading for understanding: toward a research and development program in Reading comprehension. USA: Library of Congress, 2002. From:

http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465/MR1465.ch2.pdf

¹⁸ Cáceres, Núñez. Ariadna Sofía, Donoso, González. Priscilla, Alejandra & Riquelme, Arredondo. Javiera, Alejandra. COMPENSIÓN LECTORA “Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2”. Santiago de Chile 2012. Disponible en: http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-caceres_a/pdfAmont/cs-caceres_a.pdf

¹⁹ ZUÑIGA, Gilma. Meaningful Reading: what effective Teachers should do in the English Classroom? Huila: Servimpresos, 2005. P. 22-25

“Se pueden definir las estrategias de comprensión lectora como aquellos procedimientos cognitivos y lingüísticos que un lector realiza con el fin de cumplir un determinado objetivo cuando enfrenta una tarea de lectura (Parodi et al., 2010). Se trata de aquellas acciones conscientes que se llevan a cabo en una situación de comprensión difícil para el lector, en la que debe acudir a un procesamiento de tipo top-down (McNamara & Magliano, 2009)”

MARCO TEÓRICO

1. PROYECTO DE AULA

Según Carrillo (2001) ‘‘ Proyectos Pedagógicos de Aula conducen a la construcción colectiva del conocimiento, constituyen el corazón de la política educativa, el núcleo para el fortalecimiento de la gestión escolar, y la real concreción de todas las acciones pedagógicas. [...] Estos deberán responder a la realidad social, cultural y económica de la población que integra la comunidad y se concretan de manera perfecta a partir del desarrollo de proyectos pedagógicos coherentes’’²⁰:

...Estos son en sí mismos, instrumentos de la planificación de la enseñanza y del aprendizaje con un enfoque global, sustentados en la transversalidad, que toma en cuenta los componentes del Currículo y en las necesidades e intereses de la escuela y de los educandos, a fin de proporcionarles una educación mejor en cuanto a calidad y equidad. Transcenden hacia el ámbito de la familia y de la comunidad. Implican acciones precisas en la búsqueda de soluciones a los problemas de tipo pedagógicos. (Carrillo, 2001)

Los Proyectos Pedagógicos de Aula se estructuran como una herramienta fundamental y casi que indispensable para un docente, dado que con éste puede intervenir un sinnúmero de situaciones y acontecimientos que se le pueden presentar dentro del aula de clase o en particular con sus estudiantes de índole pedagógico: orientación del aprendizaje, estrategias de enseñanza, didáctica, aspectos culturales, sociales, de intereses individuales y colectivos referente a lo científico, teórico y práctico. Todos y cada uno de los Proyectos Pedagógicos de Aula nacen de una necesidad identificada, puesta en consenso y retroalimentada por unos intereses que van

²⁰ CARRILLO, Tulio, El proyecto pedagógico de aula Educere [en línea] 2001, 5 (octubre-diciembre) : [Fecha de consulta: 12 de abril de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35651518> ISSN 1316-4910

delimitando el campo de acción en el que se va a desarrollar y en el que se van a enfocar los actores.

De acuerdo con la Fundación Comisión Nacional de Lectura, 2000, “un punto de partida para planificar por proyectos es escuchar lo que los niños dicen y se preguntan cotidianamente, en diversas etapas de su desarrollo cognoscitivo. Por ejemplo: ¿por qué la luna me sigue?, ¿la luna de Maracaibo es la misma de Caracas?, ¿por qué si la tierra es redonda, la gente que está abajo no se cae?, ¿cómo se extinguieron los dinosaurios?, ¿por qué los dedos se pueden doblar si tienen huesos?, ¿cómo se hacen las entrevistas de la televisión y los periódicos?, etc. Otro punto es lo que el maestro sugiere al grupo por considerarlo interesante para todos, y luego de compartirlo con los niños, se acuerda realizarlo”²¹.

Lo que realmente se espera es que maestros y niños conversen sobre distintos temas de interés para ellos, para la escuela y para la comunidad, y que de esas conversaciones, surjan las interrogantes cuya búsqueda de respuestas conduzca a planificar, ejecutar y evaluar proyectos sencillos. (Fundación Comisión Nacional de Lectura, 2000)

“Un proyecto es una unidad reconocible de trabajo con un comienzo, un desarrollo y un final. A través de una serie de actividades interesantes que están ligadas a un producto tangible final en el que los niños pueden tener un sentido real de “logro”. Al completar el proyecto, los profesores y estudiantes pueden sentirse orgullosos de su trabajo y mostrarlo a los demás compañeros y profesores del colegio”²².

²¹ Fundación Comisión Nacional de Lectura, 2000. Los proyectos pedagógicos de aula desde la perspectiva de fundación de lectura Educere, vol. 3, núm. 9, junio, 2000, pp. 123-133 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35630923.pdf>

²² HERNÁNDEZ, Rico, Edith, Joanna. El proyecto de aula una alternativa para el aprendizaje del inglés como segunda lengua en el english support centre del Colombo Hebreo. Bogotá 2009. Disponible en: <http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis268.pdf>.

Un proyecto de aula es una estrategia didáctica e innovadora que busca contemplar y potencializar la construcción colectiva de conocimientos, pues en este campo tanto el docente como el estudiante aprenden de forma conjunta, estos están expuestos a los cambios que presenta la sociedad, por esta razón se dice que es tangible; un proyecto de aula al ser ejecutado al final arrojará unos resultados que traen consigo experiencias para ambos, los cuales apuntan al desarrollo y mejoramiento del plantel educativo.

Dewey de la Escuela Nueva (finales del XIX y comienzos del XX)” dice que un Proyecto es un plan de trabajo libremente escogido con el objeto de hacer algo que interesa, sea un proyecto que se quiere resolver o una tarea que hay que llevar a cabo. Así la pedagogía por proyectos surge de una nueva concepción epistemológica que asume el conocimiento ligado a la acción humana”.²³

De acuerdo a lo anterior, se deduce que un proyecto de aula es una intervención en donde se obtienen conocimientos y aprendizajes, en la que el maestro y el estudiante interactúan conjuntamente, aprenden del contexto y de las situaciones que se presentan alrededor, lo cual fortalece la gestión escolar, parte de una observación y de una necesidad que se encuentra en un grupo de personas o de un contexto en particular, en este caso hablamos del aula de clase, en donde las situaciones o necesidades emergen de los estudiantes, las cuales se deben intervenir para darla una adecuada solución e innovación.

Según Lucila Perilla Ruiz y Elsa Rodríguez Páez “El proyecto de aula se constituye en un pretexto para propiciar el desarrollo de las competencias investigativas en tanto involucra las competencias básicas (argumentativas, interpretativas y propositivas) y a su vez reconoce las

²³ Gonzales, Pinzon. Blanca, Yaneth. Concepto de proyecto pedagógico e investigación en el aula. Génesis la pedagogía por proyectos. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-248392 Proyecto_pedag_invest_aula.pdf.

competencias desde el pensamiento complejo que son propuestas por la Unesco; aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos”.²⁴

El proyecto de aula, entonces, se convierte en una herramienta fuerte e importante, que genera impacto en el campo de la educación, favoreciendo en este caso a cada uno de los participantes del plantel educativo, a los estudiantes en el proceso de enseñanza –aprendizaje ya que se puede lograr cambiar por un escenario ameno y motivador donde luego el estudiante obtiene el conocimiento de diversas formas, a los docentes porque pueden generar cambios e innovaciones significativas en el aula que llamen altamente la atención de los estudiantes y por ende, el aprendizaje de cada uno de ellos puede ser más favorable y eficiente, y a los directivos por que conlleva a que la institución educativa sea eficiente y brinde escenarios de aprendizajes eficaces, esto preparando a los estudiantes para un mejor futuro.

El proyecto de aula es una propuesta didáctica fundamentada en la solución de problemas, desde los procesos formativos, en el seno de la academia” (González Agudelo, 2002, pág. 1).²⁵

El proyecto de aula nace de las necesidades que cada docente vivencia en el aula de clase, se parte de la necesidad observada en el contexto y se proyectan estrategias y metodologías que apunten a beneficiar tanto académicamente como convivencialmente el proceso de cada estudiante. A partir de lo observado, lo aplicado y lo analizado el docente busca intervenir con un proyecto de aula en donde se pueda obtener un mayor conocimiento y madurez por parte de las

²⁴ Perilla, Ruiz. Lucila & Rodriguez, Paez. Elsa. Proyecto de aula: una estrategia didáctica hacia el desarrollo de competencias investigativas. Disponible en:

<http://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/episteme/article/viewFile/2019/2124>.

²⁵ Perilla, Ruiz. Lucila & Rodriguez, Paez. Elsa. Proyecto de aula: una estrategia didáctica hacia el desarrollo de competencias investigativas. Equipo de investigación Uniminuto regional. Villavicencio, Colombia. Disponible en: <https://educra.cl/proyectos-de-aula-una-estrategia-didactica-hacia-el-desarrollo-de-competencias-investigativas/>.

estudiantes, además para la adquisición de nuevas habilidades, destrezas que conlleven a la solución del problema hallado en el contexto educativo.

Según Sayago (2003) “El término proyecto, sin ser nuevo, se ve hoy como innovador; en esencia, porque con su utilización se pretende profundizar en necesidades básicas de la enseñanza como indagar, saber, mirar, vivenciar, trabajar, valorar”. Por ende la aplicación de proyectos en las aulas aumenta la eficiencia en los procesos académicos de los estudiantes.

Considero que la terminología que utiliza anteriormente el autor es bastante extensa y con un excelente fin, ya que para hablar de “innovar y esencial” se necesita tener una mente muy inquieta en el sentido investigador y educador, ya que para realizar ambos se requiere el poder de la indagación, de como se ve el mundo desde otra mirada, como podemos ir más allá a través de un proyecto o un propósito para alcanzar el triunfo que se espera o más allá.

También se tiene en cuenta un proyecto de aula como una herramienta para alcanzar propósitos educativos con toda la población descrita. Como nos expresa Sayago en su comentario “Los Proyectos de Aula son estrategias que llevan a la articulación de procesos propios del hecho educativo, permiten a profesores y alumnos acceder al dominio de saberes fundamentales” Así es como los docentes consideramos los proyectos de aula como herramientas pedagógicas que fortalecen la labor y el aprendizaje mutuo o cotidiano.

2. PROYECTO DE AULA EN IDIOMA EXTRANJERO

“Se requiere evitar y cambiar la enseñanza tradicional por un trabajo más creativo y en el que se integren las habilidades del lenguaje a adquirir (habla, escucha, lectura y escritura), los intereses, el mundo real y el escolar” (Rico, 2009). El aprendizaje de una lengua extranjera por medio de proyectos incorpora estos principios tal y como se afirma a continuación:

Utilizar el trabajo por proyectos como parte del currículo no es un concepto nuevo y los docentes lo incorporan con frecuencia a sus planes de clase. La enseñanza basada en proyectos es una estrategia educativa integral (holística), en lugar de ser un complemento. Este concepto se vuelve aún más importante en la sociedad actual en la que los maestros trabajan con grupos de niños que tienen diferentes estilos de aprendizaje, antecedentes étnicos y culturales y niveles de habilidad. (Rico, 2009)²⁶

Por esta razón el trabajo por proyectos, específicamente el proyecto de aula, se presta para ser una metodología para la enseñanza de una segunda lengua, en este caso inglés, incluyendo en el proceso el desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje, además del poder investigar y explorar nuevas temáticas contextualizadas con los conceptos o aprendizajes adquiridos con anterioridad en otros escenarios o en el mismo entorno escolar.

Actualmente la enseñanza de una lengua extranjera no puede basarse ni limitarse en fórmulas de gramática, repetición de pronunciación o una cantidad ilimitada de vocabulario sin la debida contextualización y claridad de la intencionalidad comunicativa que se tiene. Esto significa que el estudiante requiere de un contexto real para identificar y relacionar los aprendizajes, demostrándolo en la práctica y en su cotidianidad.

²⁶ RICO, Edith. El proyecto de aula una alternativa para el aprendizaje del inglés como segunda lengua en el en glish support centre del colombo hebreo. Bogotá 2009. Disponible en: <http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis268.pdf>

Lilian Katz (1999) sugiere el trabajo por proyectos para que el niño pueda expresar sus disposiciones intelectuales, para de esta manera, tratar temas que competen su vida diaria; además para que puedan aplicar sus habilidades académicas que apenas emerge, y generar productos de alta calidad.

En la escuela, el concepto de "proyecto" ha tenido una gran importancia no solamente como estrategia propia de la planeación educativa sino como un plan de acción fundamentada y organizada que actúa en el proceso de enseñanza aprendizaje. W. H. Kilpatrick, inspirado en las ideas de Dewey, coincide con diversos autores en que toda actividad que tienda a satisfacer un deseo o necesidad merece el nombre de proyecto. Este deseo o necesidad deben ser sentidos y percibidos por los alumnos, para así entregarse a las tareas con interés genuino.²⁷

El hombre, al ser social por naturaleza, requiere de espacios en los cuales interactuar, y es en estos mismos en los que se propicia el aprendizaje. Al surgir un interés general y que el docente atienda a éste estructurando un plan de acción para abordarlo (proyecto de aula) podrá haber mayor participación e integración por parte del grupo, potenciando la cooperación, el trabajo en equipo y el establecimiento de relaciones interpersonales. En este punto, habiendo apoyo y confianza entre los mismos estudiantes, se puede intervenir directamente con la lengua extranjera, pues la motivación y el ánimo de aprenderla serán mayores, contrario a que no haya mínimamente ni un interés por el cual trabajar.

²⁷ RICO, Edith. El proyecto de aula una alternativa para el aprendizaje del inglés como segunda lengua en el english support centre del colombo Hebreo. Bogotá 2009. Pág. 38. Disponible en: <http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis268.pdf>

Los proyectos de aula basados en una segunda lengua presentan objetivos claros y precisos los cuales buscan una grata interacción entre docente- alumno y contexto, generando en este aprendizajes significativos que perduren en el tiempo y que traigan consigo la adquisición de una segunda lengua, en este caso el idioma inglés, utilizándolo en su contexto fácilmente en donde el alumno lo pueda transmitir pensamientos e ideas.

Según Tsui (1995) “en el aula de segunda lengua, el lenguaje y la interacción son aspectos de gran importancia ya que el lenguaje es el objeto de estudio, así como es el medio de aprendizaje. Cuando los estudiantes escuchan las instrucciones del profesor y sus explicaciones o cuando interactúan entre sí están aprendiendo sobre una segunda lengua además de poner en uso la lengua que están aprendiendo”²⁸

De acuerdo a lo anterior se deduce que los proyectos de aula basados en la enseñanza de una segunda lengua trae consigo aprendizajes significativos, en donde el estudiante adquiere de una forma más interactiva y didáctica el idioma, pero se tiene presente también el medio de aprendizaje en este caso el contexto, pues es allí en donde ellos pueden tener luego una interacción más cercana y aplicar lo aprendido.

Jolibert (1998) afirma que “los procesos de aprendizaje están favorecidos por el trabajo por proyectos porque movilizan la zona de desarrollo próximo, cuando se promueven actividades que los niños no puedan desarrollar en forma autónoma pero que, con el apoyo del docente o de

²⁸ HERNÁNDEZ, Rico. Edith, Joanna. El proyecto de aula una alternativa para el aprendizaje del inglés como segunda lengua en el english support centre del Colombo Hebreo. Bogotá 2009. Disponible en: <http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis268.pdf>

sus compañeros, aprenden y construyen las competencias necesarias para luego actuar sin ningún apoyo”-²⁹

Me parece muy importante la implementación de estos proyectos en el aula de clase, ya que se logra incentivar y potencializar las habilidades lingüísticas de los estudiantes, en este caso apuntando más a la zona de desarrollo próximo, pues la docente puede intervenir positivamente el proceso de sus estudiantes ayudándolo a fortalecer en sus trabajos autónomos, creando así en ellos independencia escolar, además en este campo (inglés) para que el estudiante pueda expresarse con libertad.

Phillips (1993) “explica que a través del trabajo por proyectos en las clases de inglés, los niños desarrollan su inteligencia, sus habilidades sociales y motoras. Sin embargo, no se debe esperar que los niños realicen tareas en la lengua extranjera que no son capaces de hacer en su propio idioma, sino que las actividades vayan acordes a lo que saben en su lengua materna”³⁰.

Para el desarrollo y la ejecución de estos proyectos de aula en inglés, el docente debe tener muy presente las actividades, estrategias y didácticas a manejar, es de vital importancia tener presente la edad de los estudiantes y acorde a esto aplicar lo planeado, el estudiante logra así una grata interacción. Lo recomendable para la adquisición de una segunda lengua es la interacción, por tal razón el docente, debe buscar y aplicar actividades lúdicas que conlleven al aprendizaje, a la participación y por ende la integración escolar.

²⁹ HERNÁNDEZ, Rico. Edith, Joanna. El proyecto de aula una alternativa para el aprendizaje del inglés como segunda lengua en el english support centre del Colombo Hebreo. Bogotá 2009. Disponible en: <http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis268.pdf>

³⁰ HERNÁNDEZ, Rico. Edith, Joanna. El proyecto de aula una alternativa para el aprendizaje del inglés como segunda lengua en el english support centre del Colombo Hebreo. Bogotá 2009. Disponible en: <http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis268.pdf>

De acuerdo a lo expresado por el autor, se deduce que un proyecto de aula en un segundo idioma es una intervención que abarca en el estudiante un proceso lingüístico donde alcanza a desarrollar y a estimular las 4 habilidades lingüísticas para enfrentarse a un contexto globalizado, para esto se tiene en cuenta una herramienta fundamental, en este caso un proyecto de aula, el cual es una intervención didáctica que busca potencializar en el aula de clase, todas aquellas dificultades o por el contrario abarcar un nuevo tema de interés, en donde el estudiante va aprender con gusto y provecho. Se tiene presente la importancia hoy en día de la adquisición de un segundo idioma (ingles) por esta razón se maneja la relación entre docente y estudiante, donde puede existir un diálogo abierto y expresar estrategias de mejora y motivación para que el estudiante alcance la adquisición que propone la educación.

3. COMPRENSIÓN LECTORA

The National Reading Panel (NRP) described reading comprehension thus:

“Comprehension is a complex process . . . often viewed as ‘the essence of reading.’ Reading comprehension is . . . intentional thinking during which meaning is constructed through interactions between text and reader. . . . The content of meaning is influenced by the text and by the reader’s prior knowledge and experience that are brought to bear on it. (pp. 4–5) ”³¹

Es claro y sumamente importante extraer los cuatro elementos esenciales y requeridos para la comprensión lectora: 1) El lector. 2) El texto. 3) La actividad. 4) El contexto. El lector es quien está realizando el proceso de comprensión y el texto es su insumo fundamental para la lectura (historia, no-ficción, noticias, informes, avisos, etc). La actividad en tanto se refiere al tipo de tarea o nivel de comprensión que se está llevando a cabo, a la habilidad, a la estrategia o al concepto propio empleado y que el lector está intentando desarrollar. Por ejemplo: Identificar la idea principal o ideas secundarias, entender una secuencia lógica de eventos o situaciones, pensamiento crítico, etc.) Finalmente, el contexto puede considerarse de dos maneras. La primera es el lugar en el que se da la lectura –en la biblioteca, en la escuela, en la casa, sobre la cama- la cual influye en el qué tan bien se da la comprensión mientras se lee, pues nunca será lo mismo estar en un ambiente silencioso, en una posición adecuada y cómoda, a estar sobre la cama porque quizás el cerebro estará interpretando que es hora de dormir. La segunda es un factor y contexto social que puede incidir directamente en la comprensión lectora. En algunos casos ésta puede darse de forma totalmente individual, en un espacio muy limitado. En otros casos se requiere de una actividad relacional y de compartir la lectura construyendo significado a través de la discusión entre personas, amigos, profesores, padres y estudiantes:

³¹ Taken from: Module: Teaching Reading Comprehension. 7. http://www.bellarmino.edu/docs/default-source/education_docs/Reutzel_Cooter_Comprehension_TCR_5e_2.aspx

Lively interaction about a text in the company of others seems to be the optimal situational context to enhance students' reading comprehension (McKeown, Beck, & Blake, 2009).

Pressley (2000) describes the development of reading comprehension as a two stage process, beginning with “lower processes” focused at the word level—such as word recognition (phonics, sight words), fluency (rate, accuracy, and expression), and vocabulary (word meanings). The second stage of reading comprehension development focuses on higher-order thinking—relating prior knowledge to text content and consciously learning, selecting, and controlling the use of several cognitive strategies for remembering and learning from text.³²

Antes, durante y después de realizar la respectiva lectura el conocimiento previo se convierte en una herramienta indispensable para la comprensión de la información recientemente recibida, pues de esta manera el lector establecerá un canal de comunicación entre sus saberes, experiencias pasadas y el texto, generando además una conexión sólida de recuerdos y datos trascendentales que más adelante retomará con facilidad por el proceso de asociación que realizó. En tanto el conocimiento y el empleo de diversas estrategias cognitivas para comprender y aprender de un texto serán otras excelentes herramientas de trabajo para el lector mismo, quien será el beneficiado al ser consciente de la depuración de información que puede hacer, al seleccionar y definir qué le sirve y qué no.

Constituirse como un lector competente es un desafío para las escuelas de hoy, porque la lectura es la principal fuente de enriquecimiento del lenguaje, debido a que con ésta, se

³² Taken from: Module: Teaching Reading Comprehension. 7. http://www.bellarmino.edu/docs/default-source/education_docs/Reutzel_Cooter_Comprehension_TCR_5e_2.aspx

construyen significados y sentidos no tan sólo de palabras, frases y oraciones, sino que la lectura trasciende a la comprensión del entorno sociocultural”.³³

Se tiene presente que la comprensión lectora es una habilidad y una competencia cognitiva más que desarrolla el sujeto hoy día, para esto se asume que el ser humano como persona razonante adquiere fácilmente esta habilidad tan importante, pues esta es la base principal para la obtención de aprendizaje, si incentivamos al estudiante por la lectura, fácilmente será un sujeto competente en aras de comprender lo que pasa a su alrededor, capaz de transmitir brevemente mensajes, pensamientos e ideas, además por que adquiere un léxico bastante amplio y la adquisición de aprendizaje en diferentes áreas del conocimiento.

Para T. Vargas, la comprensión lectora es más definida como ‘lectura de comprensión’ o ‘lectura para el estudio’ y tiene como elementos la aprehensión o captación de los datos, retención y evocación de ello, la elaboración o integración de los conceptos y criterios resultantes y la aplicación de los mismos a la aparición de nuevos problemas. Si bien hay cierta coincidencia de opiniones en cuantos a los elementos que conforman la ‘lectura de comprensión’, nos parece sumamente reduccionista el enmarcarla solamente en el campo de la actividad educativa, o más aún, en el área del ‘estudio’, más cuando este se suele asumir solo como la actividad para adquirir conocimientos que serán luego evaluados, antes que asumir a la lectura como una práctica cultural y científica”³⁴

³³ Cáceres, Núñez. Ariadna Sofía, Donoso, González. Priscilla, Alejandra & Riquelme, Arredondo. Javiera, Alejandra. COMPRENSIÓN LECTORA “Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2”. Santiago de Chile 2012. Disponible en: http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-caceres_a/pdfAmont/cs-caceres_a.pdf

³⁴ Aranibar, Escarcha. Natalia Rosario. La lectura y la comprensión lectora. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA “TOMÁS FRÍAS” Disponible en: [http://www.uatf.edu.bo/web_descargas/publicaciones/LA LECTURA Y LA%20COMPRENSION LECTORA.pdf](http://www.uatf.edu.bo/web_descargas/publicaciones/LA%20LECTURA%20Y%20LA%20COMPRENSION%20LECTORA.pdf)

No obstante el proceso de comprensión lectora requiere de esfuerzo para hacer una lectura más profunda e ir más allá de lo que se exige, pues se debe tener presente que es una interacción entre lector, lectura y viceversa, pues de esta manera el lector construye de manera autónoma e independiente la traducción de lo leído para esto asume la habilidad y la capacidad para contar, redactar y explicar lo entendido y captado en el texto.

Dubios afirma que: "el enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él". Es decir, son los lectores quienes componen el significado. Por esta razón no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya.³⁵

De acuerdo a lo que plantea el autor, es fundamental tener presente la adquisición tan amplia que se obtiene referente al léxico, cuando un lector adquiere y desarrolla la habilidad para comprender texto desarrolla un amplio léxico y vocabulario con el cual podrá contar, narrar y expresar con libertad y facilidad lo que capto de la lectura, de igual forma, establece una conexión con sus saberes previos y de esta manera construirá un feedback, captando luego un amplio bagaje de conocimientos y experiencias significativas, para luego ser aplicadas en su contexto real.

³⁵ Aranibar, Escarcha. Natalia Rosario. La lectura y la comprensión lectora. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA "TOMÁS FRÍAS" Disponible en: http://www.uatf.edu.bo/web_descargas/publicaciones/LA_LECTURA_Y_LA%20COMPRESION_LECTORA.pdf

Para. T Vargas “La comprensión sería un proceso cognoscitivo, o el resultado de un conjunto de procesos cognoscitivos, consiguiendo la integración correcta de un nuevo conocimiento a los conocimientos preexistentes de un individuo”.³⁶

Por tal razón se considera un proceso interactivo en donde el lector y la lectura establecen una conexión importante ya que el lector con facilidad puede dar cuenta de lo leído e interpretado, se trata de un proceso de asimilación e interpretación ir más allá de lo leído, relacionando ideas, pensamientos teniendo presente los conocimientos previos y relacionándolos con los que se van a adquirir.

Según Sanmartí (2006), en el marco educativo europeo, propone y plantea la lectura como metodología para la comprensión, utilización y reflexión sobre textos para alcanzar metas propias, desarrollar conocimiento y potencial, y para participar en la sociedad. En el mismo texto, se plantea y se afirma que “esta meta es realmente ambiciosa y no hay duda de que para conseguirla será necesario trabajar conjuntamente desde todas las disciplinas, también desde la educación científica”. Entendemos que es un trabajo que puede contribuir a la formación de ciudadanos que fundamenten científicamente sus actuaciones en relación a las temáticas socialmente relevantes. Estar interesado en leer y además ser capaz de leer significativamente textos de ciencias o de divulgación científica parece fundamental para poder participar en una sociedad en la que la ciencia avanza tan rápidamente (Da Silva y Almeida, 1998; Välijärvi et al, 2002). Al respecto Cassany (2006), plantea que así pues la escuela debería estimular el placer

³⁶ Aranibar, Escarcha. Natalia Rosario. La lectura y la comprensión lectora. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA “TOMÁS FRÍAS” Disponible en: http://www.uatf.edu.bo/web_descargas/publicaciones/LA_LECTURA_Y_LA%20COMPRESION_LECTORA.pdf

por la lectura de textos de divulgación científica, a partir de facilitar su comprensión con la práctica conjunta de inferencias, estimulando la capacidad crítica, buscando, en definitiva, un acercamiento progresivo al modelo de comprensión crítica.

Según Sanmartí (2006) “quien aprende -junto con los demás- debe poner en acción su capacidad de razonamiento y de realizar inferencias, aplicándolas a la resolución de problemas reales, relacionados con vivencias experimentadas, imaginadas o narradas por otros”. Desde lo entendido, al analizar e interiorizar, nos estamos dando cuenta que el aprendizaje cooperativo ayuda a que la educación y el conocimiento sea significativo, claro está que proponiendo puntos de vista y opiniones al respecto, para así interiorizar con facilidad y construir un saber en conjunto.

En este sentido, la misma autora, plantea que “un aspecto clave en la construcción del conocimiento, es la capacidad de aprender a formular “buenas” preguntas y por lo tanto, la lectura, en el marco del aprendizaje de las ciencias, adquiere sentido cuando se ha planteado algún interrogante”; Por consiguiente es importante dudar y preguntar porque es un aspecto filosófico y fundamental del ser humano al hacerse preguntas e intentar buscar respuestas lógicas y coherentes.

4. ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN LECTORA

Respect to reading comprehension strategies, there is a varied range for students and teachers to select. Teachers are very important when selecting effective reading strategies; therefore, they can help students become aware of the different kinds of strategies and their use. Both L2 low-level and high-level readers can have the same amount of reading strategies but the main point relies on the appropriate use of those strategies according to their needs and academic contexts³⁷.

Some of the key reading comprehension strategies that are available according to Cunningham and Allington³⁸ are:

1. Using background knowledge

Este se refiere al uso de conocimientos previos o experiencias de vida como ayuda para nosotros mismos en el entendimiento y para extraer información relevante de la lectura. Por lo regular los docentes emplean esta estrategia y motivan a sus estudiantes para que la usen dado el trabajo que implica hacer conexiones entre el texto y sus propias realidades mediante imágenes mentales.

2. Predicting

Esta estrategia está estrechamente relacionada con la anterior, pero se distinguen por el proceso que hace el estudiante en esta segunda: debe predecir ideas o información en el texto, teniendo en cuenta sus ideas o aprendizajes anteriores.

3. Self-monitoring and self-correcting

³⁷ ALDERSON, C. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

³⁸ CUNNINGHAM and ALLINGTON (1994), cited by BIRKNER, Victor. *Reading Comprehension in teaching English as a Foreign Language*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos68/readins-comprehension-teaching-english/readins-comprehension-teaching-english.shtml>

Con esta estrategia se pretende que el lector sea capaz de reconocer y de solucionar el problema cuando la lectura no tenga sentido.

4. Identifying main ideas and summarizing

Esta estrategia implica el reconocimiento de elementos e ideas relevantes del texto, removiendo la información no importante de este mismo. Además, el lector tiene la capacidad de identificar la idea principal del autor o, en caso de que no la haya, puede construir sus propias ideas.

5. Making inferences and questioning

Esta estrategia se enfoca en el auto-cuestionamiento por parte del estudiante acerca de lo que ha leído, construyendo el sentido de las intenciones del autor y de sus propios propósitos de lectura para llegar a ser un lector estratégico.

Otra estrategia para tener en cuenta y muy similar a la anterior es "Making Inferences. According to Hall³⁹ "Inferring allows readers to make their own discoveries without the direct comment of the author" Esto significa que el proceso inferencial ocurre cuando las pistas que ofrece el texto se unen al conocimiento previo que trae el lector para apuntar hacia una conclusión de la lectura realizada.

Adicionalmente "Visualizing" es otra estrategia realmente importante porque trae consigo diversión a la lectura. La mayor parte del tiempo los niños están prestando atención a las imágenes, colores y figuras extrañas que ellos puedan ver en las lecturas. Las imágenes son la clave para entender qué quiere decir el autor del texto. Keene & Zimmermann⁴⁰ describen que

³⁹ HALL, Susan. Using picture storybooks to teach literacy devices. Phoenix: Oryx Press, 1990. 45 p.

⁴⁰ KEENE, Ellin and ZIMMERMANN. Mosaic of thought: teaching comprehension in a reader's workshop. Portsmouth: Heineman, 1997.

“Visualizing is a comprehension strategy that enables readers to make the words on a page real and concrete.”

Los niños, al encontrarse aún en una etapa de total reconocimiento del entorno, requieren de una ayuda extra que al ser visual y muy llamativa implica que su interés por conocer y aprender se active, siendo muy maleables sus conexiones neuronales y totalmente perceptivos ante los diversos estímulos que están añadidos a la parte visual.

Las estrategias para desarrollar la comprensión lectora deben ser flexibles, lúdicas y motivadoras que ayuden al estudiante a adquirir un adecuado proceso, para luego dar cuenta de lo leído e interpretado, se sabe que el juego es una herramienta fundamental para la adquisición de gratos aprendizajes.

Goodman (en Calero y otros, 1999) “plantea que el profesor debe conocer qué estrategias pone en juego el lector para construir significado y limitarse a ser un motivador y un colaborador con los alumnos para que éstos internalicen estas estrategias y sean ellos los artífices en el proceso de construcción de significados a partir de ellas. El uso de estrategias de comprensión permite a los lectores ser autónomos y los hace capaces de enfrentarse a distintos tipos de textos. (Solé 1997)”⁴¹

Es importante que el docente conozca la edad de sus alumnos y sus intereses, para luego partir de esto, la innovación y el juego traen consigo mismos aprendizajes significativos en donde el niño podrá luego aplicarlos fácilmente en su realidad (contexto), además porque a partir de estas innovaciones el estudiante puede construir aprendizajes autónomos e interactuar con él,

⁴¹ Disponible en: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Ficha_%206%C2%B0.pdf.

comprender de igual forma cualquier tipo de literatura que se le ofrezca, enfrentarse y dar cuenta del mismo.

Mediante las estrategias de aprendizaje, se logra adquirir un adecuado proceso de comprensión lectora, si el estudiante comprende, interpreta y da cuenta de lo leído, es porque esto su proceso simultáneo de extracción y construcción fue adquirido adecuadamente, además porque el estudiante estará en capacidad para construir una conexión entre sus saberes previos y los adquiridos.

Teniendo en cuenta la importancia de implementar estrategias para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria, a continuación definimos específicamente las que vamos a implementar durante el desarrollo del proyecto pedagógico de aula.

Skimming: Lectura rápida que se realiza para avanzar con más eficiencia al leer, al tiempo en que comprende la idea principal del texto. Según Abby Marks Beale (2013) “Skimming is one of the tools you can use to read more in less time. Skimming refers to looking only for the general or main ideas, and works best with non-fiction. With skimming, your overall understanding is reduced because you do not read everything. You read only what is important to your purpose. Skimming takes place while reading and allows you to look for details in addition to the main ideas”

El objetivo de dicha estrategia es facilitar la lectura, leyendo menos pero ayudando a comprender mejor conociendo el texto, desarrollando la habilidad de identificar las ideas más relevantes en tiempo más corto. Esta postura para muchas personas se puede catalogar por ser muy clara, ya que lo que se lee es más importante que lo que se deja de lado y así se realiza un

mapa completo en la capacidad mental de cada persona para analizar y concluir lo poco que se leyó.

Scanning: Según Abby Marks Beale (2013) “Scanning is another useful tool for speeding up your reading. Unlike skimming, when scanning, you look only for a specific fact or piece of information without reading everything” For scanning to be successful, you need to understand how your material is structured as well as comprehend what you read so you can locate the specific information you need.”

Scanning es la forma más fácil de comprender textos a través de palabras claves dirigidas por preguntas con un solo sentido, es decir que no intervenga un argumento si no algo textual inmerso en la lectura. El proceso que requiere dicha estrategias es conocer el contexto, tener la experiencia de haber vivido algo similar ya que surge de la necesidad de encontrar la respuesta corta pero concreta. El objetivo de esta estrategia es fortalecer la búsqueda de palabras que están ubicadas dentro de un texto para responder literalmente lo planteado por alguien.

Predicting: Duplan (2014) afirma que “Antes de leer un texto detalladamente, se puede predecir la información que se va a encontrar y tal vez se sepa algo del tema, esto puede ayudar a anticipar cuál es el contenido del texto”

De acuerdo a lo que nos plantea la autora, deducimos que con solo ver imágenes o la portada de un libro o cualquier texto, ya nos vamos planteando de que se va a tratar, de igual forma lo asociamos al contexto que es el primer factor que se determina. Consideramos así que el objetivo principal de dicha estrategias es ir más allá al ver o escuchar alguna palabra o detalle de lo que se va a leer.

Problem solving: Chi y Glaser (1983) afirman que "la solución de problemas se define como una situación en la cual un individuo desea hacer algo, pero desconoce el curso de la acción necesaria para lograr lo que quiere o como una situación en la cual un individuo actúa con el propósito de alcanzar una meta utilizando para ello alguna estrategia en particular"⁴²

⁴² Estrategias de lectura – Resolución de problemas. Scribd. Disponible en:
<https://es.scribd.com/document/247192182/1-Lectura-Estrategias-de-Resolucion-de-Problemas>

DISEÑO METODOLÓGICO

ENFOQUE

El enfoque de esta investigación es cualitativo, caracterizado por ser empleado en personas, estudiando la interacción entre ellas, teniendo en cuenta lo que dicen y cómo actúan en el escenario social y cultural. Según Jiménez-Domínguez (2000) ‘‘la investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta’’⁴³.

DISEÑO

El diseño elegido es Investigación – acción. Según Elliot (1991) la conceptúa como el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella. Enfocados en el aula de clase se refiere a fortalecer las estrategias, didácticas, metodologías y diferentes procesos que se llevan a cabo para potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Para León y Montero (2002) representa ‘‘el estudio de un contexto social donde mediante un proceso de investigación con pasos "en espiral", se investiga al mismo tiempo que se interviene’’⁴⁴. En consecuencia, este diseño permite la retroalimentación al ser un procedimiento recíproco, en el cual la investigación (parte teórica) impulsa a la acción (parte práctica) siendo permanentes las mejoras y transformaciones en la intervención al interior del aula.

⁴³ Salgado Lévano, Ana Cecilia, Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Liberabit. Revista de Psicología [en línea] 2007, 13 [Fecha de consulta: 21 de octubre de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601309>> ISSN 1729-4827

⁴⁴ HERNÁNDEZ, Roberto., et al. (2006). Metodología de la investigación. Pág 706. Disponible en: http://files.especializacion-tig.webnode.com/200000775-097910b6c0/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf

POBLACIÓN

En la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Manizales la población corresponde al grupo 5^º de la jornada de la mañana, conjunto de 33 estudiantes entre 10 y 11 años de edad.

En el Colegio Eugenia Ravasco la población corresponde al grupo 1^ºB jornada de la mañana, el cual está compuesto por 20 niñas. Sus edades oscilan entre los 6 y 7 años.

Por último, en el Instituto Pedagógico Harvard el grupo 4^º y 5^º está conformado por 14 estudiantes entre 9 y 11 años, éstos en mención son la población.

MUESTRA

Para determinar los sujetos que harían parte de la intervención y recolección de datos se realizó la selección de forma aleatoria. Por un lado en el grado 5^º se utilizó una lista y se pidieron 12 números al azar; en el grado 1^ºB 10 y, finalmente, en el grado 4^º y 5^º (Pereira) se escribieron los nombres individuales de los niños y de una bolsa se sacaron 7 papeles, correspondientes a la muestra.

CLASSROOM PROJECT TO DEVELOP THE READING COMPREHENSION

IN ENGLISH

READING, UNDERSTANDING AND LEARNING

Objective:

To develop the children reading comprehension of primary school through texts in English.

Workshops:

Para desarrollar el proyecto de aula se diseñaron y se implementaron 6 talleres de lectura por cada población intervenida debido a la diferencia de contextos escolares. Éstos se estructuraron en base a 3 momentos de lectura: Pre-Reading, while-reading and post-Reading. Para esto se escogieron textos en inglés tales como: historietas, fairy tales, non-fiction stories, videos, entre otros. En tanto se planearon diversas actividades con la finalidad de conocer la comprensión lectora que tuvieron los estudiantes respecto a la historia empleada. Al mismo tiempo se transversalizaban los contenidos temáticos de las Instituciones Educativas de acuerdo al plan de curso de cada grado.

Strategies:



Se seleccionaron 4 estrategias con las que se apuntaba al potenciamiento de la comprensión lectora de los estudiantes, teniendo en cuenta las edades y niveles cognitivos.

Teniendo presente estas estrategias se planificaron cada una de las actividades que acompañaban la lectura. Estas son:

1. Scanning
2. Skimming
3. Predicting
4. Problem solving

WORKSHOPS


(Escuela Normal Superior de Manizales)

	<p>WORKSHOP 1</p> <p>2017 – 2</p>	
---	--	---

Name: _____

Subject: English
 Workshop # 1: Where do frogs come from?
 Grade: 5th3
 Date: September 6th 2017
 Length: 1 Hour

Skill developed: Reading Comprehension
 Strategies: Scanning and problem solving.

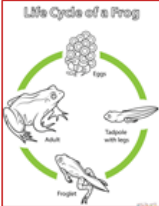


WHERE DO FROGS COME FROM?

BY: ALEX VERN

Frogs come from small eggs. The black things on this plant are frog eggs. Pop! Pop! A tadpole pops out of an egg. Pop, pop, pop! Lots and lots of tadpoles pop out. A tadpole has to swim fast or a fish could eat it! The tadpole has a long tail and a big body. It looks for plants in the pond. It eats the plants and grows a lot. It grows two strong back legs. They help the tadpole kick fast and swim. It grows two small front legs, too. The tadpole is now a frog that has a tail. Now the tadpole is a big strong frog. Its long tail is gone, so it can hop. Hop, hop! Plop, plop! The frog is fast. It eats lots of bugs. The bugs are not fast as the frog!

Life Cycle of a Frog



1

	<p>WORKSHOP 1</p> <p>2017 – 2</p>	
--	--	---

Pre – Reading:

- Some flashcards related to the story will be shown and then we are going to write some key-words such as:



Tadpole	Eggs	Frog	Pond	To grow
				

- The meaning of those words will be discussed, reviewing what children know about frogs and what they would like to learn about frogs.
- The children are going to listen a story about where do frogs come from? – An animal that lives in the water. They will be guided to generate a message about playing in the water through these two questions:
 - a. What things do you do in the water?
 - b. What animals swim and jump in water?

While Reading

- Each student will receive a piece of paper with the story: “Where do frogs come from?” This will be read by the teacher and the students repeat the sentence. Some details from the story will be recalled by the teacher using the following questions:
 - a. Where does the tadpole come from?
 - b. Why does a tadpole have to swim fast?
 - c. What does the tadpole eat?

2

 UNIVERSIDAD DE MANIZALES	WORKSHOP 1 2017 – 2	 UNIVERSIDAD DE MANIZALES
--	------------------------	--

d. What do new tadpoles look like at first?
e. How is the tadpole changing?

Post – Reading


1. Problem Question: After reading the text a question arises:
What is the difference between a frog and a toad?

REFERENCE



VERN, Alex. Where do frogs come from? Available on line:
<http://www.gubun.wednet.edu/cms/lib03/WA01001938/Centricity/Domain/1695/Weekly%20Reading%20Stories%2010%20Where%20Do%20Frogs%20Come%20From%20PDF.pdf>

PERDOMO, Lina María & SOLANO, Luz Adriana. Developing the Reading comprehension of short stories of first grade students at Columbus American School Through the interactive reading theory. Maestría en Didáctica del Inglés. Universidad de Caldas. Neiva, 2012

Pictures taken from: www.google.com




3

 UNIVERSIDAD DE MANIZALES	WORKSHOP 2 2017 – 2	 UNIVERSIDAD DE MANIZALES
--	------------------------	--

Name: _____


Subject: English
Workshop # 2: The Marine Horse
Grade: Fifth
Date: September 15^o 2017
Length: 1 Hour





Skill developed: Reading Comprehension
Strategies: Scanning and problem solving.

THE MARINE HORSE

The marine horse usually appears on the beaches in search of the female. Sometimes he has fallen into the nets of some fisherman. According to who has seen it, the hair is black; the tail is long and with it sweeps the ground. He walks like the other horses and can walk in a day many miles. It is advisable not to bathe in the river, because when it sees the water, it goes away and disappears.








1

 UNIVERSIDAD DE MANIZALES	WORKSHOP 2 2017 – 2	 UNIVERSIDAD DE MANIZALES
---	------------------------	--

Pre – Reading:

1. Some flashcards related to the story will be shown and then we are going to write some key-words such as:

HORSE	TAIL	FISHERMAN	SEA	NET
				

While Reading

1. "The Marine Horse" will be read by the teacher and also different students are going to continue with the reading.

2. Complete the following sentences taking the words from the box:

horses	fisherman	female
tail	black	marine

a. The _____ horse usually appears on the beaches in search of the _____.

b. Sometimes he has fallen into the nets of some _____.

c. The hair is _____, the _____ is long.

d. He walks like the other _____.

2

3. Who are the main characters?
- The people and the piper.
 - The piper and the rats.
 - The rats and the girls.
4. What is the setting of the story?
- A park.
 - A supermarket.
 - A city.

5. Color true or false:

The rats are jumping

TRUE FALSE

The rats are in the kitchen

TRUE FALSE

The children follow the pied piper

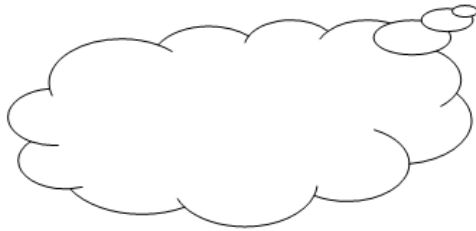
TRUE FALSE

The rats are under the sofa

TRUE FALSE

Post – Reading

1. Draw a picture that summarizes the story:



REFERENCE

PERDOMO, Lina María & SOLANO, Luz Adriana. Developing the Reading comprehension of short stories of first grade students at Columbus American School Through the interactive reading theory. Maestría en Didáctica del Inglés. Universidad de Caldas. Neiva, 2012

CANOVAS, Silvia. Story: The pied piper of Hamelin. March 20th, 2017. Available online: <https://englishcoolsite.wordpress.com/2017/03/20/story-the-pied-piper-of-hamelin/>

Subject: English
 Workshop # 4: Tom's daily routine
 Grade: Fifth
 Date: September 27th 2017
 Length: 1 Hour
 Skill developed: Reading Comprehension
 Strategies: Predicting and problem solving



Tom's daily routine

Pre – Reading:

1. Look at the picture and answer the following questions:
 - What will the story be about? Why?



2. Look at the following sequence and predict what will happen next, drawing and writing:

				
He wakes up		He has breakfast		He does his homework

While Reading

1. Each student will receive the story: "Tom's daily routine" During the reading the teacher will ask: What will happen next?

Tom is eleven years old. He lives in London. This is his daily routine.

He wakes up at half past seven in the morning, and then he has a shower. After that, he has breakfast at eight o'clock and he brushes his teeth. He takes the bus and goes to school, he arrives at nine o'clock.

What will happen next?

He has lunch at half past twelve. When he comes home, he does his homework from five o'clock to half past six, next he watches TV for a while.

At seven o'clock he has dinner, and goes to sleep at half past nine.

2. Check and share if your predictions are correct.

Post – Reading

1. Make a conceptual map of the story:

REFERENCE

- Tom's daily routine taken from: www.iSLCollective.com
- Pictures taken from: www.google.com

Name: _____
 Subject: **English**
 Workshop # 5: **Goldilocks and the three bears**
 Grade: **Fifth**
 Date: **October 11th 2017**
 Length: **1 Hour**
 Skill developed: **Reading Comprehension**
 Strategies: **Predicting and skimming**



Goldilocks and the three bears

Pre - Reading:

1. Look at the picture that has the title of the story and draw the answer to the next question:

What do you think the story will be about?



While Reading

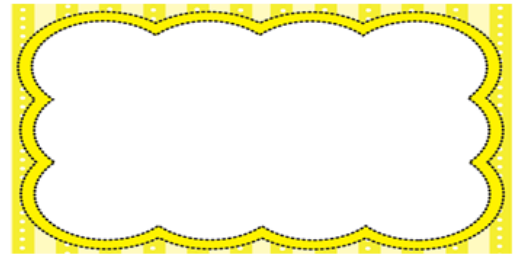
1. Let's take a look at the following video that shows us the story of **Goldilocks and the three bears**. This one has subtitles in English to reinforce the visual stimulus:
https://www.youtube.com/watch?v=KndSVsY5HWM&list=RDQM_VNAD5phLn8

2. The teacher will stop the video 30 seconds before it ends. Write below how you think the story will end. If you prefer you can draw.



Post - Reading

1. In the next space shows the main idea of the story. You can do it as you prefer: drawing, writing sentences, keywords, diagrams, among others.



REFERENCE

Fairy Tales as Short Bedtime Stories: The Story of Goldilocks and the 3 Bears. July 27th, 2014.
 Available online:
https://www.youtube.com/watch?v=KndSVsY5HWM&list=RDQM_VNAD5phLn8

Name: _____
 Subject: **English**
 Workshop # 6: **Monsters, monsters!**
 Grade: **Fifth**
 Date: **October 18th 2017**
 Length: **1 Hour**
 Skill developed: **Reading Comprehension**
 Strategies: **Problem solving and skimming**

Monsters, monsters!



Monsters, monsters
jumping up and down



Monsters, monsters
jumping all around



They are splashing
in the bathtub



They are standing
on the chair



They are eating all the cookies.



They are climbing
on the sofa



They are playing
with the phone

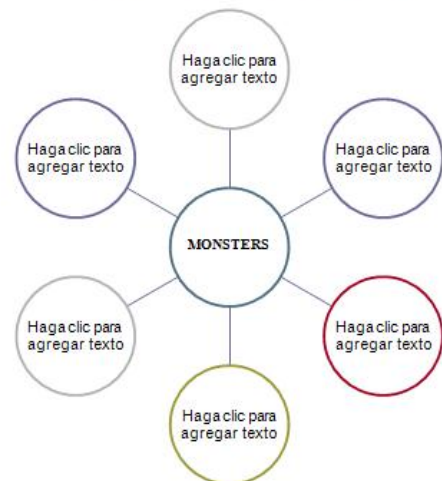


Monsters, monsters,
please go home!

Pre - Reading:

1. Look at the pictures and make the following diagram:

What are the monsters doing? Or what do you want to tell us about the monsters?



While Reading

1. The story **Monsters, monsters!** will be read by the teacher and also different students are going to continue with the reading.

2. You know that in a story, things must happen in an order that makes sense. Look at these pictures from "Monsters, monsters!" and match:



What happens first? (1)

What happens next? (2)

What happens last? (3)

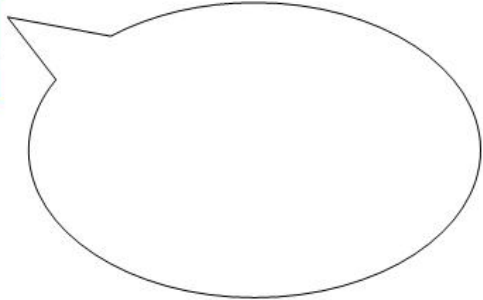


3. Circle TRUE or FALSE

- | | | |
|--|------|-------|
| The monsters are riding a bike. | TRUE | FALSE |
| The monsters are happy. | TRUE | FALSE |
| There are three children in the story. | TRUE | FALSE |
| The monsters are climbing on the sofa. | TRUE | FALSE |

Post – Reading

1. Draw a picture that summarizes the story:





REFERENCE

PERDOMO, Lina María & SOLANO, Luz Adriana. Developing the Reading comprehension of short stories of first grade students at Columbus American School Through the interactive reading theory. Maestría en Didáctica del Inglés. Universidad de Caldas. Neiva, 2012

Pictures taken from: www.google.com

(Colegio Eugenia Ravasco)

 UNIVERSIDAD DE MANIZALES	Workshop - primary 2017-2	 Colegio Eugenia Ravasco
--	------------------------------	--

Subject: English
Workshop # 1: The seal
Grade: First B
Date: September 8 2017
Length: 1 hour
Skill developed: Reading comprehension
Strategies: Inference- scanning- problem solving



PRE-READING

The teacher presents some pictures related to the story "Seals" and asks some questions to try to involve the students in the story.



After observing the pictures the students should answer the following questions:

- What pictures could you observe?
- How is the seal? Big or small?
- What color was the seal?
- Where does the seal live?
- What other picture could you observe?
- How is the ball? Big or small.
- What are the balls for?

 UNIVERSIDAD DE MANIZALES	Workshop - primary 2017-2	 Colegio Eugenia Ravasco
--	------------------------------	--

WHILE-READING

The teacher will tell the story "The seal" through of pictures.

The Seal

I can see a little seal.
It has a big ball.
The ball is on its nose.
It likes to play with the ball.



 UNIVERSIDAD DE MANIZALES	Workshop - primary 2017-2	 Colegio Eugenia Ravasco
--	------------------------------	--

Answer the following questions: In this part the student should put an x in the correct answer.

1. The seal has a _____.

- A. bell
- B. ball
- C. book

2. The ball is _____.

- A. little
- B. big
- C. a seal

3. The seal likes to _____.

- A. play with the ball
- B. jump on the ball
- C. run with the ball

 UNIVERSIDAD DE MANIZALES	Workshop - primary 2017-2	 Colegio Eugenia Ravasco
--	------------------------------	--

POST-READING

The students should answer the following question by means of a drawing. What does the seal like to do?



The teacher shows the correct picture of the text and after that the teacher checks the pictures of the students



Subject: English
Workshop # 2: The marine horse
Grade: First B
Date: September 14th 2017
Length: 1 hour
Skill developed: Reading comprehension
Strategies: Scanning-problem solving

PRE-READING

The students should observe the picture and associate the following words with the image presented:



- Horses.
- Sea
- Water
- Doves
- Clouds

According to the picture observed, the students will be asked to answer the following questions

- What are the horses doing?
- What are the doves doing?
- Where are do the horses go?

WHILE-READING

The teacher will tell the story "The marine horse" through of pictures.

THE MARINE HORSE

The seahorse usually appears on the beaches in search of the female.
 Sometimes he has fallen into the nets of some fisherman.
 According to who has seen it, the hair is black; the tail is long and with it sweeps the ground.
 When selling to the sand, he walks like the other horses and can walk in a day many miles.
 It is advisable not to bathe it in the river, because when it sees the water, it goes away and disappears.

The students will be asked to answer the following questions, according to the story.

- What was the name of the horse?
- Who was he looking for?
- What color was your tail?
- Why not show the water?
- How is the seahorse?

POST-READING

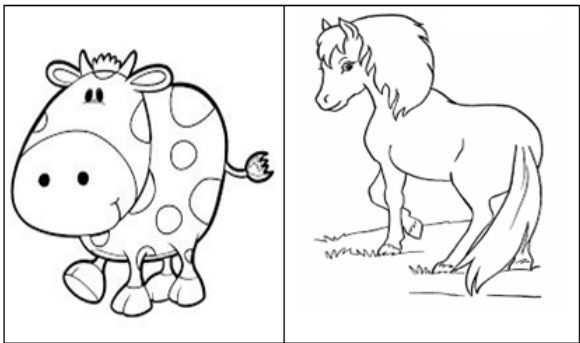
The students should write "Correct" or "Incorrect" in front of the statement. The information has been taken from the previous reading.

Sentences	Correct	Incorrect
The seahorse is white		

The seahorse appear on the beach		
The tail of the horse is long		

Choose the correct picture from the story and paint it.

The marine horse

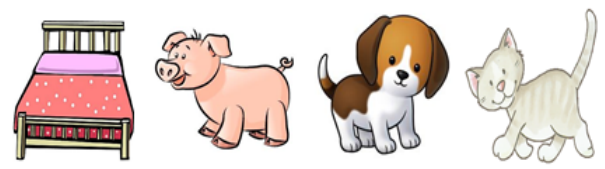


Subject: English
Workshop # 3: Who is on my bed?
Grade: First B
Date: September 21th 2017
Length: 1 hour
Skill developed: Reading comprehension
Strategies: Scanning- skimming

PRE-READING

The following story will be read through of pictures and with different nuances of voice.

Who is on my Bed?
 I went to see who was on my bed.
 I saw a pig on my bed. I said, "Get off, pig!"
 I put the pig out, but a dog was on my bed!
 "Get off dog!" I said.
 Then I saw the cat on my bed.
 I put the cat out. Now it is just me on my bed.








WHILE-READING

The students should ask the following questions according to the story "Who is on my bed?"

- > What is the name of the story?
- > What animal was the first to get into bed?
- > What animal was the last to get on the bed?
- > What animals were named in the story?

Search the characters of the story and make a circle with red color.

Put an X in the animals that were named in the story

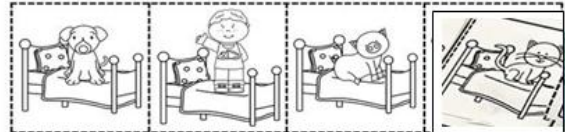
Pig	Bird	Dog	Giraffe	Cat
				

POST-READING

After the story the students will be asked to organize the pictures related to it in the correct order.

First, 1	Next, 2	Then, 3	Last 4
--------------------	-------------------	-------------------	------------------

© Annie Moffatt @ The Moffatt Girls 2014



According to the story, the student answers T if it is true or F if it is false.

- The first animal was a cat ()
- the second animal was a dog ()
- the last one was a cat ()

Reference

- Moffatt, Annie (2014). The Moffatt girls: Who is on my bed? Pinterest. Recuperado de: <https://es.pinterest.com/pin/340162578091226763/>

Subject: English
Workshop # 4: The pied piper of Hamelin
Grade: First B
Date: September 28th 2017
Length: 1 hour
Skill developed: Reading comprehension
Strategies: Predicting - Problem solving

PRE-READING

Teacher gives her students the following reading and the students should look at the pictures and say what it talks about.



After looking at the pictures, the students should answer the following questions:

- What pictures could you observe?
- What parts of the house could you observe?
- What family members could you observe? Name them
- What title would you put to the story?

WHILE READING

Teacher reads the story "The pied piper of Hamelin" and the students should pay attention to the story and repeat each sentence.

The students should make a draw that represents one scene of the cartoon.



Color the true or false square according to the information taken from the Reading

<u>The rats are jumping</u>	<u>the rats are in the kitchen</u>
TRUE FALSE	TRUE FALSE

The rats are under the sofa

TRUE

FALSE

POST-READING

Look at the pictures from "the pied piper of Hamelin" and match the events in a chronological order.

1	2	3



REFERENCE

Casanovas, Silvia. (2017). Story: The pied piper of Hamelin. English is cool. Recuperate da <https://englishiscool.com/2017/03/20/story-the-pied-piper-of-hamelin/>

Subject: English
Workshop # 5: Night time
Grade: First B
Date: October 28th 2017
Length: 1 hour
Skill developed: Reading comprehension
Strategies: Skimming- predicting

PRE-READING

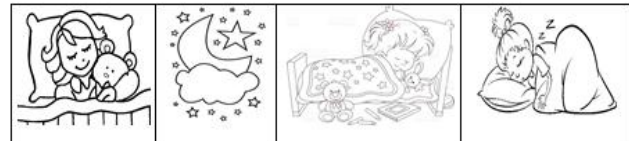
Teacher reads the following text through pictures.



Night Time

The girl is asleep in bed. It is night time. She is under a blanket. She is warm

Pictures



Students should answer the following questions; put an X in the correct answer:

• The name of the story is:

- A) The animals B) Night time C) The colors

• The principal character is:

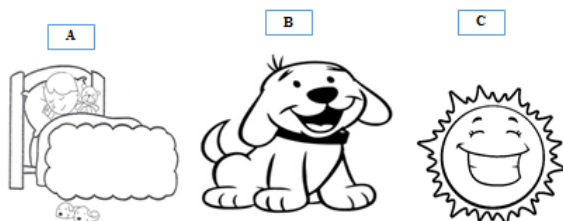
- A) A girl B) A dog C) A bed

• Where does the girl sleep?

- A) In the bathroom B) In the kitchen C) In a bed

WHILE READING

Students should choose the principal character of the story, for this activity student should paint it.



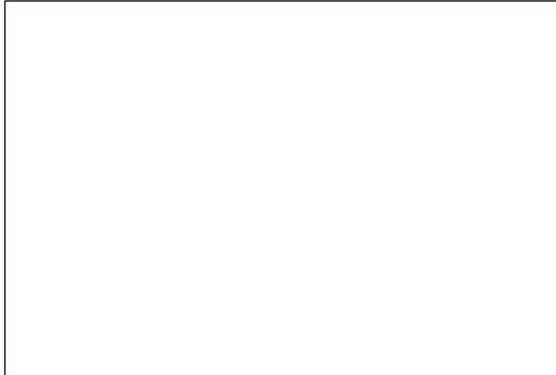
Students should reads the story "Night time" after the teacher and repeat each sentence. After that the students should make a circle in the correct answer.

The girl is asleep in bed. It is night time. She is under a blanket. She is warm

- Who is in the bed? cat boy girl
- Where is the girl? bed tub plane
- What time of day is it? morning night day
- What is the girl under? pillow bed blanket
- How does the boy feel? warm cold

POSTREADING

After that the students should draw a picture where she can answer the following question ¿what can the girl do after waking up?



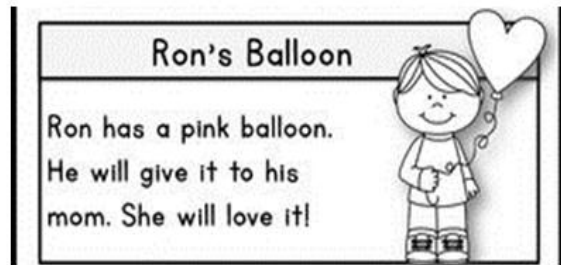
REFERENCE

Roberson, Nancy. (S.A). Story: Night time. Teachers pay Teachers. Recuperado de:
<https://www.teacherspayteachers.com/Product/Kindergarten-Reading-Comprehension-2239759>

Subject: English
Workshop # 6: Ron's Balloon
Grade: First B
Date: October 19th 2017
Length: 1 hour
Skill developed: Reading comprehension
Strategies: Skimming- problem solving

PRE-READING

Teacher reads the following story. Students should pay attention to the story and repeat each sentence.



Students should answer the following questions according to the story read by the teacher.

- Who is Ron?
- What is a balloon?
- What will Ron give his mother?

WHILE READING

Put an X in the characters named in the story

Balloon	Bird	Mom	Ron	Dog

Paint the balloon of the indicated color in the story



POST READING

According to the story, the student answers T if it is true or F if it is false.

- The principal character is Ron ()
- Ron had a balloon in his hand ()
- Ron gave his dad a balloon ()



Choose the correct answer by painting the circle.

1. Who has a balloon?	<input type="radio"/> Tom <input type="radio"/> Ron
2. What color is it?	<input type="radio"/> red <input type="radio"/> pink
3. Who will he give it to?	<input type="radio"/> his mom <input type="radio"/> Ron

REFERENCE


Roberson, Nancy. (S.A). Story: Ron's Balloon. Teachers pay Teachers. Kindergarten Reading comprehension passages -Valentine's freebie. Recuperado de:
<https://www.teacherspayteachers.com/Product/Kindergarten-Reading-Comprehension-Passages-Valentines-Freebie-1666830>

(Instituto Pedagógico Harvard)

 WORKSHOP 1 2017 – 2		
---	---	--

Subject: English
Workshop # 1: Where do frogs come from?
Grade: Fourth and Fifth
Date: September 8th 2017
Length: 1 Hour

Skill developed: Reading Comprehension
Strategies: Scanning and problem solving.



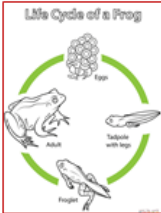
WHERE DO FROGS COME FROM?

BY: ALEX VERN

Frogs come from small eggs. The black things on this plant are frog eggs. Pop! Pop! A tadpole pops out of an egg. Pop, pop, pop! Lots and lots of tadpoles pop out. A tadpole has to swim fast or a fish could eat it! The tadpole has a long tail and a big body. It looks for plants in the pond. It eats the plants and grows a lot. It grows two strong back legs.

They help the tadpole kick fast and swim. It grows two small front legs, too. The tadpole is now a frog that has a tail. Now the tadpole is a big strong frog. Its long tail is gone, so it can hop.

Hop, hop! Plop, plop! The frog is fast. It eats lots of bugs. The bugs are not fast as the frog!



Pre – Reading:

- Some flashcards related to the story will be shown and then we are going to write some key-words such as:

TADPOLE	EGGS	FROG	POND	GROW
				



- The meaning of those words will be discussed, reviewing what children know about frogs and what they would like to learn about frogs.
- The children are going to listen a story about where do frogs come from? – An animal that lives in the water. They will be guided to generate a message about playing in the water through these two questions:
 - What things do you do in the water?
 - What animals swim and jump in water?

While Reading

- Each student will receive a piece of paper with the story: “Where do frogs come from?” This will be read by the teacher and the students repeat the sentence. Some details from the story will be recalled by the teacher using the following questions:
 - Where does the tadpole come from?
 - Why does a tadpole have to swim fast?
 - What does the tadpole eat?

1

2

 WORKSHOP 1 2017 – 2		
---	--	--

- What do new tadpoles look like at first?
- How is the tadpole changing?

Post – Reading


- Problem Question:** After reading the text a question arises:
 What is the difference between a frog and a toad?

REFERENCE

VERN, Alex. Where do frogs come from? Available on line:
<http://www.auburn.wadnet.edu/cms/lib03/WA01001693/Content/Domains/1695/Weekly%20Reading%20Stories/10%20Where%20Do%20Frogs%20Come%20From%20QDF.pdf>

PERDOMO, Lina María & SOLANO, Luz Adriana. Developing the Reading comprehension of short stories of first grade students at Columbus American School Through the interactive reading theory. Maestría en Didáctica del Inglés. Universidad de Caldas. Neiva, 2012

Pictures taken from: www.google.com



3

Subject: English
Workshop # 2: The Marine Horse
Grade: Fourth and Fifth
Date: September 20th 2017
Length: 1 hour

Skill developed: Reading Comprehension
Strategies: Scanning and problem solving



THE MARINE HORSE

Pre-Reading:

1. In the image that is in the board, it locates the keywords that describe it:

- Tail
- Sea
- Horses
- Birds
- legs



The meaning of those words will be discussed, reviewing what children know about horses and what they would like to learn about them, according to the following questions

- ✓ Why the horses will be running in the sea?
- ✓ Where are the horses headed?

1

While-reading:

With attention and concentration, we will listen to the story of the "Seahorse" through a frieze that helps tell the story:

THE MARINE HORSE



The marine horse usually appears on the beaches in search of the female. Sometimes he has fallen into the nets of some fisherman. According to who has seen it, the hair is black; the tail is long and with it sweeps the ground. He walks like the other horses and can walk in a

day many miles. It is advisable not to bathe it in the river, because when it sees the water, it goes away and disappears



1. according to the text, write (F) if it is false or (V) if it is true as it corresponds:

- a. () The marine horse usually appears on the beaches in search of the black.
- b. () Sometimes he has fallen into the nets of some fisherman.
- c. () The hair is black, the female is long.

2

d. () He walks like the other horses.

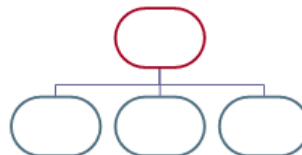
2. unites with a line, the picture with the relation to the dice given in the story.



- when it sees the water, it goes away and disappears
- Sometimes he has fallen into the nets of some fisherman
- The marine horse usually appears on the beaches in search of the female
- the tail is long and with it sweeps the ground.

Post-Reading:

1. Taking into account the organization of the concept map information, locate the story "the seahorse" in the following diagram:



REFERENCE

AMERICAN LITERATURE, The marine horse. Available on line:

<https://quizlet.com/37641628/american-literature-flash-cards/>

3

Subject: English
Workshop # 3: The pied piper of Hamelin
Grade: Fourth and Fifth
Date: September 20th 2017
Length: 1 Hour



Skill developed: Reading Comprehension
Strategies: Scanning and skimming.

THE PIED PIPER OF HAMELIN






BY: ROBERT BROWNING



1

Pre – Reading:

- Some flashcards related to the story will be shown and then we are going to write some key-words such as:

PIED PIPER	RATS	GIRLS AND BOYS	COINS	FLUTE
				

While Reading

- Each student will receive the story: "the pied piper of Hamelin". This will be read by the teacher and the students repeat the sentence.
- Complete the sentences according to the word of the box:

Rats	kitchen	piper	sofa
------	---------	-------	------

- The _____ are jumping
- The rats are in the _____
- The children follow the pied _____
- The rats are under the _____

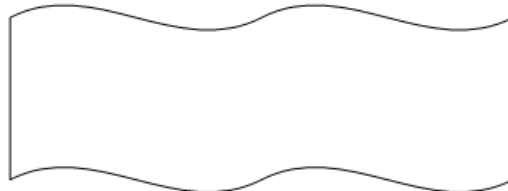
2

- Answer the following questions:

- Who are the main characters?
- What is the setting of the story?

Post – Reading

- Draw a picture that summarizes the story:



REFERENCE

PERDOMO, Lina María & SOLANO, Luz Adriana. Developing the Reading comprehension of short stories of first grade students at Columbus American School Through the interactive reading theory. Maestría en Didáctica del Inglés. Universidad de Caldas. Neiva, 2012

CANOVAS, Silvia. Story: The pied piper of Hamelin. March 20th, 2017. Available online: <https://englishcoolista.wordpress.com/2017/03/20/story-the-pied-piper-of-hamelin/>

Subject: English
Workshop # 4: Daily routines
Grade: Fourth and Fifth
Date: September 29th 2017
Length: 1 Hour

Skill developed: Reading Comprehension
Strategies: Predicting and problem solving.



Daily routines



This is Tom. He is eleven years old. He lives in London. This is his daily routine.

He wakes up at half past seven in the morning, and then he has a shower. After that, he has breakfast at eight o'clock. He takes the bus and goes to school, he arrives at nine o'clock.

He has lunch at half past twelve, they eat very early there. When he comes home, he does his homework from five o'clock to half past six, next he watches TV for a while.

At seven o'clock he has dinner, and goes to sleep at half past nine.

1




Pre - Reading:

1. Look at the picture and answer the following questions:

- What will the story be about? Why?



2. Look at the following sequence and predict what will happen next, drawing and writing:

				
He wakes up		He has breakfast		He go to home

While Reading

1. Each student will receive the story: "Tom's daily routine" During the reading the teacher will ask: What will happen next?

2

Tom is eleven years old. He lives in London. This is his daily routine.

He wakes up at half past seven in the morning, and then he has a shower. After that, he has breakfast at eight o'clock and he brushes his teeth. He takes the bus and goes to school, he arrives at nine o'clock.

What will happen next?

He has lunch at half past twelve. When he comes home, he does his homework from five o'clock to half past six, next he watches TV for a while.

At seven o'clock he has dinner, and goes to sleep at half past nine.

Post - Reading

1. Make a conceptual map of yourself daily routines:

REFERENCE

JOSE. Story: Daily routines story. Junio 8th, 2011. Available online:
https://en.iscollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/daily_routines_story_and_activities/daily-routines-beginner/7117

Subject: English
Workshop # 5: Who invented time?
Grade: Fourth and Fifth
Date: October 6th 2017
Length: 1 Hour

Skill developed: Reading Comprehension
Strategies: Predicting and skimming



Who invented time?

Video: https://www.youtube.com/watch?v=xNI_XwB7fwu



Pre - Reading:

1. The following flash card will be displayed on key words to take into account in the clock handling:



2. Preaches at what times of the day the following drawings occur:



While Reading

1. with attention, we will see the following video, which tells a good story about the clock:

Who Invented Time? - Factomania - Brit Lab
https://www.youtube.com/watch?v=xNI_XwB7fwu

2. answer the following questions:

- Who created the watch?
- How was the process?
- In what year did it happen?
- What did the lamp have to do?
- What was the first watch you created?

3. Draw what types of watches you know



Post - Reading

1. According to the picture, write the routine that you do daily with your respective hour



REFERENCE

BRIT LAB, Fact mania. Video: who invented time? October 3rd, 2017. Available online:
https://www.youtube.com/watch?v=xNI_XwB7fwu

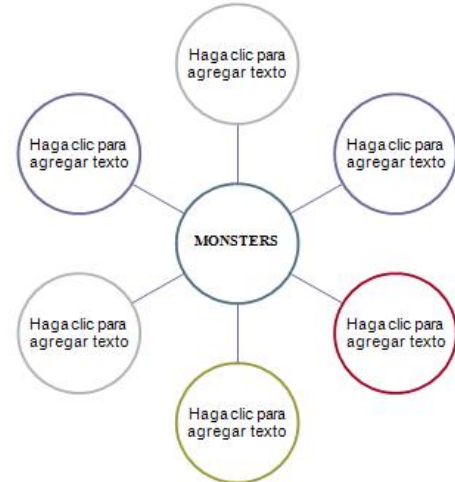
Name: _____
 Subject: **English**
 Workshop # 6: **Monsters, monsters!**
 Grade: **Fourth and fifth**
 Date: **October 20th 2017**
 Length: **1 Hour**
 Skill developed: **Reading Comprehension**
 Strategies: **Problem solving and skimming**

Monsters, monsters!



Pre - Reading:

1. Look at the pictures and make the following diagram:
 What are the monsters doing? Or what do you want to tell us about the monsters?



While Reading

1. The story **Monsters, monsters!** will be read by the teacher and also different students are going to continue with the reading.

2. You know that in a story, things must happen in an order that makes sense. Look at these pictures from "Monsters, monsters!" and match:



What happens first? (1)

What happens next? (2)

What happens last? (3)

3. Circle TRUE or FALSE

The monsters are riding a bike.	TRUE	FALSE
The monsters are happy.	TRUE	FALSE
There are three children in the story.	TRUE	FALSE
The monsters are climbing on the sofa.	TRUE	FALSE

Post - Reading

1. Draw a picture that summarizes the story:



REFERENCE

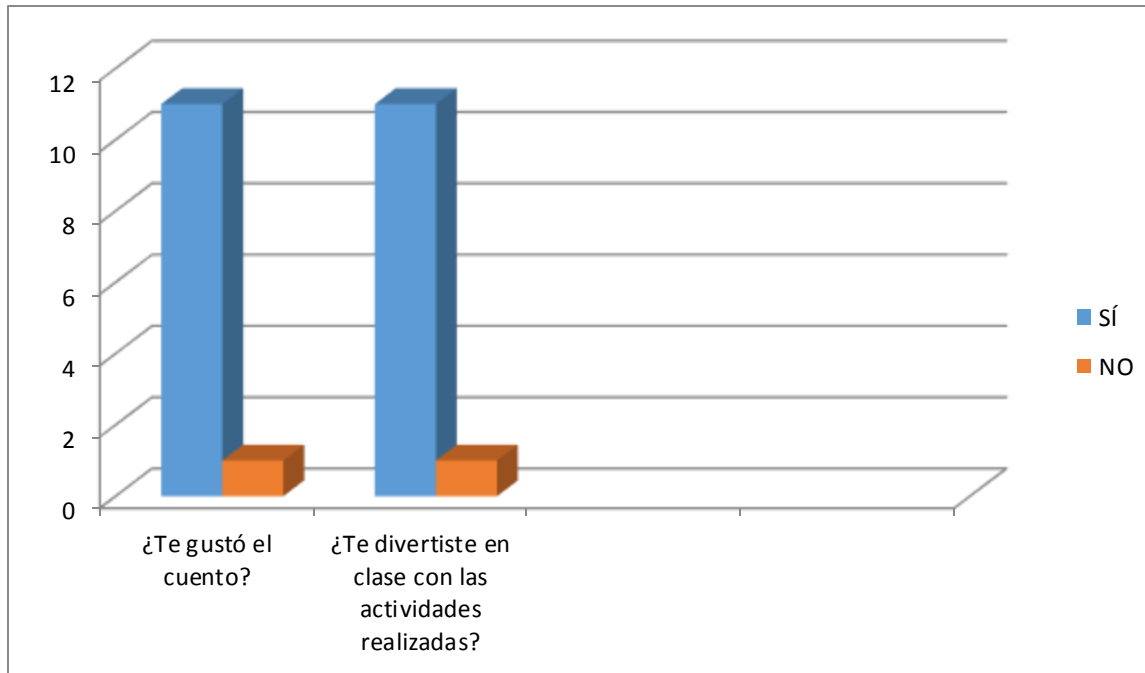
PERDOMO, Lina María & SOLANO, Luz Adriana. Developing the Reading comprehension of short stories of first grade students at Columbus American School Through the interactive reading theory. Maestría en Didáctica del Inglés. Universidad de Caldas. Neiva, 2012

Pictures taken from: www.google.com

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

(Escuela Normal Superior de Manizales)

Workshop 1: Where do frogs come from?



Como se evidencia en la pregunta 1: ¿te gustó el cuento?, 11 estudiantes respondieron que sí aportando argumentos tales como “porque era de animales”, “porque aprendemos más”, “porque era muy creativo” y “porque me enseñaba sobre las ranas”. Algunos coincidieron en que “era algo interesante”, mientras que otro a pesar de haber señalado sí manifestó “pero no lo entendí muy bien” concordando con la idea de quien marcó el único no.

Se observa entonces que hubo agrado con el cuento ya que era de interés para los participantes, teniendo razones para motivarse y facilitando el proceso de comprensión del contenido siendo éste creativo y al nivel de dificultad óptimo para ellos. Es importante mencionar que hubo un sujeto al que le gustó la historia a pesar de que no la entendió en su totalidad, siendo esto un ejemplo de disposición y atracción por mínimamente intentarlo.

En la pregunta 2: ¿te divertiste con las actividades realizadas?, 11 estudiantes marcaron sí justificando “porque la profesora es amable y respetuosa”, “si eran muy divertidas”, “son muy creativas y las entendemos muy bien” y “porque aprendí sobre las ranas y también aprendí inglés”. Así como algunos coincidieron en “porque estábamos aprendiendo”, hubo alguien que no argumentó su elección.

Es manifiesto que las actividades, aun siendo preguntas, fueron bien recibidas y claras. El hecho de que un estudiante resalte la acción de “también aprendí inglés” implica un primer paso en la enseñanza del idioma de forma transversalizada a través de una información dada, sin esto convertirse en una mera transmisión de datos y gramática.

De otro lado se formularon dos preguntas abiertas: ¿Qué fue lo que más te gustó del cuento? Y ¿Qué aprendiste? En cuanto a la primera hubo manifestaciones tales como “el tema de las ranas y frog”, “que varios aprendemos más sobre las ranas”, “los renacuajos pequeños son tan lindos”, “el crecimiento de las ranas”, “la reproducción de los sapos”, “la información”, “los personajes”, “como se crían las ranas”, “todo”, “como se reproducían las ranas”, e incluso “que el gato no casaba ratones siendo un gato de casa”.

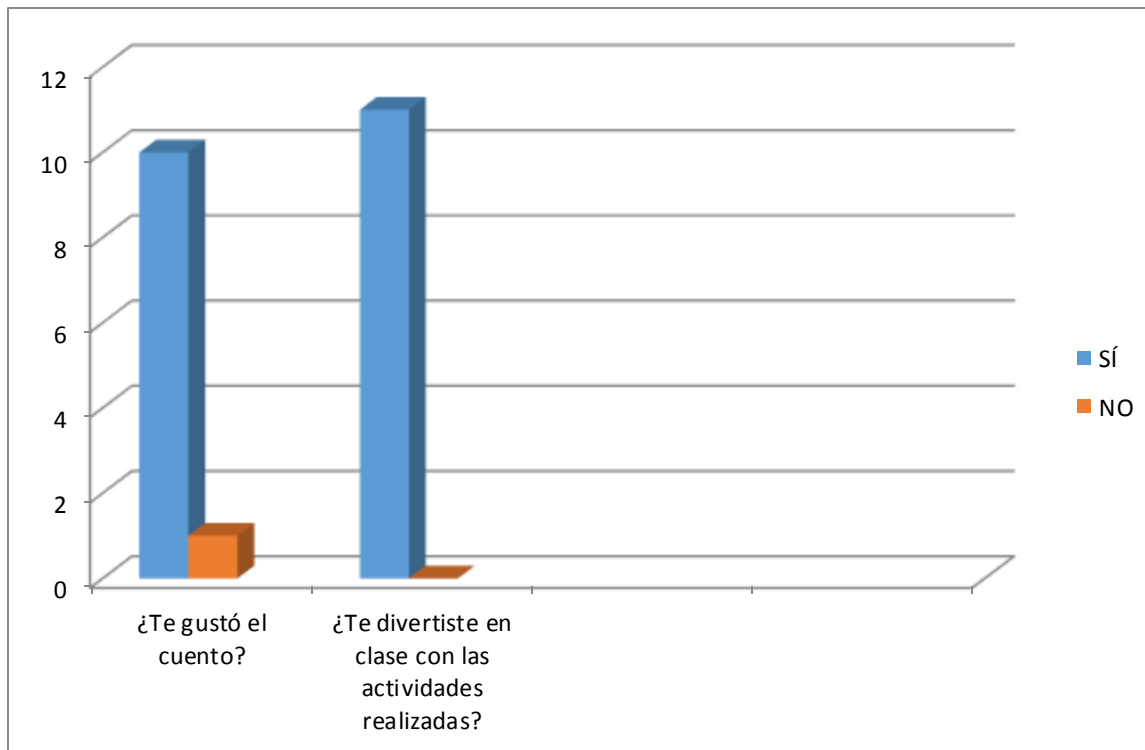
Partiendo por el último argumento escrito es claro que la respuesta no es coherente con la temática del taller, pudo haber confusión por parte del estudiante o falta de aclaración por parte de la docente. Sin embargo la mayoría menciona a las ranas, renacuajos y sapos como conceptos claves y generales del texto asociándolos con la reproducción y crecimiento.

Finalmente para la segunda pregunta, respuestas como “cosas de las ranas”, “aprendí experiencias nuevas que no avia aprendido”, “que las ranas crecen y crecen asta ser adultas” , “que las ranas cresen y cuando son chiquitas son peje lagartos”, “yo aprendi como se

reproducía los sapos y como era su vida”, “la verdad no aprendí nada”, “aprendí que todos nos tenemos que reproducir”, “aprendí sobre los renacuajos”, “aprendí como se reproducen y como se llaman en inglés”, “aprendí sobre la reproducción y el crecimiento de las ranas” y “que hay gatos que no cazan ratones”. Esta última igualmente salida de contexto.

Gran parte de la muestra identifica los conocimientos adquiridos e incluso relacionados con experiencias anteriores, resaltando de esta manera los mismos conceptos que en la primera pregunta. Se infiere con facilidad que les cuesta ampliar su construcción textual, puesto que algunos repitieron la respuesta sin cambiar términos. De otro lado, reconocer que no se aprendió algo también hace parte del aprendizaje diario.

Workshop evaluation 2 – The marine horse



En primera instancia cabe mencionar que uno de los estudiantes no asistió a la aplicación de este taller y por esta razón el total corresponde a 11 participantes.

Para la pregunta ¿te gustó el cuento? se obtuvieron las siguientes justificaciones: “porque estaba interesante”, “hablaba del océano, caballos y los pescadores”, “porque estaba bueno”, “hablaba sobre los caballos”, “haci aprendemos más”, “porque aprendi del cuento”, “porque me decía cosas sobre como son los caballos”, y “porque aprendimos mas sobre los caballos”. Un sujeto no argumentó nada, mientras que quien contestó “no” expresó “casi no lo entendí”.

Se interpreta que la mayoría reconoce la importancia de la lectura para el aprendizaje de información diferente. Hacen énfasis en las palabras claves trabajadas durante todo el taller: mar, caballos y pescadores, y consideran “bueno” el texto empleado. A pesar de que alguien no argumentó su elección, otro sí justificó que no le gustó porque no entendió lo contemplado en la historia.

En la pregunta 2: ¿te divertiste con las actividades realizadas?, todos los participantes dieron un sí a la respuesta, exponiendo que “porque no estaban tan difíciles”, “porque cada vez aprendo mas ingles y me empieza ha gustar más”, “si porque es bueno investigar cosas en ingles”, “la profesora es amable”, “porque eran divertidas”, “son de poner atención”, “porque me ayudarán a entender más”, “porque me entretenía y aprendí” y “porque vamos aprendiendo poco a poco mas”.

Se deduce que sí se divertieron con las actividades realizadas, asintiendo que con el desarrollo de éstas se va mejorando la comprensión lectora y se va aprendiendo progresivamente el inglés como lengua extranjera. Es concreto el gozo que expresan con lo realizado en clase, siendo todo entretenido y acorde a su nivel cognitivo.

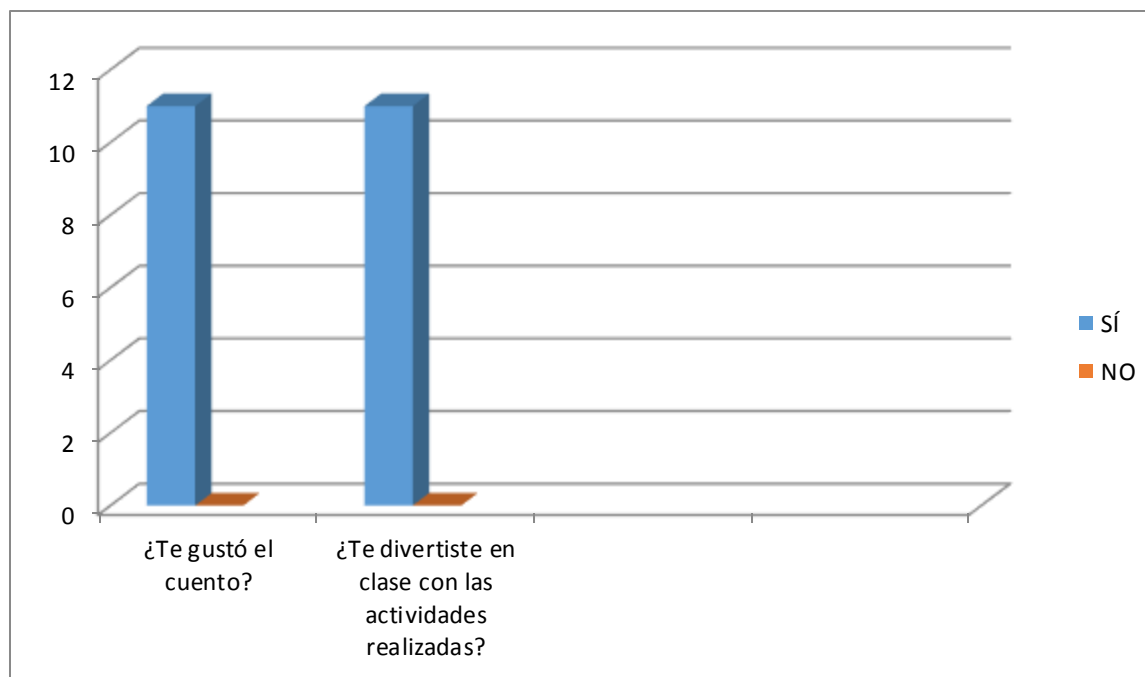
Por otra parte se establecen 2 preguntas abiertas: ¿Qué fue lo que más te gustó del cuento? y, ¿Qué aprendiste? Para la primera hubo los siguientes argumentos: “que se trataba del mar”, “la parte donde dicen que si llevas al caballo al agua corriendo se va a ir”, “cuando el caballo fue en busca de la legua”, “la información sobre el caballo”, “que hablaba sobre caballos”, “lo de que cuando el caballo ve el agua se desaparece” y “cuando el caballo se va se pierde en las olas”

Estas respuestas dan fe de la empleabilidad de la estrategia “scanning”, empleada principalmente para extraer datos explícitos del texto con lectura rápida. La mayoría, en este caso, menciona a los caballos como personajes principales en torno a los cuales se desarrolla la historia, y con ello nombran el escenario y otros datos importantes.

En tanto, para la segunda pregunta algunos razonamientos fueron: “sobre los caballos”, “con esto puedo aprender cada vez más inglés”, “quel caballo se dice tail y el oseano se dice sea”, “que los caballos cuando ven el agua se vuelan”, “aprendi sobre los caballos”, “a que los caballos son inteligentes” y “mucho sobre la relación de los caballos con el su medio natural”

Es importante retomar una de las ideas escritas “quel caballo se dice tail y el oseano se dice sea”. Los conceptos en inglés no coinciden con el español, sin embargo hay evidencia de construcción de conocimientos en base al taller de lectura realizado. Al haber una confusión con los términos también puede existir caos, necesario para generar un cambio y una retroalimentación en el aprendizaje. Finalmente, casi todos coinciden en que conocieron más acerca de los caballos y su interacción con el medio e incluso dándole facultad de “inteligente”.

Workshop evaluation 3 – The pied piper of Hamelin



En esta 3ª aplicación de taller no asistió un estudiante y por esta razón el total es de 11 sujetos.

Tal como es constatado en la gráfica 11 escogieron el sí como respuesta, argumentando su elección con juicios tales como “era divertido”, “porque estaba muy interesante”, “se trataba de un encantador de ratas”, “porque tenia buenos conceptos”, “porque aprendi de algo que paso ase mucho” y “porque aprendi mucho mas”.

Se refleja en estas opiniones que los estudiantes no ahondan más en sus ideas. Haciendo una retrospección y contrastando los 2 talleres ya analizados se nota cómo las justificaciones son tan similares entre sí. Los aportes no varían mucho y son comunes “estaba muy interesante” y “muy divertido”, sin querer decir con esto que no sea importante.

En la segunda pregunta los 11 participantes marcaron sí considerando que “me gusto”, “porque no estaban tan complicadas”, “me gusta aprender ingles en clase”, “la profesora es

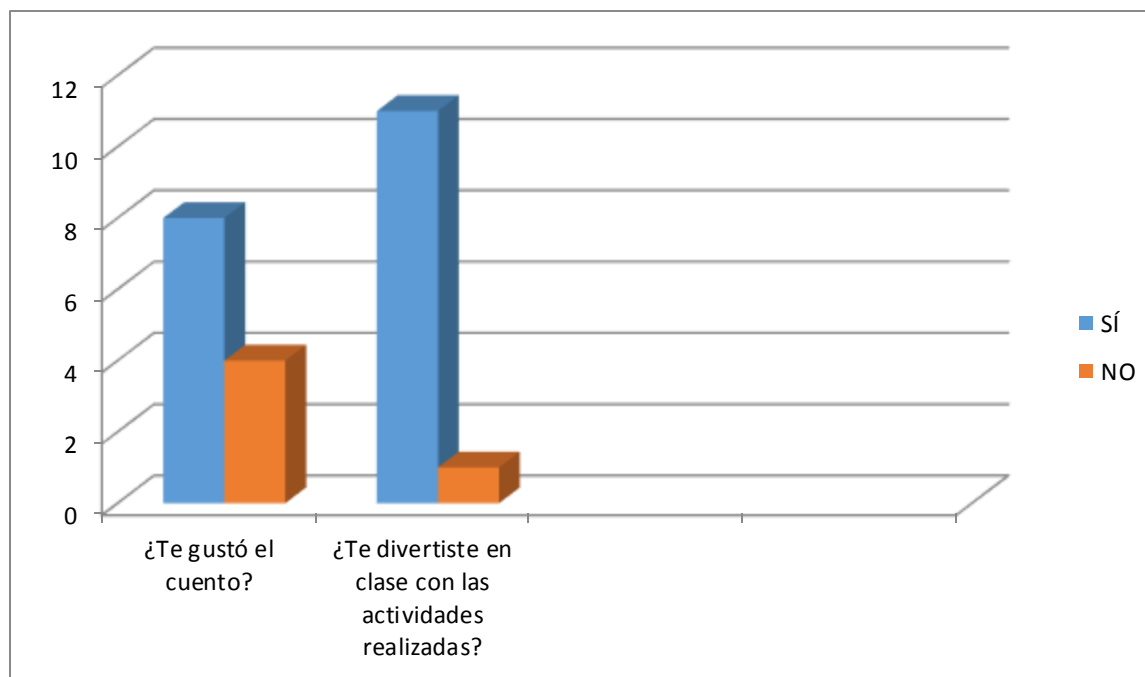
amable”, “eran muy pedagógicas”, “porque hablaban de un cuento interesante”, “porque nos enseñaron”, “porque eran unas actividades chéberes” y “porque son muy importante para nuestro comportamiento”.

El análisis en este sentido será muy parecido al realizado a la pregunta número 1 de este taller, puesto que la capacidad argumentativa de los niños y de las niñas se está viendo lo suficientemente limitada como para no ampliar más sus respuestas en el ‘¿por qué?’, repitiendo las palabras y frases construidas en momentos anteriores. Hubo un estudiante en particular que escribió “eran muy pedagógicas”, diferenciándose entre los demás aportes.

De otra parte, la pregunta “¿Qué fue lo que más te gustó del cuento?”, solo fue contestada por 8 estudiantes: “la parte en donde el señor toca la flauta y las ratas se van”, “el encantador de ratas”, “cuando el flautista se lleva a las ratas”, “cuando el flautista tocaba y las ratas se iban”, “cuando se llevaron las rata”, “cuando el flautista se lleva a las ratas”, “lo que mas me gusto fue cuando a el le pagan y se ban las ratas” y “que el flautista se llevaba a las ratas con su melodía”.

En una de estas respuesta se identifica la asociación establecida entre un conocimiento previo y esta experiencia nueva, mencionando a “el encantador de ratas”. El evocar ciertos pre saberes implica dar el primer paso en la comprensión lectora, pues es aquí en donde se potencian conexiones neuronales y se amplía el conocimiento poniendo a ‘dialogar’ al texto, al autor y al lector. Finalmente gran parte coincide en que lo más gustado es cuando el flautista, con su melodía, se lleva las ratas consigo, notándose cómo extraen la idea textual y completa del texto.

Workshop evaluation 4 – Tom’s daily routine



En la gráfica se revela que para la primera pregunta “¿te gustó el cuento?”, 8 estudiantes respondieron sí, seguido de “era divertido”, “porque es un cuento”, “porque nos muestra lo que hacemos diario”, “porque es bueno saber la rutina”, “porque aprendí sobre mi vida diaria”, “porque aprendí más”; 2 de este grupo no argumentaron y finalmente, 4 marcaron no como respuesta dando justificaciones tales como “no me agrado”, “no había ningún cuento”, “no lo entendí” y hubo quien no escribió nada.

Es relevante mencionar que los razonamientos están cargados de sentido. Sin embargo son muy breves para los sujetos que los construyen, pues son muy repetitivos con la temática trabajada y no logran ir más allá, ni contrastando ni comparando información que puede ser muy importante sólo por “pereza de escribir” que es lo que la mayoría manifiesta al desarrollar esta evaluación para cada taller. A pesar de lo mencionado, los estudiantes relacionan los datos contenidos en la historia con su diario vivir, reconociendo que es sobresaliente tener hábitos en la

cotidianidad. De otro lado hubo alguien que afirmó no haber ningún cuento en el taller.

Básicamente esto implica que estaba distraído puesto que todos los talleres se llevan a cabo de forma orientada y no de forma autónoma, atendiendo a dudas, preguntas y por lo regular la docente interviene para leer la historia.

Para la segunda pregunta “¿te divertiste en clase con las actividades realizadas?” 11 participantes respondieron que sí mientras que 1 respondió no. Hubo diversidad de ideas escritas como las siguientes: “porque era de dibujar”, “para aprender”, “eran pedagógicas”, “porque son muy buenas”, “si haci aprendemos mas”, “porque aprendi”, “porque fue agradable”, y “porque cada ves aprendo mas”

Contrario a todas estas respuestas y argumentos observé en la aplicación del taller que la mayoría de las actividades no fueron realizadas por los estudiantes, dada la estrategia que estaba implícita en ellas que era Predicting. Para trabajar esta estrategia es necesario auspiciar un hecho, un fenómeno o una situación a partir de ciertos indicios. A gran parte del grupo le costó significativamente realizar este proceso, y por esta misma razón dejaron en blanco los espacios con los que contaban para responder a los interrogantes planteados. Algunas de las verbalizaciones de ellos fueron “profè, no sabemos cómo escribir en inglés”, “profè, el diccionario es de palabras, no de frases”, entre otras. Debido a esto me correspondió actuar, permitiéndoles compartir sus ideas de forma oral y de esta manera no perdiendo información valiosa.

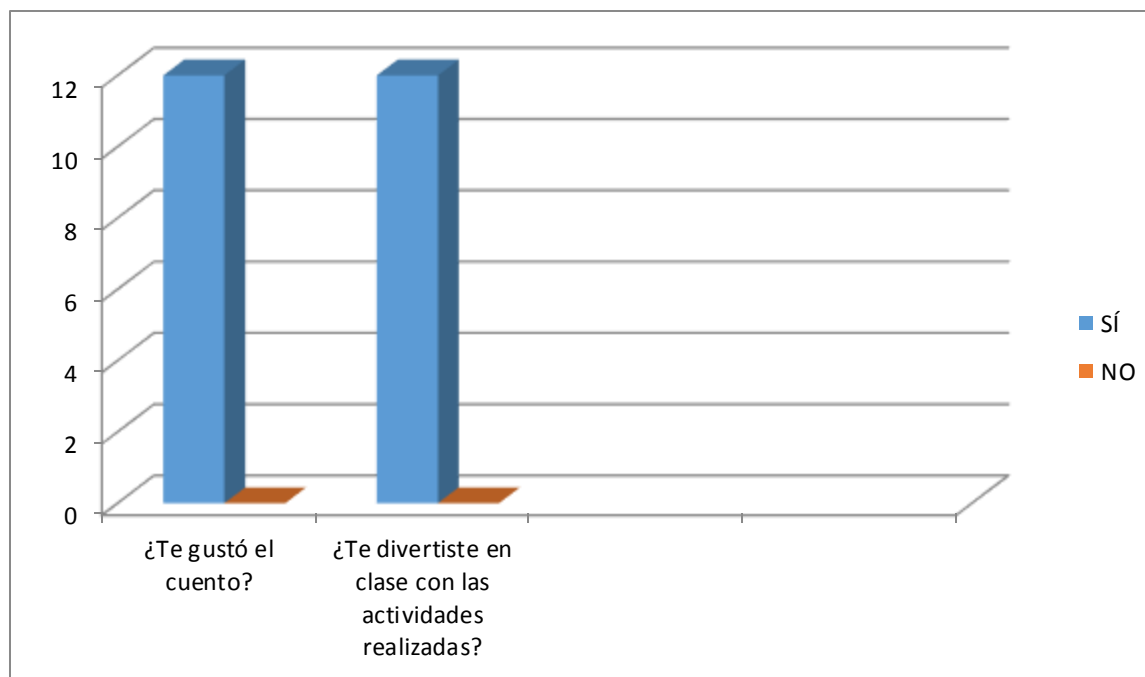
Para la tercera pregunta “¿qué fue lo que más te gustó del cuento?”, algunas contestaciones fueron “me gusto porque era divertido”, “dibujar porque es divertido”, “nada me gusto”, “todo”, “las rutinas”, “me gustó todo”, “la rutina”, “cuando dibujamos sobre la vida diaria” y “que ton vive en london”.

Se evidencia la gran contradicción en estas respuestas respecto a las de la primera pregunta, puesto que un mismo estudiante argumentó que no le había gustado el cuento porque ‘no me agradó’, y en la última respuesta afirmó ‘me gusto porque era divertido’.

Finalmente para la cuarta pregunta ‘¿qué aprendiste?’ las respuestas fueron ‘palabra en ingles’, ‘las rutinas diarias’, ‘ingles’, ‘el ingles’, ‘las rutinas’, ‘aprendi el present simple’, ‘que hay que ser responsable’, ‘la rutina diaria’, ‘la rutina diaria’, ‘a predecir lo que voy a hacer’, ‘aprendi sobre mi vida diaria’ y ‘que hay que aprender cada dia mas de ingles’.

Al ser una temática o contenido tan potenciado durante los años de la básica primaria la mayoría de los estudiantes se han familiarizado con el vocabulario. Sin embargo en el desarrollo del taller se identifica que les cuesta dar argumentos frente a las preguntas que se les plantea, teniendo en cuenta que tienen una historia de base y la entienden, pero no saben cómo expresar sus ideas de forma escrita. De otro lado se nota cómo gran parte de este grupo no amplía su respuesta, solo se limita a mencionar el título y no referencia detalles más puntuales como keywords trabajadas. A pesar de que manifiestan haber aprendido inglés no hay evidencia de esto, puesto que no lo intentan ni hacen un esfuerzo.

Workshop evaluation 5 – Goldilocks and the three bears



Tal y como se exhibe en la gráfica, los 12 estudiantes estuvieron presentes en el momento de la aplicación del taller dando sí como respuesta a ambas preguntas.

Para la número 1 se extraen las siguientes ideas expresadas en el por qué: “porque era chebre”, “había que predecir”, “es divertido”, “porque es muy interesante”, “muestra que no debemos de hacer”, “porque era entre tenino”, “porque había de la niña de la historia”. En tanto 5 sujetos no argumentaron su elección.

Después de haber llevado un proceso de 5 talleres aplicados se torna un poco complicado para los estudiantes ampliar las justificaciones en las preguntas y llega un momento como éste en el que repiten lo que ya han dicho. Sin embargo algunos puntualizan en instantes de la historia e incluso logran concluir y extraer un aprendizaje significativo para ellos de lo que deben evitar hacer porque lo consideran errado.

En la pregunta número 2 sustentaron su opción con excusas tales como “porque era de dibujar”, “porque esta vez estuvieron fáciles y no tuve tantas dificultades”, “porque había que dibujar”, “son muy divertidas”, “son de mucha imaginación”, “haci aprendemos mucho más”, “por que me ayudaron a entender”, “porque aprendimos”. 4 participantes dejaron la casilla en blanco al “no saber qué escribir”.

Al diseñar el taller número 5 se tuvieron en cuenta las sugerencias planteadas por los estudiantes de acuerdo a las actividades realizadas en el anterior, puesto que dentro de las estrategias implementadas se encontraba el “predicting” y para éste se realizaron ejercicios de escritura presagiando la situación siguiente a un indicio dado. Los ejercicios fueron considerados muy complejos por los participantes y por esta misma razón recomendaron cambios. De esta manera se procedió a modificar la escritura por una forma de producción alternativa, que en este caso sería el dibujo, el esbozo de diagramas, extracción de palabras clave, representaciones artísticas, entre otros, sin esto implicar la omisión de la estrategia predicting. En las respuestas antes publicadas se evidencia que se cautivaron con las actividades llevadas a cabo ya que fueron adecuadas y oportunas a sus gustos e intereses.

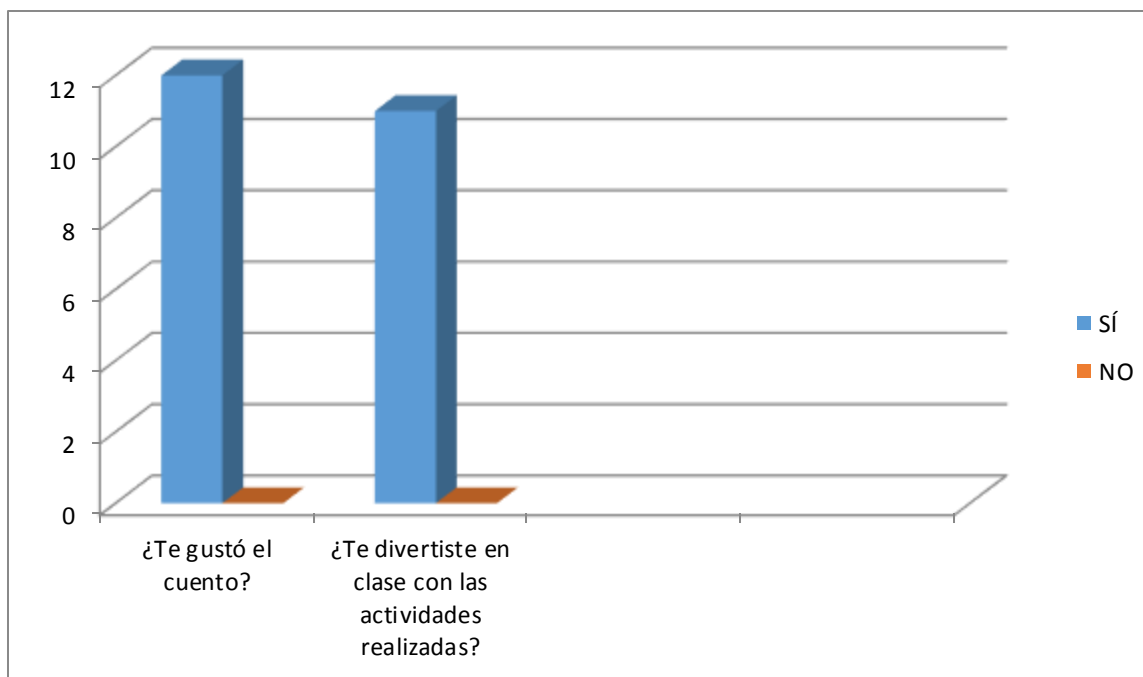
De otro lado se formularon dos preguntas abiertas, número 3 ¿Qué fue lo que más te gustó del cuento? Y número 4 ¿Qué aprendiste? En cuanto a la primera hubo manifestaciones tales como “los osos”, “la parte en la que llegaron los osos a la casa”, “porque había que dibujar”, “el video”, “el cuento porque me ayuda a cuidar lo mio y lo de los demas”, “me gusto la parte donde aparecían los ositos”, “el final”, “risitos de oro”, “como el oso se tranquilo”, “los personajes”, “el video de ricitos” y “lo que más me gusto es que la niña se sentía bien con las cosas que hacia”.

La diversificación y variedad de argumentos se nota con facilidad porque todos captaron momentos e ideas diferentes de acuerdo a lo que más les interesa. Por ejemplo, algunos se enfocaron en apartes del video; otros mencionan el video en general y otros enfatizaron en las actividades realizadas porque fueron de gran agrado al ser innovadoras.

Para la cuarta y última pregunta, algunas de las respuestas fueron “no podemos entrar a casas ajenas sin permiso”, “que uno no debe tomar ni utilizar las cosas de los demás sin permiso”, “la historia de ricitos de oro”, “como se dise oso en ingles”, “ a cuidar lo mio”, “aprendí sobre los ositos”, “compartir”, “que no debemos ser ladrones no importa que sea”, “a predecir”, “aprendi ano entrar a casas ajenas” y “uno tiene que sentirse vien con lo que uno tenga”.

Opuesto a todos los análisis realizados en los talleres inmediatamente anteriores a este, es evidente la forma en que argumentan este interrogante, demostrando el disfrute que tuvieron durante la aplicación del taller. Infero de manera lógica que la implementación de la ayuda audiovisual (video) fue de mucho gusto para todos los participantes, pues fueron diversas sus ideas respecto a lo presentado. Algunos afirman haber aprendido a no entrar a casas ajenas y a no tomar objetos que no les pertenecen, conclusiones extraídas de la historia que implican un proceso de inferencia superior a lo trabajado. Incluso hubo alguien que empleó el término “predecir”, estrategia que fue utilizada para desarrollar el workshop y que fue asimilada con facilidad dado que las actividades fueron adaptadas a sus gustos como el dibujo.

Workshop evaluation 6 – Monsters, monsters!



Es relevante hacer mención que para esta 6ª y última aplicación de taller participaron los 12 sujetos que hacen parte de la muestra.

Para el primer cuestionamiento los 12 estudiantes dieron como respuesta sí, afirmando con lo siguiente: “era de dibujar y de monstruos”, “porque me ayudo a aprender inglés”, “porque era de monstruos”, “es interesante”, “porque el cuento muestra que nunca debes asustarte por moustros”, “porque fue entretenido”, “porque el moustro comía galletas” y “asi voy aprendiendo mas”

A pesar de que solo 8 estudiantes lo justificaron es importante destacar que les gustó la historia y la forma en que fue presentada, pues sobresale la palabra monstruos generando curiosidad e interés en el contenido a desarrollar. Además mencionan que progresivamente de esta manera van aprendiendo más información e inglés.

A continuación se encuentran los razonamientos de algunos participantes que argumentaron la respuesta a la segunda pregunta: “dibujamos”, “esta vez no había que escribir”, “no pongo porque fue mas o menos”, “porque es”, “habia que dibujar”, “porque haci aprendemos mas”, “porque aprendi mucho”, “porque fue bueno el cuento del come galletas” y “porque asi aprendi mas del ingles”.

Se evidencia que varios hacen énfasis en que se empleó el dibujo como una actividad principal para representar las diferentes preguntas que se plantearon en el taller, de esta forma se facilitaba la comunicación puesto que en aplicaciones anteriores muchos no hacían los ejercicios por reconocer que “no sabemos escribir en inglés”. Al mismo tiempo, algunos reconocen que con la implementación de estas actividades se incrementa el aprendizaje del segundo idioma, e incluso hubo alguien que no escribió nada porque “fue más o menos”.

Para la tercera pregunta ¿qué fue lo que más te gustó del cuento? los participantes respondieron que “me gusto los monstruos”, “donde los monstruos comen galletas”, “cuando se trepan al sofá”, “que los monstruos se divirtieron en la casa”, “los monsters porque son divertidos”, “fue cuando el monstruo se comía las galletas”, “todo”, “los dibujos”, “como los niños enfrentaron a los monstruos”, “los personajes”, “me gusto cuando el monstruo come galletas” y “la historia de los osos”.

Se destacan comentarios relacionados con los monstruos y los personajes involucrados en la historia. Muchos de los estudiantes se sintieron identificados con las diferentes acciones que sucedían durante las escenas, estableciendo relaciones con sus conocimientos previos y con vivencias propias. Uno de los participantes emplea una palabra en inglés, demostrando de esta forma que hubo buena recepción de la información y con ésta, de nuevo vocabulario. De otro

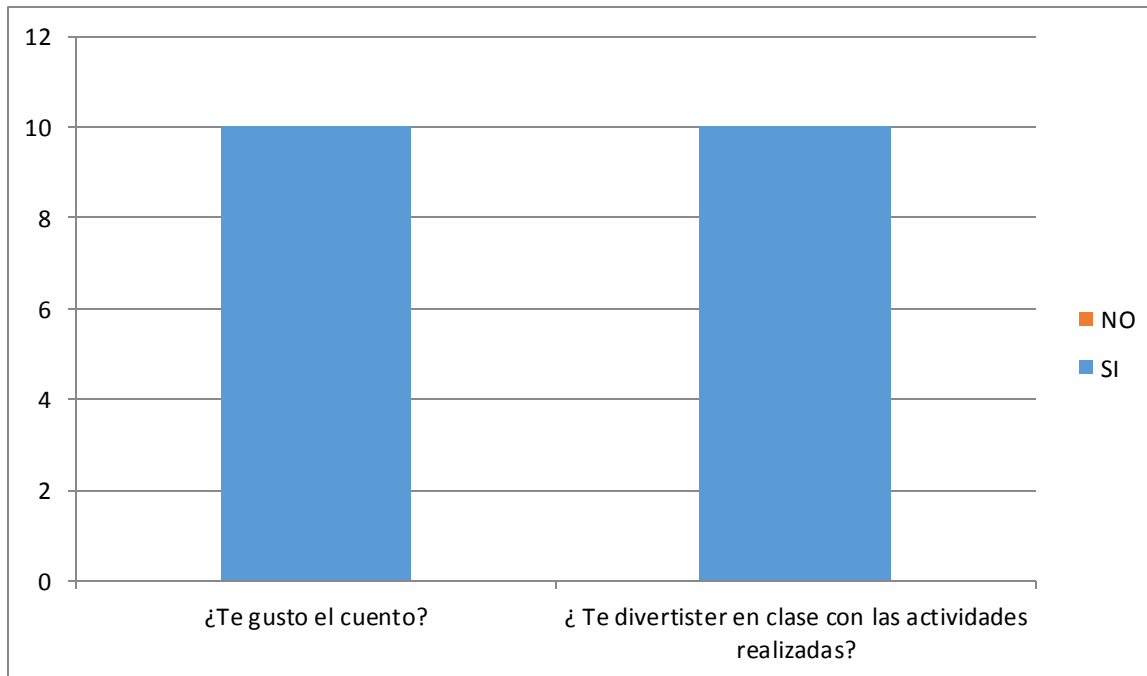
lado, en la última idea mencionada entre comillas, se observa no haber coherencia con los hechos de la historia presentada, pues en realidad no está relacionada con osos.

Finalmente en la cuarta pregunta “¿qué aprendiste?” se encuentran respuestas tales como: “no meterse a casas ajenas”, “inglés y aquí aprendo más”, “a decir mosters”, “que los monsters no existen”, “que las galletas de sal se dicen crackers y las galletas dulces se dicen cookies”, “la rutina”, “aprendí unos verbos que no me sabía”, “aprendí que los monstruos son solo fantasía”, “a no comer tantas galletas” y “más del inglés”.

En estas respuestas es más notable el empleo de palabras en inglés, a pesar de que estas sean pocas. Una persona afirma que aprendió verbos que no sabía con anterioridad, pero tampoco los escribe, mientras que alguien sí muestra una adquisición para su léxico de lengua extranjera: “crackers y cookies”. En conclusión, el uso de escenas para exponer un texto acompañadas de imágenes y frases muy cortas permiten que el mensaje sea captado con mayor facilidad y que las interpretaciones que puedan salir de él no varíen mucho alterando su contenido, sino que se pueda extraer la mayor cantidad de ideas y de aprendizajes significativos.

(Colegio Eugenia Ravasco)

Workshop #1 The seal

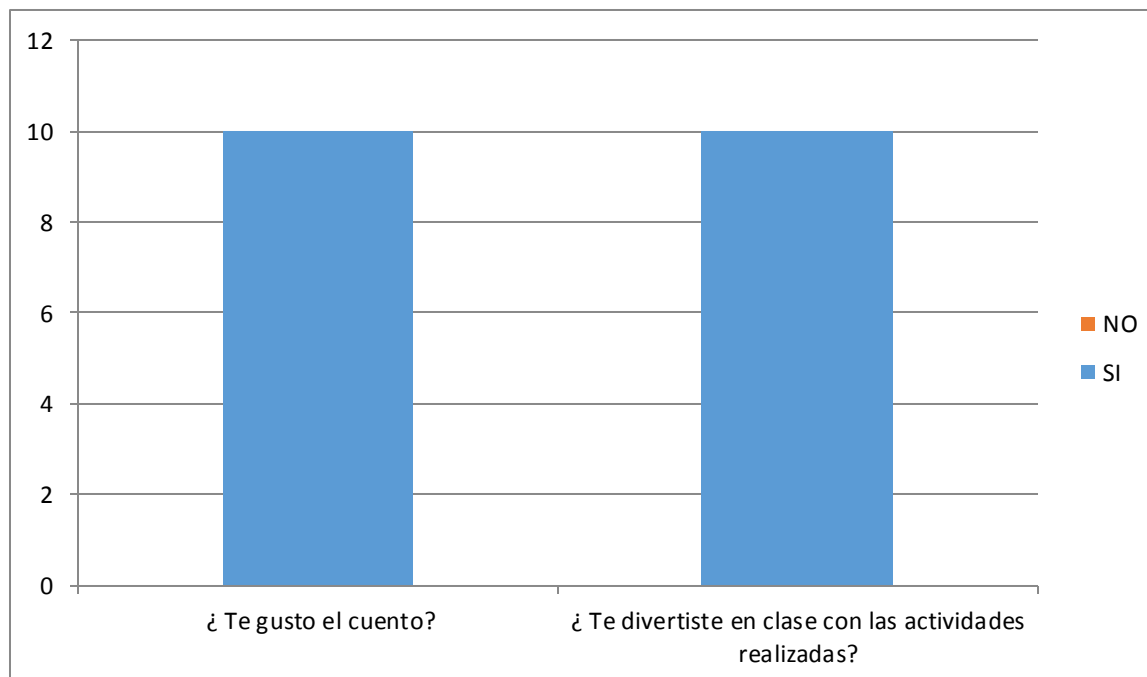


Como se observa en la gráfica anterior de las 10 estudiantes seleccionadas en el taller, 10 de ellas responden de manera asertiva a las preguntas establecidas: ¿Te gusto el cuento? Las estudiantes responden: “Si porque la profè lo enseñó muy bien” “Porque me gusto cuando se puso la pelota en la nariz” “si porque era en inglés” “Si porque me divertí” “Si porque la foca estaba jugando con la pelota” “Si porque la foca era muy linda” Si porque era muy linda” “si porque la profè fue muy divertida” “Si era súper chévere la pro lo explicó súper bien, la foca era preciosa y esta profè genial y como la profè lo enseñó aprendí más y más” “si porque me gustaron las actividades”. Al observas las respuestas inferidas por las estudiantes, se analiza que alcanzan a interpretar una parte esencial del cuento utilizando el argumento para hacerlo. Se tiene en cuenta: ¿Te divertiste en clase con las actividades realizadas? “Si la clase fue muy divertida” “si me encanto” “Si porque la profè estuvo explicando en inglés” “Si porque estuvo

muy divertido” “si porque hicimos muchas actividades divertidas y buenas” “Si porque la profe nos trae actividades muy chéveres”. Para esto se evidencia en las estudiantes participación activa y agrado por cada una de las actividades ejecutadas en el aula de clase, de otro lado, se aplican las siguientes preguntas ¿Qué fue lo que más te gusto del cuento?: Las estudiantes nos brindan las siguientes respuestas: “Cuando la foca estaba jugando con la pelota” “cuando la foca encontró la pelota” “cuando la foca tenía la pelota en la nariz “Lo que más me gusto del cuento fue cuando la foca jugaba con la pelota y se divertía con ella”; Se evidencia que las estudiantes lograron extraer la idea principal del texto empleado en clase, finalmente dan respuesta ¿Qué aprendiste? Las estudiantes responde: “A leer en inglés” “muchas cosas” “A hablar en inglés” “Palabras en inglés” “vocabulario nuevo en inglés” “Aprendí inglés” “Aprendí que la foca estaba jugando y que jugar con un juguete es divertido”. Las respuestas indicadas coinciden con lo evidenciado en el aula de clase, pues alcanzaron a afianzar y aprender dentro de su vocabulario en inglés.

Al analizar los resultados obtenidos, se logra evidenciar que las estudiantes comprendieron y extrajeron la idea principal del texto dando respuestas asertivas y coherentes a cada una de las respuestas planteadas para el taller, por tal razón, se evidencia comprensión del mismo demostrando agrado por cada una de las actividades planeadas en el mismo.

Workshop #2 The marine horse

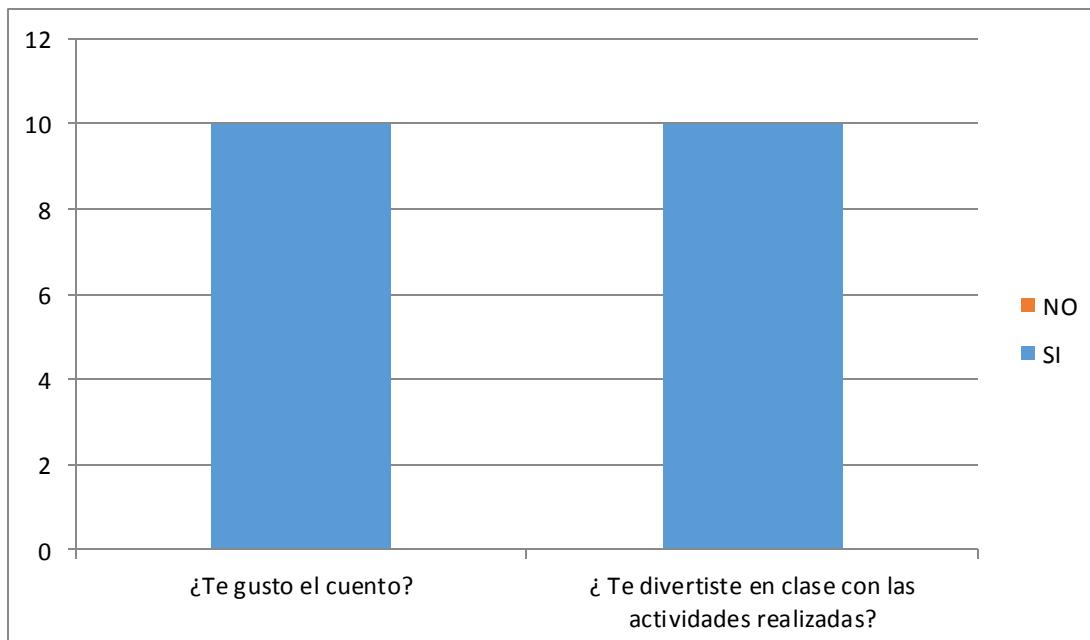


En la pregunta ¿te gusto el cuento? Las estudiantes contestan: “Si porque fue divertido” “Si muy creativo” “Si cuando el caballito desaparece” “Porque cada día la profe nos enseña” “Si a mí me gusto el cuento porque el caballo me gusto” “Si fue muy divertido” “Si muy chévere me gusto” “Si porque era de un caballo”, seguidamente dan respuesta a la pregunta ¿Te divertiste en clase con las actividades realizadas? “Si porque me gusto el cuento” “Si porque estuvo muy divertido” “Si porque tengo una profe excelente” “Si porque trataba de la costa” “si la pro enseño mejor me encanto” “La profe nos divirtió” Al analizar lo expresado por las estudiantes, se observa que las estudiantes estuvieron atentas al texto, y sintieron agrado por el texto, para la pregunta ¿Qué fue lo que más te gusto del cuento? Dan respuestas Como: “Todo me gusto, pero me gusto que el caballito encontrara una mujer” “El caballito metiéndose al mar” “cuando el caballo estaba buscando una hembra” “Que tenía el pelo largo” “Me gusto la parte cuando aparece en el mar” “Cuando el pescador lo baña y el caballo desaparece” “Lo que más me gusto fueron las actividades” “cuando el caballo se voló” “Que el caballo huía y se perdía”. Las

respuestas indican que las estudiantes lograron extraer la idea del texto, pues con claridad expresan situaciones importantes acontecidas en el texto, finalmente dan respuesta a la pregunta: ¿Qué aprendiste? “Muchas cosas como hablar en inglés” “A decir caballo en inglés y hablar en inglés” “Que el caballo le tiene miedo al río” “Que uno le debe temer al agua” “todo lo del mundo” “Que todo tiene un amor y un fin” las niñas desde su experiencia en el texto, indican lo aprendido en él, cabe resaltar que se evidencia la adquisición de nuevas palabras según lo expresado en lo anterior.

Al analizar las respuestas dadas en las preguntas realizadas, se evidencia que la mayoría de las estudiantes extrajeron la idea principal del texto y pocas de ellas se confundieron, pues se observan respuestas fuera de contexto y poco argumentadas, pero es importante resaltar la participación activa por parte de las estudiantes en cada una de las actividades ejecutadas, pues demuestran interés y diversión en ellas, adquiriendo de esta manera un vocabulario referente a la lectura realizada.

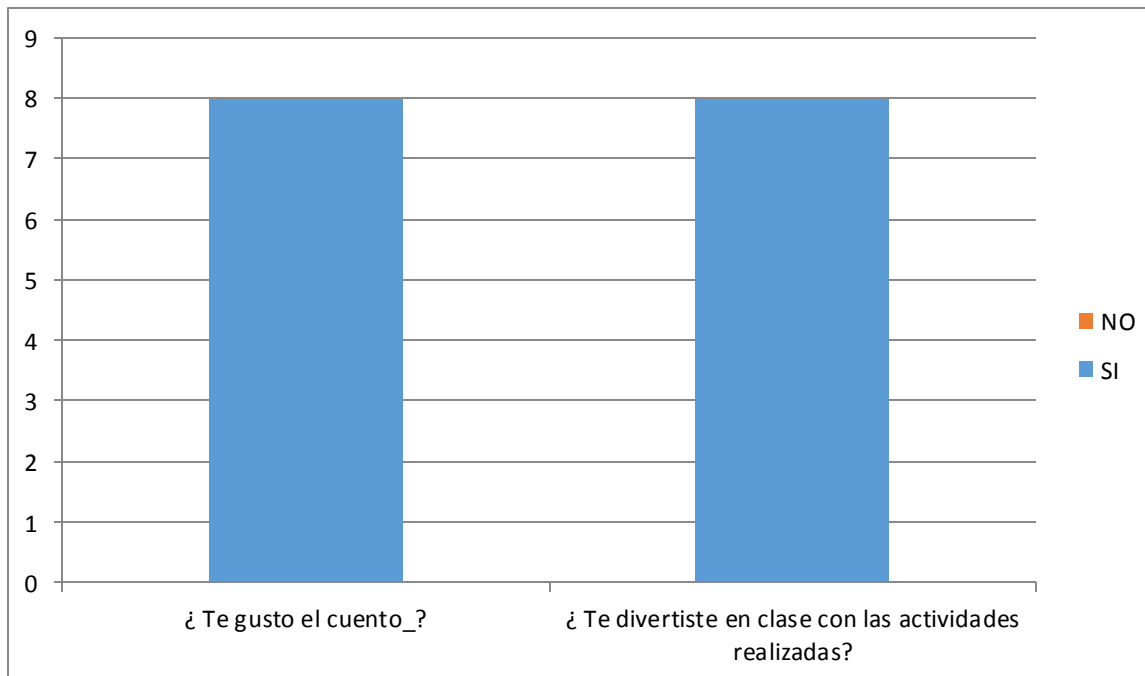
Workshop #3 Who is on my bed?



En la pregunta 1 ¿Te gusto el cuento? Las estudiantes dan las siguientes justificaciones: “Porque la niña hecho a los animales” “Porque fue muy divertido” “Las actividades que realizo la profe Daniela me hace refrescar la cabeza” “Porque nos mostraron las imágenes” “Porque fue divertido, aprendí como se decía cama en inglés” “Me pareció excelente” “Muy recreativo”. En la pregunta 2 ¿Te divertiste en clase con las actividades realizadas? Las estudiantes nos brindan las siguientes respuestas: “Si recreativo y buenas como estas” “ Me encantaron” “Fueron divertidas y me reí mucho cuando la profè lo conto” “Si porque la profè habla en inglés” Por las actividades realizadas porque aprendí cosas nuevas” “Porque tengo una profè muy buena” “Porque aprendí hablar en inglés” en este texto, se evidencia que las estudiantes sintieron agrado por la lectura realizada, pues todas las estudiantes participaron en cada una de las actividades planeadas . Para la pregunta ¿Qué fue lo que más te gusto del cuento? Las estudiantes justifican “Que los animales se subieron a la cama” “El perrito” “Cuando contaron el cuento” “Todo me gusto” “Cuando el perro se subió a la cama” “Cuando echaron a los animales” “Los animales” las estudiantes intentan inferir el texto, para esto utilizan las anteriores reflexiones, donde se evidencia argumentos pertinentes. Finalmente se plantea la pregunta ¿Qué aprendiste? Para esto se obtienen las siguientes respuestas: “Que uno debe obedecer” “Todo lo del mundo” “Que uno no los puede tratar mal” “Que no puedo entrar a cuarto ajenos” “Muchas cosas gracias a la profè Daniela” “Que no hay que meterse a la cama de los demás” “Todo el cuento” se evidencian gratos aprendizajes adquiridos por las niñas, basándose más que todo en reflexiones cotidianas, las cuales servirán en la solución de problemas en un futuro, además logre evidenciar que las estudiantes adquirieron nuevo vocabulario y que por ende, el ya adquirido en clases anteriores lo logran fortalecer lo cual, se les presto para una mayor comprensión de dicho texto.

Se observa en los datos registrados que las estudiantes alcanzaron a comprender e interpretar el cuento leído, ya que abordaron las ideas centrales del texto, sus argumentaciones son acordes y claras de acuerdo a lo expresado en él y en las imágenes representadas, infiriendo información necesaria e importante del mismo. Cabe resaltar que en el momento de realizar las actividades, las estudiantes las desarrollaron correctamente y dieron cuenta de ellas, participaron activamente demostrando diversión y motivación en ellas. Además se retoman contenidos vistos anteriormente en la clase, reconociendo fácilmente el vocabulario empleado en él.

Workshop #4 The pied piper of Hamelin.



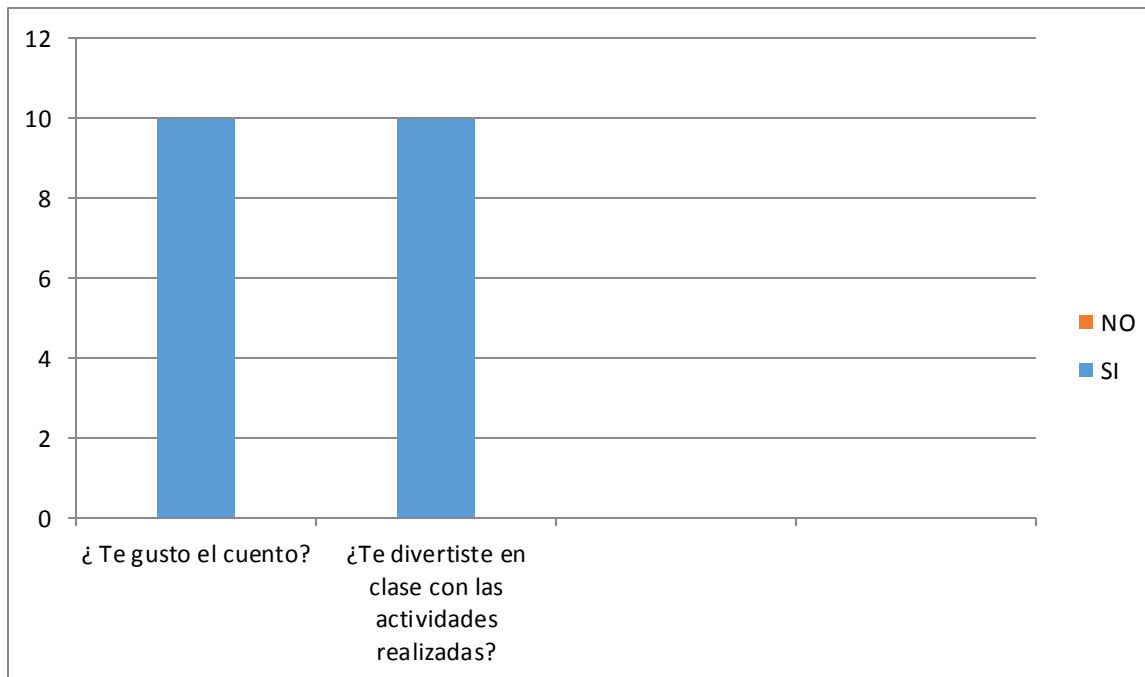
En la pregunta 1: ¿Te gusto el cuento? Las estudiantes infieren las siguientes respuestas: “porque fue muy divertido” “Porque el flautista cantaba muy bien” “porque hablaban de un ratón” “muy recreativo” “Porque a los niños les encantaba la música del flautista” “Porque los niños tenían muchas cosas por aprender” “los niños tuvieron la oportunidad de escuchar al

flautista” se evidencia que las estudiantes alcanzan a inferir una parte importante del texto. Las estudiantes dan respuesta a la siguiente pregunta: ¿Te divertiste en clase con las actividades realizadas? “Si porque tengo una profe muy buena” “si porque fueron muy divertidas” “si porque el cuento fue muy divertido” “porque aprendí mucho” “si cuando dijeron stop” “si porque la profe nos contó el cuento muy divertido” ”porque realizamos muchas actividades chéveres” se evidencia arado por las actividades ya que las estudiantes lograron participar en cada una de las actividades planteadas en el aula de clase. En la pregunta ¿Qué fue lo que más te gusto del cuento? Las siguientes expresiones fueron expresadas por las estudiantes: “que el ratón se metiera debajo de la cama” “cuando el ratón se escondió debajo de la cama “Que el flautista tocara la flauta” “Cuando el ratón salto en la cocina” “lo que más me gusto fueron las actividades” “Cuando el ratón fue a la cocina” ”Cuando los niños escucharon la flauta” las estudiantes logran extraer una idea secundaria del texto. Finalmente nos brindan las siguientes respuestas a la pregunta:¿Qué aprendiste? “hablar en inglés” “Que ay que compartir” “muchas palabras nuevas” “Que a los ratones les gusta andar por las partes de las casas” “Que uno debe querer la naturaleza y no maltratarla” “muchas cosas nuevas gracias a la profe Daniela” la mayoría de las estudiantes indican adquirir un nuevo vocabulario, aunque cabe resaltar que el texto trabajado tuvo gran relación con el contenido visto en clase anteriormente lo cual les facilito más la comprensión del mismo.

En la aplicación de este taller solo 8 estudiantes participaron, las otras 2 estudiantes no lograron hacerlo ya que no asistieron a clase este día, por lo tanto en las respuestas brindadas por ellas, se evidencia que la mayoría de ellas lograron comprender el texto leído esto gracias a las imágenes presentadas pues relacionaron y contextualizaron la palabra con la imagen

correspondiente, al igual que extraer la idea central y secundaria del mismo, fortaleciendo y adquiriendo un nuevo vocabulario, el cual alimenta la adquisición de un segundo lenguaje.

Workshop #5 Night time



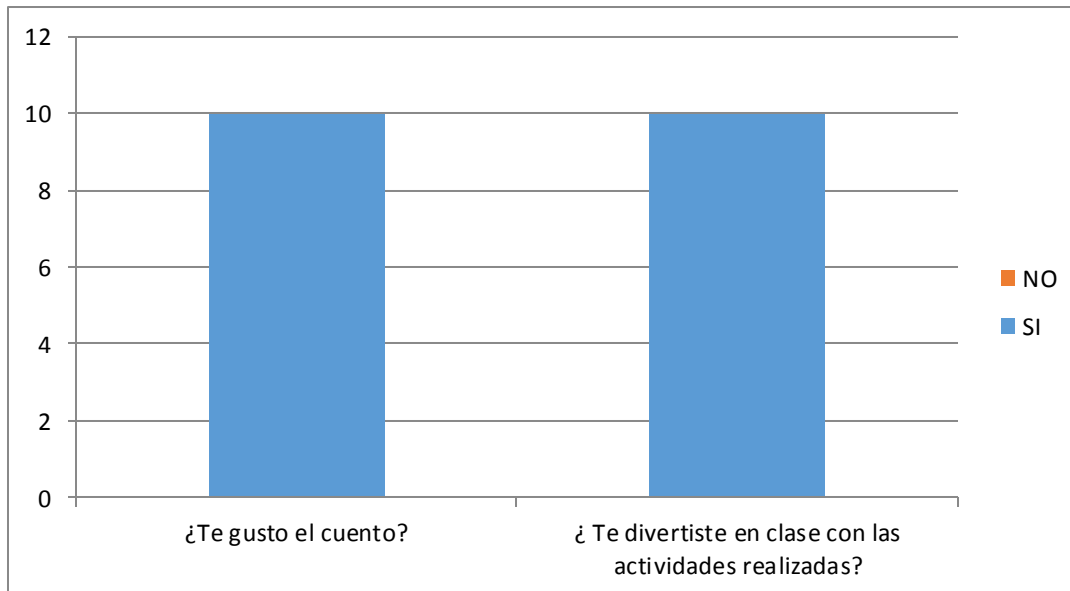
Las siguientes son las respuestas expresadas por las estudiantes en la pregunta ¿Te gusto el cuento? “Porque aprendimos que por la noche podemos descansar” “si porque fue muy divertido” “porque por la noche podemos dormir” “Porque me gustó mucho hacer los dibujos” “porque uno puede descansar en la noche” hubo mucha actividad realizada y pude aprender” “me divirtió como explico la profè el cuento” “porque estuvo muy chévere” se observa el agrado con la que las estudiantes participaron en el taller y por ende nos brindan las anteriores respuestas. Las estudiantes responden a la siguiente pregunta ¿Te divertiste en clase con las actividades realizadas? “porque nos divertimos mucho y aprendimos” “si porque aprendí hablar en inglés” “Porque nos divertimos mucho y aprendimos” “si porque la profè es muy buena” “Si porque la

profe nos explicó muy bien y hicimos dibujos del cuento” “Me gustó mucho el taller que hicimos” “Aprendí a leer en inglés el cuento de night time” “porque me encanta el inglés entonces me divierte hacer cosas en inglés” “ porque aprendimos mucho” al leer las respuestas brindadas por las estudiantes, se evidencia una buena comprensión del texto leído, ya que las estudiantes pudieron hacer una breve inferencia del mismo. La pregunta ¿Qué fue lo que más te gusto del cuento? Podemos observar las siguientes preguntas: “todo me gusto pero lo que más me gusto fue la luna y que aprendí la palabra blanket” “cuando la niña estaba acostada en la cama calientica” “que cuando llegamos a la cama podemos dormir” “cuando la niña estaba dentro de la cama” “ que la niña está en la cama” ”cuando la niña se acostó a dormir” “todas las actividades realizadas” “la parte donde la niña estuvo en la cama” cabe resaltar que a la gran mayoría de las estudiantes participaron en las actividades con agrado, y que por ende las imágenes presentadas en el taller logro intervenir con una adecuada comprensión del cuento leído por lo cual las estudiantes brindaron respuestas acordes a lo leído. Finalmente expresaron las siguientes respuestas a la pregunta: ¿Qué aprendiste? ”aprendí a que yo duermo en la noche” “A compartir” “un cuento sobre una niña y su cama” “que por la noche puedo descansar” “palabras en inglés” “que uno puede dormir tranquilo en la noche” “que en la cama uno puede dormir de noche calorcito” “que es como se dice la noche, la cama, la cobija y todo lo del cuento” las alumnas alcanzaron a comprender el texto desde la presentación de imágenes relacionadas con el mismo, adquiriendo un nuevo vocabulario y como se menciona en el análisis de otros talleres a el fortalecimiento de palabras ya adquiridas relacionándolas con su contexto.

Al analizar la información obtenida en cada una de las respuestas expresadas, se infiere que las niñas presentaron procesos de comprensión e inferencia, ya que lograron deducir y

extraer las ideas centrales del texto, al igual que reflexionar sobre este, y como esta expresado a través de sus respuestas obtener nuevas palabras como vocabulario.

Workshop #6 Ron's balloon



En la pregunta ¿Te gusto el cuento? Las estudiantes dan las siguientes respuestas: “estuvo muy divertido” “si porque la profè lo enseñó muy bien” “si porque me divertí cuando la profè lo conto” “si porque hablaba del amor a la mamá” “si porque aprendí a valorar” “porque nos enseñó a amar a los demás” “porque me dio experiencias” “si porque nos enseña a amar más a mi mamá” en estas respuestas se pueden evidenciar que las niñas pudieron reflexionar acerca del sentimiento del amor y lo relacionan con las personas más allegadas, por lo cual muestran arado hacia el cuento leído. ¿Te divertiste en clase con las actividades realizadas? Las niñas responden “si me gustaron las actividades realizadas y muy chévere me encanto” “Si porque si me gusta porque la profè fue muy recreativa” “fueron geniales aprendí mucho” “Porque la profè lo enseñó muy bien” “Porque la profè es la mejor” “Me hacen aprender cosas nuevas que no se” se

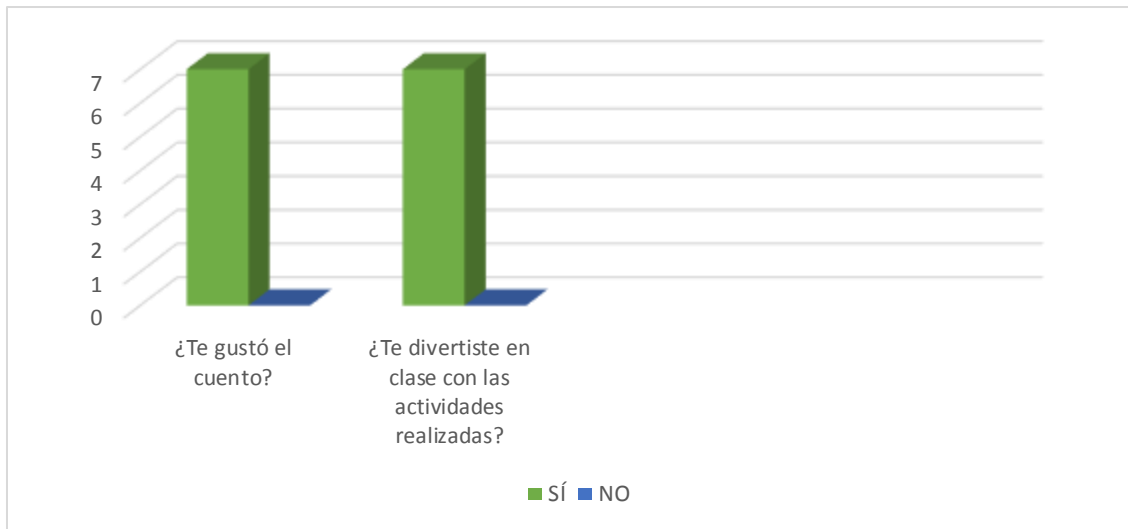
evidencia que las niñas mostraron agrado al realizar las actividades en el aula de clase, además expresaron el agrado hacia el por el sentimiento tan bonito que se trabajó hacia una persona tan cercana como es la mamá. ¿Qué fue lo que más te gusto del cuento? Las alumnas dan las siguientes respuestas “ que el hijo le regalo el globo a su mamá” “cuando el niño le entrego el corazón a su mamá de color pink” “cuando se lo dio a su mama porque demuestra el amor a los padres” “a mí me gustaron todas las actividades que hicimos” “cuando él le dio el lobo a su mom” “que uno debe de querer a las personas queridas” “Que Ron le regalo a su mama un globo porque ama a su mamá” “Porque se trataba de un niño y de una mamá”, estas respuestas Se encuentran al nivel de la pregunta, ya que son respuestas claras y lógicas en donde el niño infiere las ideas principales y centrales del texto llegando a si mismo a una buena reflexión. Finalmente ¿Qué aprendiste? Las siguientes son las respuestas expresadas por las estudiantes: “Que uno puede tener amor” “hablar en inglés nuevas palabras como love, amor” “Aprendí que todos debemos de darle una bienvenida a su mom” “Ingles” “Aprendí a leer en ingles” “que todo mundo se tiene que querer” “Aprendí que ay que amar a la mama y aprendí mucho más” “Que hay que amar a las personas”. Las respuestas dadas en estas preguntas son acordes, ya que las niñas alcanzaron a sacar ideas importantes del texto, para convertirlas en aprendizajes significativos, adquiriendo nuevas palabras como vocabulario incorporado en un proceso de una segunda lengua.

Al analizar los datos suministrados por las estudiantes en la aplicación de este taller, se alcanza a evidenciar que las niñas obtuvieron una grata comprensión lectora ya que identificaron las ideas centrales del texto y las lograron convertir en reflexiones personales que seguramente les servirá a futuro, además porque alcanzaron a inferir información importante del texto, cabe resaltar que las imágenes en este proceso jugaron un papel importante la cual fue la relación

entre la misma imagen y la palabra expresa, lo cual conlleva a la contextualización y por ende a la captación, interpretación del texto o de los textos.

(Instituto Pedagógico Harvard)

Workshop 1: Where do frogs come from?



Como se evidencia en la pregunta 1: ¿te gustó el cuento?, 7 estudiantes respondieron que sí aportando argumentos tales como “cuando escapa de los peces que estaban hambrientos”, “por el procedimiento”, “hablan de mucho inglés”, “está el animal que me gusta”, “porque era muy bueno”, porque me gusta oír la vida de las ranas” y finalmente “porque era chévere ese animal tan exótico y porque estaba en inglés”.

Según lo anterior, interpretamos que la participación por parte de los estudiantes es positiva, ya que les agrada la segunda lengua, reconocen el contexto y palabras claves de las cuales se les habla y por ende la interpretación de cuentos. Se reconoce la asociación que se realiza con la realidad y el interés que muestran frente al texto científico, además que fortalece el léxico bilingüe de cada estudiante.

En la pregunta 2: ¿te divertiste con las actividades realizadas?, 7 estudiantes marcaron sí justificando “porque eran en inglés”, “por las imágenes”, “porque fuimos a la sala de sistemas y de las imágenes”, “teníamos que decirlo en inglés”, “porque aprendí muchas cosas”, “por las imágenes” y finalmente “por como nacen las ranas”.

Según las respuestas dadas, se puede decir que los estudiantes sienten motivación frente a la segunda lengua, intentan entender y se divierten realizando y socializando actividades que los conlleven a pensar, utilizar el diccionario y de una forma competitiva para responder más rápido y coherente.

De otro lado se formularon dos preguntas abiertas: ¿qué fue lo que más te gustó del cuento? Y ¿qué aprendiste? En cuanto a la primera hubo manifestaciones tales como “todo”, “que el renacuajo nace del sapo”, “que hable inglés con la profe”, “el inglés”, “las imágenes”, “que estaba en inglés y chévere” además “las imágenes y cuando se les crecen las patas”.

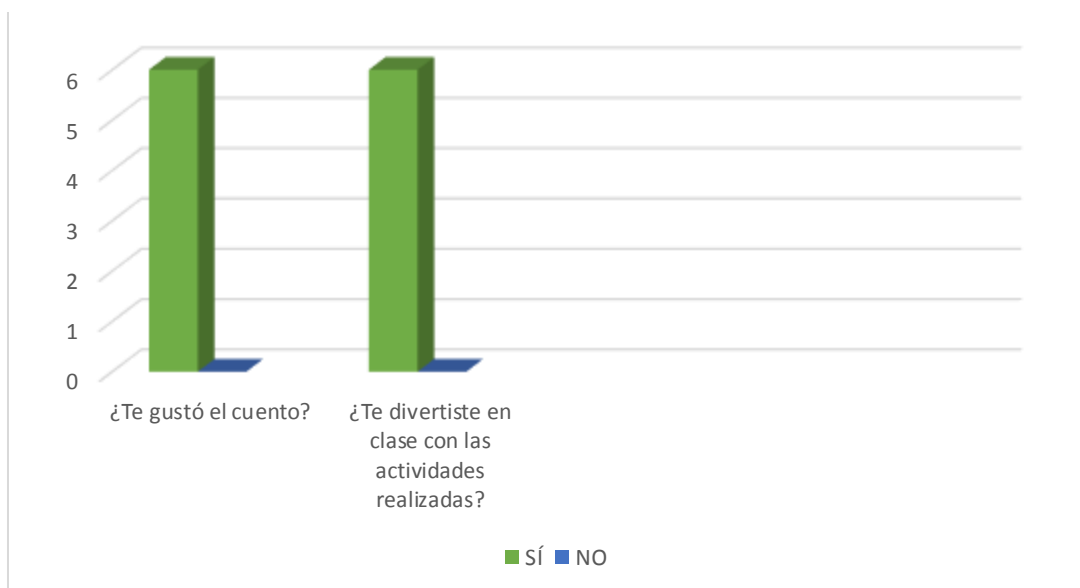
Esto nos lleva a tener más claridad sobre cómo se les proporciona a los estudiantes las lecturas, de tal forma que les guste y se les dé un aprendizaje más óptimo. Podemos concluir además que la responsabilidad del comprender textos va de la mano con la labor de los docentes y lo que se les proporcione para recrear e interpretar los diferentes textos dados.

Finalmente para la segunda pregunta, respuestas como “la vida de las ranas y los renacuajos”, “ingles por mi animal exótico favorito”, “sobre las ranas de las partes que le crecen”, “sobre el proceso de las ranas”, “aprendí a hablar inglés”, “ingles” y finalmente “mucho sobre los tadpole”.

Los estudiantes muestran certeza sobre el aprendizaje y objetivo del taller realizado, se apropian de la historia representada y los conlleva a retroalimentarlos de tal forma que dan razón sobre sus intereses en el aprendizaje y en el área de lenguaje.

Al finalizar el taller, se analiza el contexto, respuestas y comentarios de los estudiantes, los cuales muestran agrado y aprendizaje sobre las actividades realizadas dentro y fuera del aula, ya que se realizó un desplazamiento de salón, por motivos de contaminación auditiva de otros estudiantes (otros grados), así como lo expresó uno de los estudiantes hablando sobre su gusto al haber visitado la sala de sistemas, porque allí se cuenta con un espacio agradable y materiales que facilitan las diferentes explicaciones. Además del dinamismo al momento de contarles el cuento, teniendo en cuenta que entienden cada día más el inglés, les gusta la dramatización para tener mejor entendimiento. Dicho taller nos deja grandes aportes a nuestra investigación, porque tuvimos resultados muy positivos en las respuestas dadas.

Workshop evaluation 2 – The marine horse



En primera instancia cabe mencionar que uno de los estudiantes no asistió a la aplicación de este taller y por esta razón el total corresponde a 6.

Para la pregunta ¿te gustó el cuento? 6 estudiantes respondieron con agrado que sí justificando que “porque me gustan los caballos”, “porque tiene mucha información importante”, “porque está un animal muy inteligente”, “por los caballos”, “porque era muy divertido” y “porque aprendimos más inglés”.

Al analizar los resultados obtenidos por los estudiantes, se evidencia poca justificación a un por qué, pero en cortas palabras demuestran su motivación frente a las actividades realizadas mediante la lectura, ya que se les proporcionan momentos de diversión y dramatización al leer para tener una comprensión más óptima y mejorar el vocabulario nuevo en cada uno de los estudiantes, dándoles momentos de participación e interpretación individual frente a lo leído.

En cuanto a la pregunta 2: ¿te divertiste con las actividades realizadas?, 6 estudiantes marcaron sí justificando que “porque era muy divertido”, “por el pescador”, “así voy a aprender inglés y mi mamá me va a felicitar”, “porque se trataba de caballos”, “el cuento era divertido” y “porque es chévere estudiar con la teacher Jackeline”

Según las respuestas dadas por los estudiantes, analizamos que el nivel de argumentación que posee cada uno de ellos es muy básico frente a lo que se les pide, ya que en respuestas claras o para expresar sentimientos se evidencian opiniones sencillas.

Al continuar analizando los datos, se formularon dos preguntas abiertas: ¿qué fue lo que más te gustó del cuento? Y ¿qué aprendiste? En cuanto a la primera hubo manifestaciones tales como: “la dramatización”, “lo de el caballo”, “aprendí sobre los caballos”, “por el caballo”, “los caballos blancos” y además “el caballo”.

En la tercera pregunta, se evidencia un proceso muy similar al anterior, ya que no argumenta sus respuestas y llenan los espacios sin releer y analizar la pregunta que se les está formulando.

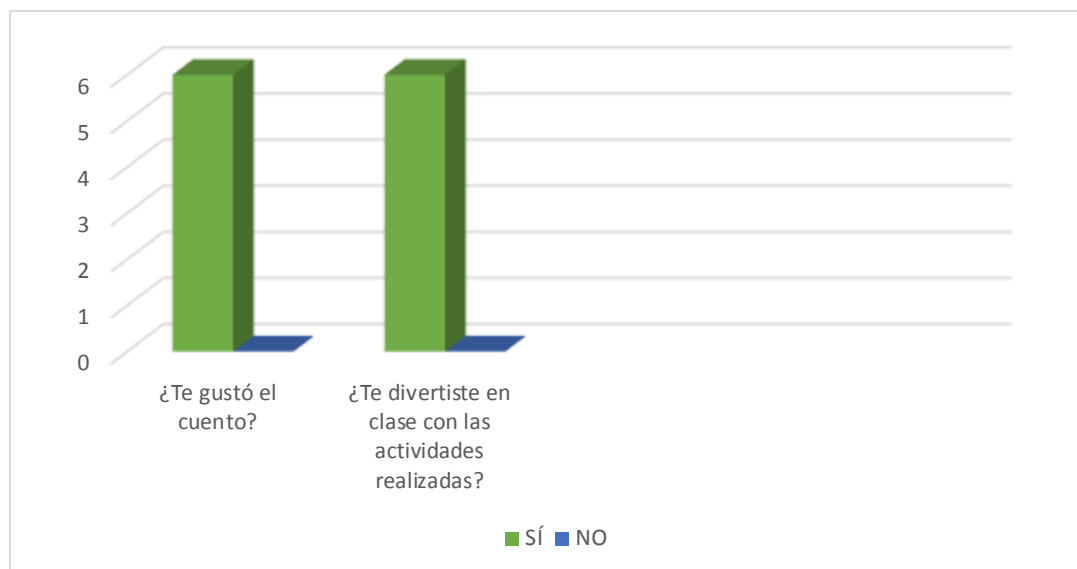
Finalmente para la segunda pregunta, respuestas como: “un poco más de inglés”, “aprendí inglés”, “mucho inglés”, “sobre un caballo que es una gallina”, “mucho inglés” y “un poco más de inglés”.

Al analizar ficha fase, podemos decir que los estudiantes opinan sobre su agrado y motivación frente al aprendizaje de la segunda lengua, ya que al preguntarles que aprendieron, manifiestan que inglés, y al hablar con ellos de forma personal, expresan que les gustan las lecturas, los videos y las canciones en inglés. En la institución educativa se les fomenta el manejo del bilingüismo como parte fundamental y académica, por eso se analiza que adquieren de forma más sencilla las actividades planteadas.

Podemos concluir el segundo taller analizado como un paso más al inglés por parte de los participantes, además de su motivación e interés frente a las actividades propuestas.

Lo dicho anteriormente, facilita el aprendizaje de los educandos frente a las clases de una segunda lengua, ya que se les proporcionan actividades lúdicas y dinámicas que ayuden a interpretar y retroalimentar las lecturas realizadas en clase, lo cual ayuda a enriquecer cada día más el vocabulario de cada uno de los niños, con motivación e interés propio lo cual es fundamental en dicho proceso de aprendizaje.

Workshop 3: The pied piper of Hamelin



En el desarrollo del presente taller, cabe resaltar que se realizaron actividades extracurriculares durante la mañana en la institución, ya que se dio una introducción de música en medio de la resolución de las actividades que duró 20 minutos, luego intentamos retomar y no fue lo mismo, al finalizar el tiempo se nos corrió y tuvimos que cambiar rápidamente de asignatura por un taller que tenían pendiente los estudiante con la psico-orientadora del instituto.

Como se evidencia en la pregunta 1: ¿te gustó el cuento?, en totalidad de las muestras tomadas contestaron que sí y argumentaron así: “cuando el flautista comenzó a tocar para espantar los ratones”, “por hablar en inglés”, “porque era en inglés y aprendí más inglés”, “porque fue muy pero muy chistoso”, “porque así es una forma muy chévere de aprender inglés mucho más” y “me gustan las historietas” se tuvieron respuestas muy positivas frente a la pregunta.

Al analizar las respuestas dadas por los estudiantes frente a la cuestión presentada, continuamos notando como les gusta la segunda lengua, y como les agradó la estrategia de la

historieta como parte del proceso lector en cada uno de los estudiantes, los cuales lo demuestran al responder las actividades en inglés.

En cuanto a la pregunta 2: ¿te divertiste con las actividades realizadas?, 6 estudiantes marcaron sí justificando que: “sí porque el cuento fue muy divertido y muy real”, “es divertido porque hablamos en inglés como grandes”, “claro, aprendí unas nuevas palabras”, “estaban mis amigos y el cuento era una historieta”, “porque la historieta era muy divertida” y “trabajando en equipo” se evidencia que el argumento dado por el último estudiante se sale de contexto, ya que no se realizaron trabajos en equipo dentro del aula mientras desarrollábamos el taller “The piper of Hamelin.

Podemos concluir de esta fase de análisis de la información que los estudiantes en ocasiones responden por llenar los espacios, además por haber tenido tantas interrupciones durante el desarrollo de este, se presentaron falencias muy notorias que se evidenciaron y se acortaron por el tiempo.

Al continuar analizando los datos, se formularon dos preguntas abiertas: ¿qué fue lo que más te gustó del cuento? Y ¿qué aprendiste? En cuanto a la primera hubo manifestaciones tales como: “los ratones que se subían a la cama”, “cuando las ratas se subían a la cocina”, “las ratas porque saltan y se montan en el sofá”, “las ratas y el flautista”, “por la invasión de ratas” y “cuando el flautista tocó la flauta”

Podemos evidenciar la claridad frente a la historieta, la participación y apropiación del tema y el buen desarrollo frente a las actividades propuestas, esto nos ayuda en la motivación de los investigadores para la realización y aplicación de otros talleres, ya que nos proporciona de una forma más clara la labor diaria en las instituciones. Además les llama más la atención saber

que es un idioma extranjero e imaginación que se le den a los cuentos. Les agrada el tipo de variaciones que se utilizan en el aula para realizar actividades de comprensión lectora sin necesidad de ser un cuento corriente de solo párrafos.

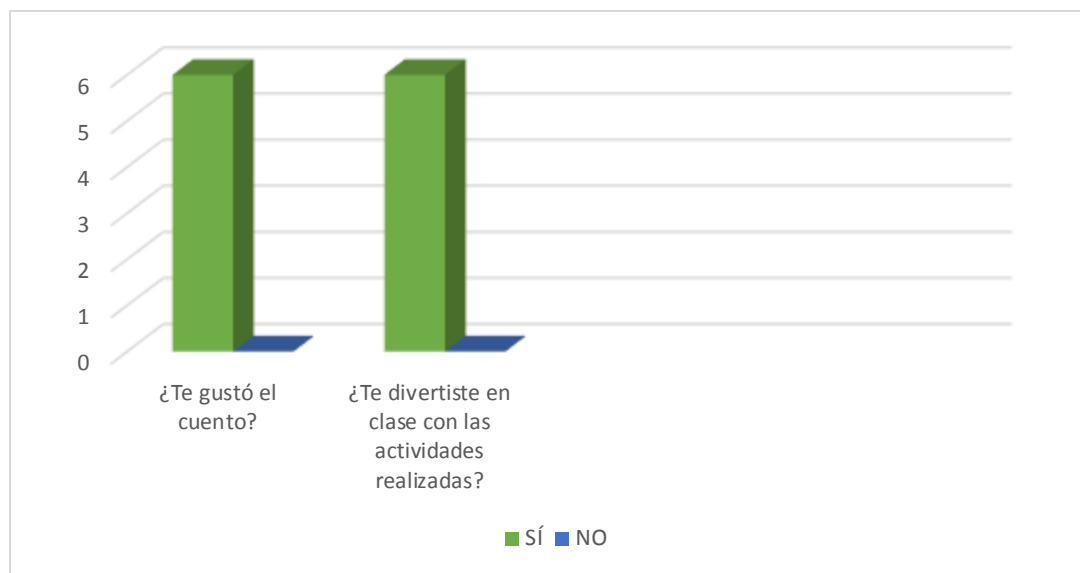
Finalmente para la segunda pregunta abierta, se tuvieron respuestas como: “nada solo inglés”, “aprendí mucho más inglés de lo que sabía”, “sobre las ratas y de las flautas”, “inglés y a pronunciar”, “a pronunciar inglés” y finalmente “inglés”

En esta fase, se analiza el mejoramiento continuo del inglés en los estudiantes, ya que expresan como leer en inglés les ayuda a fortalecer su pronunciación y más manejo de palabras desconocidas para ellos. También uno de los estudiantes que se tomó en muestra, involucra su conocimiento de lo leído a lo que se realizó en todo el taller, ya que al socializar y participar siempre pronunció en inglés las ratas y la flauta, expreso verbalmente cuanto le había gustado aprender estas dos palabras nuevas en inglés.

Para el presente taller, podemos concluir que a pesar de las dificultades presentadas durante la jornada escolar y el tiempo destinado en la aplicación de dichas actividades se finaliza con éxito, con los dos objetivos principales que serían en primera instancia el manejo del inglés y en segunda parte la comprensión lectora de diferentes textos e imágenes. Continuamos mostrando grandes aportes al vocabulario de los estudiantes para la asignatura y su propio futuro. Se evidenció buena apropiación y buen nivel de inglés para la participación de los estudiantes.

Cabe resaltar como los estudiantes expresan su mejoramiento en la pronunciación de palabras nuevas, ya que al socializarlo en el aula se intenta corregir y decir mejor dicho vocabulario, lo repetitivo también los ayuda a afianzar el oído y mejorar las palabras

Workshop 4: Daily Routines



Cabe resaltar que para el desarrollo del presente taller, no asistió un participante de los seis anteriores, por ende se recolecta la información de 5 sujetos.

Como se evidencia en la pregunta 1: ¿te gustó el cuento?, en totalidad de las muestras tomadas contestaron, unas respuestas positivas y otras negativas, las cuales argumentaron así: “no, porque era muy corto”, “no porque fue muy corto”, “sí, porque fue muy chévere hablar en inglés”, “sí porque era muy bueno” y finalmente “sí porque era divertido” como se evidencia, hubo una contracción y comparación entre los sujetos.

En primera instancia, cabe resaltar que los dos estudiantes que dieron respuesta negativa e igual, son los “inseparables” y uno se deja llevar de las respuestas del otro, no muestra autonomía ni propiedad en los argumentos escritos ni verbales. Seguido de este, los estudiantes no se motivaron lo suficiente, si lo vemos desde el punto de vista que no fue algo nuevo ni innovador como lo habíamos realizado anteriormente, ya que el tema de las rutinas si vivenció durante el segundo periodo académico.

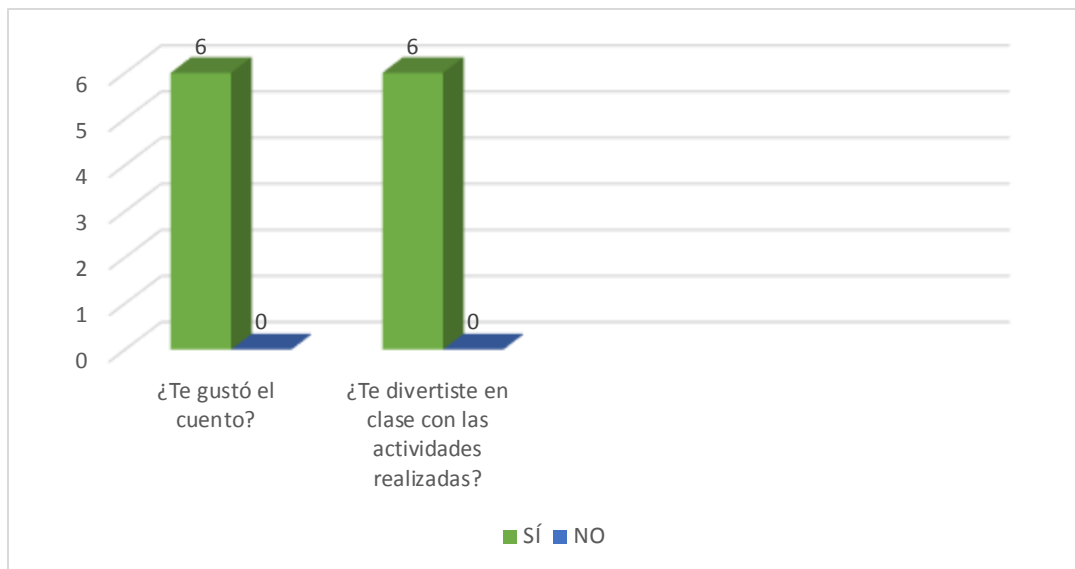
En cuanto a la pregunta 2: ¿te divertiste con las actividades realizadas?, se dieron respuestas como: “sí porque era muy divertido”, “claro, el inglés me encanta”, “sí porque aprendí mucho más”, “no porque no dibujamos” y finalmente “no porque estábamos muy estrechos” en la presente fase, se presentaron respuestas muy coherentes que nos ayudan a potenciar la investigación.

La expresión de los estudiantes ayudan al potenciamiento de las actividades que se preparan en pro a las estrategias mencionadas de la investigación, en este caso nos presentamos con respuestas tanto negativas como positivas, ya que logran expresar y argumentar aspectos validos que se presentaron frente al desarrollo de las actividades, se relaciona en sí hasta el espacio que se adquirió para la socialización del taller, el espacio físico influye en el progreso de los conocimientos individuales.

Al continuar analizando los datos, se formularon dos preguntas abiertas: ¿qué fue lo que más te gustó del cuento? Y ¿qué aprendiste? En cuanto a la primera hubo manifestaciones tales como: “Que lo tuvimos que resolver”, “que fue en inglés”, “que era de daily routines”, “el nombre” y finalmente “que la teacher me ayudó”. Continúan expresando su gusto por ya haber reconocido el tema visto en el taller, y lo que se divirtieron desarrollando las actividades propuestas.

Finalmente para la segunda pregunta abierta, se tuvieron respuestas como: “ingles”, “Inglés”, “inglés y sobre daily routines”, “ingles” y finalmente “más inglés” Continuamos fortaleciendo el idioma extranjero en los talleres que se presentan en el aula, ya que los estudiantes siguen presentando su motivación por el aprendizaje del inglés.

Workshop 5: Who invented time?



En el desarrollo del presente taller, cabe resaltar que faltó a clase uno de los estudiantes que se encontraba en el análisis de la investigación, por ende contamos con la participación de 4 estudiantes, recordando que al iniciar se tuvo el acompañamiento de 7 sujetos para la contribución de la recolección de información.

Como se evidencia en la pregunta 1: ¿te gustó el cuento? Los estudiantes respondieron “no porque no era un cuento”, “sí porque hablamos de relojes y aprendimos unas horas”, “no porque no era un cuento, era un video” y finalmente tenemos “no porque era un video, no un cuento”

Al analizar las respuestas dadas por los estudiantes frente a la primera pregunta, podemos decir que los estudiantes han estado muy motivados con los cuentos que se les ha presentado y que en esta ocasión haberles traído un video, el cual era un cuento, ellos no lo interpretaron igual que como se hace con un cuento físico, como se hace ocasionalmente, los

niños manifiestan su inconformidad y asumen que lo visto no fue un cuento, de igual forma manifiestan y argumentan su idea de que nos les gusto el cuento porque fue en video.

En cuanto a la pregunta 2: ¿te divertiste con las actividades realizadas?, se dieron respuestas como: “no porque era muy largo”, “si porque dijeron como se creó el reloj en inglés”, “si porque se trató del reloj” y finalmente no porque no hice casi ninguna”

Podemos concluir que los estudiantes cuando no se logran motivar desde el principio ya no realizan las actividades del mismo modo o el mismo agrado, al ver el video en el desarrollo del taller mostraron su inconformidad porque ellos querían un cuento dramatizado como se han realizado las demás actividades y de allí partir a solucionar problemas que se presentar frente a lo comprendido de la lectura en inglés. Se evidencia con mejor claridad con el estudiante que responde que no le gusto el cuento por ser video que las actividades no les había resuelto, esto nos lleva a concluir que si no hay estimulo desde el inicio del taller, no logran tener una comprensión más clara.

Al continuar analizando los datos, se formularon dos preguntas abiertas: ¿qué fue lo que más te gustó del cuento? Y ¿qué aprendiste? En cuanto a la primera hubo manifestaciones tales como: “más inglés”, “ingles”, “inglés” y finalmente “mucho inglés y en el video muchas más cosas”

Se logra evidenciar que la falta de argumentación de los estudiantes es muy escasa, ya que responden con simplezas para salir de paso de lo que se les está preguntando, y en esta fase, el estudiante que estaba inconforme respondió mucho mejor, expresando que en el video aprendió muchas cosas diferentes y obviamente inglés. Se evidencia con claridad como un niño sin ganas de aprender asume posturas negativas frente a la clase, que nosotros mismos como

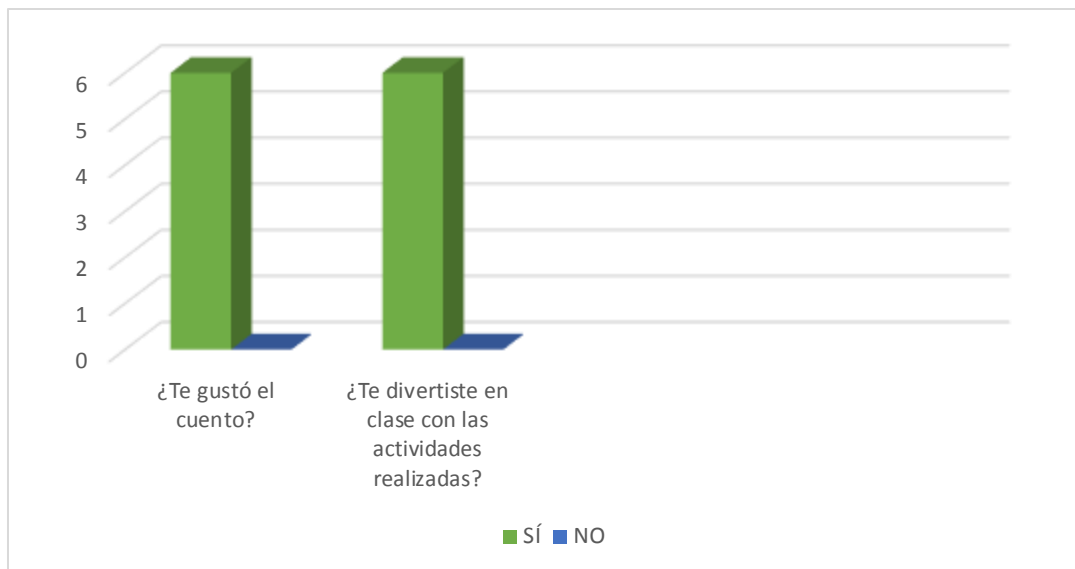
docentes somos los entes responsables de mejorar el interés o motivación de cada uno de ellos para lograr aprendizajes más óptimos.

Finalmente para la segunda pregunta abierta, se tuvieron respuestas como: “el video que vimos”, “las actividades”, “era en muñequitos” y finalmente “que fue en inglés”

Esto nos conlleva a analizar que los estudiantes si se sintieron atraídos por el video, y que de allí lograr tener una comprensión lectora muy amplia como para dar respuestas argumentativas frente a las actividades propuestas, al expresar que les gusto el video, nos da a entender que los conlleva a un aprendizaje significativo, que si se logró variar la clase y dinamizar un poco más, que ellos al iniciar no lo asumieron como un cuento pero que finalmente comprendieron su finalidad.

Este quinto taller, tenía como finalidad interpretar como los estudiantes comprendían diferentes contextos de cuentos, como se les podía variar y dinamizar una clase al no ser cuento para leer sino un video de igual forma educativo, al iniciar el taller, los estudiantes no se mostraron tan conformes de lo que estábamos haciendo, es decir, ver un video e interpretar por sí mismo lo que se les estaba presentando, esto también cambio en las actividades, ya que al no “gustarles” lo que vieron, no respondieron con igual encanto como las veces anteriores. Pero finalmente se logró evidenciar un buen paso por los estudiantes al responder la evaluación del taller.

Workshop 6: Monsters, Monsters!



El desarrollo del taller número 6, hubo total disposición por parte de los estudiantes y sin ninguna complicación institucional.

Como se evidencia en la pregunta 1: ¿te gustó el cuento?, en totalidad de las muestras tomadas contestaron que sí y argumentaron así: “porque fue de monstruos”, “porque era muy divertido”, “era en una historieta” y finalmente “los dibujos eran fantásticos, eran muy pero muy cool”

Al analizar las respuestas dadas por los estudiantes frente a la cuestión presentada, se denota el interés por aprender cada uno de los estudiantes, mostrando motivación frente a la hora de lectura y gran beneficio que proporciona la presentación de imágenes, ya que llama la atención y captura las ideas que brinda la lectura, es más fácil para la comprensión de cada uno de los estudiantes y aumenta el vocabulario individual.

En cuanto a la pregunta 2: ¿te divertiste con las actividades realizadas?, 4 estudiantes marcaron sí justificando que: “habían monstruos y hacían cosas fantásticas”, “Hicimos

actividades muy graciosas y divertidas”, “porque se trataban de monstruos” y finalmente “porque fue muy fácil”

Podemos concluir de esta fase de análisis de la información que los estudiantes responden con mayor gusto cuando las actividades son sencillas y en las cuales estén motivados desde el pre- Reading, en lo cual se incentiva al aprendizaje y motivación de cada uno de ellos. Las respuestas dadas, nos conllevan a conocer los tipos de estrategias que a ellos les gusta, por su facilidad.

Al continuar analizando los datos, se formularon dos preguntas abiertas: ¿qué fue lo que más te gustó del cuento? Y ¿qué aprendiste? En cuanto a la primera hubo manifestaciones tales como: “que eran monstruos amigables”, “todo”, “la parte en que los monstruos hacen bromas telefónicas” y finalmente “Todo”

Podemos evidenciar la claridad frente a la historieta, la participación y apropiación del tema y el buen desarrollo frente a las actividades propuestas, nos ayuda en la motivación de los investigadores para la realización y aplicación de otros talleres, ya que nos proporciona de una forma más clara la labor diaria en las instituciones. Además les llama más la atención saber que es un idioma extranjero e imaginación que se le den a los cuentos. Les agrada el tipo de variaciones que se utilizan en el aula para realizar actividades de comprensión lectora sin necesidad de ser un cuento corriente de solo párrafos.

Finalmente para la segunda pregunta abierta, se tuvieron respuestas como: “Ingles”, “más inglés”, “ingles” y finalmente “como se dice monstruo en inglés”

Los estudiantes muestran certeza sobre el aprendizaje y objetivo del taller realizado, se apropian de la historia representada y los conlleva a retroalimentarlos de tal forma que dan razón sobre sus intereses en el aprendizaje y en el área de lenguaje.

Al finalizar el taller, se analiza el contexto, respuestas y comentarios de los estudiantes, los cuales muestran agrado y aprendizaje sobre las actividades realizadas dentro y fuera del aula, ya que se realizó un desplazamiento de salón, por motivos de contaminación auditiva de otros estudiantes (otros grados), así como lo expresó uno de los estudiantes hablando sobre su gusto al haber visitado la sala de sistemas, porque allí se cuenta con un espacio agradable y materiales que facilitan las diferentes explicaciones. Además del dinamismo al momento de contarles el cuento, teniendo en cuenta que entienden cada día más el inglés, les gusta la dramatización para tener mejor entendimiento. Dicho taller nos deja grandes aportes a nuestra investigación, porque tuvimos resultados muy positivos en las respuestas dadas.

HALLAZGOS		
Escuela Normal Superior de Manizales	Colegio Eugenia Ravasco	Instituto Pedagógico Harvard
Durante todas las aplicaciones de los talleres se halló que los estudiantes se limitaron a responder de forma textual, transcribiendo la información solicitada.	Se logró evidenciar en las estudiantes que mediante la utilización de herramientas tecnológicas y estímulos visuales las estudiantes lograron captar la atención de cada uno de los textos aplicados en el aula apuntados a la comprensión lectora en inglés y por ende dieron cuenta en cada uno de ellos.	Los estudiantes mostraron poco interés por leer, poca comprensión o análisis y mucho menos en inglés, se encontraron inconformidades en cuanto al aprendizaje de una segunda lengua y por ende la comprensión o realización de lecturas.
Los participantes no lograron ampliar sus respuestas con argumentos e ideas implícitas de los textos, es decir, construyeron significado de forma parcial.	La utilización de herramientas tecnológicas fomentó en las estudiantes interés y motivación para la ejecución de cada una de las actividades propuestas por la docente en la aplicación de textos cortos en inglés,	Al promover un espacio de lectura se generó un impacto en los estudiantes, ya que no tenían el hábito de leer textos dentro del aula, o por lo contrario, no hacían lecturas de agrado personal y por ende lo veían algo más

	<p>en donde los estudiantes en cada uno de ellos, dieron cuenta de la idea central del texto empleado.</p>	<p>tedioso.</p>
<p>Las estrategias para la comprensión lectora, implementadas en los talleres, fueron efectivas al facilitar la interpretación y análisis de la información presentada en las historias, esto evidenciado en el desarrollo de las diferentes actividades planteadas.</p>	<p>Se evidenció un aporte significativo en cuanto a la utilización de los estímulos visuales en el aula de clase dado que esta estrategia permitió en la mayoría de las estudiantes comprender e interpretar cada uno de los textos empleados, pues la lectura de imágenes fomentó en las estudiantes la comprensión de una forma más fácil palabra-imagen y por ende comprender el texto de una manera más simple.</p>	<p>La aplicación de estrategias fueron muy innovadoras, ya que los estudiantes vieron la lectura como textos extensos y su comprensión por medio de preguntas, al cambiar paradigmas de comprensión lectora en dichos educandos, nos favorece en cuanto a la motivación, interés y atención de los niños, ya que se les proporcionaron lecturas interesantes para su edad (videos, historietas, etc) y para conocer sus puntos de vistas o comprensión de lo leído, no solo se utilizaron preguntas, sino también actividades que</p>

		involucraban movilizar la capacidad cognitiva y argumentar de diferentes formas.
Los estudiantes no potenciaron ni mejoraron en ningún momento su capacidad para monitorear su propia lectura, pues aunque supieran que no entendían nada, no tomaban la iniciativa con alguna estrategia o técnica para superar la situación presentada.		
En pocos niños y niñas se logró promover el interés por la lectura de textos en inglés, pues la razón por la cual no sucedió en todos fue que ellos mismos manifestaban no entender nada en lengua inglesa y que el aprendizaje de ésta es muy difícil, al tiempo que se generaba una barrera de indisposición ante el trabajo.		

CONCLUSIONES

(Escuela Normal Superior de Manizales)

1. En definitiva el hecho de emplear una sola hora semanal para la lectura y para el correspondiente desarrollo de los talleres en inglés no es garantía de calidad ni de potenciamiento de las cuatro habilidades comunicativas, pues no es suficiente y no implica avances significativos en la comprensión lectora.
2. En el tiempo durante el cual se llevó a cabo el Proyecto de aula no se logra identificar un cambio relevante en la comprensión lectora de los estudiantes, quizás por el espacio tan limitado para trabajar cada taller.
3. Antes de iniciar un proceso de intervención en la comprensión lectora es conveniente cerciorarse de que los estudiantes tengan hábitos de lectura. De lo contrario se debe empezar por este punto dado que se facilita más trabajar con alguien que mínimo lea textos cortos o que alguna vez se haya familiarizado con la lectura.

(Colegio Eugenia Ravasco)

1. La aplicación de los talleres brinda en las estudiantes espacios de participación y motivación en el aula de clase por los textos cortos en inglés.
2. Es de vital importancia continuar con dicho proceso porque a través de este las estudiantes logran obtener un amplio vocabulario en inglés como lengua extranjera.

3. Las herramientas tecnológicas y los estímulos visuales fomentan en las estudiantes la capacidad para comprender de manera más sencilla textos cortos en inglés.

(Instituto Pedagógico Harvard)

1. Al iniciar el proceso de observación y recolección de información, los estudiantes del Instituto Pedagógico Harvard no realizaban lecturas constantemente, se evidenciaba gran vacío al momento de ejecutar comprensión de textos en su lengua materna, las clases de inglés tenían cierto rechazo, lo cual afectaba al momento de querer guiar el aprendizaje de cada uno de ellos. Al aplicar las estrategias planteadas con antelación, la concepción de los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora de textos en inglés se ha ampliado con un cambio notorio, ya que llama la atención y el interés individual, de lo cual se apropian con facilidad, ya que pueden hablar sobre lo que leen en inglés, o realizando dramatizaciones para darse a entender, ya que el español se evitó en la aplicación de talleres.
2. Las dinámicas utilizadas en las clases, con su innovación, motivan a los docentes a realizar actividades de lectura, tanto en inglés como en la lengua materna, impactando a nivel institucional el progreso de los estudiantes al realizar lecturas de textos o de imágenes en una segunda lengua.

HALLAZGOS GENERALES

1. Las estrategias para la comprensión lectora, implementadas en los talleres, fueron efectivas al facilitar la interpretación y análisis de la información presentada en las historias, esto evidenciado en el desarrollo de las diferentes actividades planteadas.
2. Se logró evidenciar que mediante la utilización de herramientas tecnológicas y estímulos visuales los estudiantes captaron la atención de cada uno de los textos aplicados en el aula apuntando al desarrollo de la comprensión lectora en inglés.
3. Al promover un espacio de lectura en el aula se generó un impacto en los estudiantes ya que no tenían el hábito de leer textos y no hacían lecturas de agrado personal, por consiguiente lo veían algo más tedioso.

CONCLUSIONES GENERALES

1. En definitiva el hecho de emplear una sola hora semanal para la lectura y para el correspondiente desarrollo de los talleres en inglés no es garantía de calidad ni de potenciamiento de las cuatro habilidades comunicativas, pues no es suficiente y no implica avances significativos en la comprensión lectora.
2. Antes de iniciar un proceso de intervención en la comprensión lectora es conveniente cerciorarse de que los estudiantes tengan hábitos de lectura. De lo contrario se debe empezar por este punto.

3. Las herramientas tecnológicas y los estímulos visuales fomentan en los estudiantes la capacidad para comprender de manera más sencilla textos en inglés.

REFERENCIAS

AGÜERO. et al (2015) «Did you get it?» La relevancia del título para la comprensión lectora en el aula de inglés como segunda lengua. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/771/77100605.pdf>

ALAIÍS, Andrea G., et al (2014) Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso tic. Recuperado de:

<http://intelectum.unisabana.edu.co/handle/10818/11347?locale-attribute=en>

ALBEROLA, Miguel. Una propuesta para mejorar la comprensión lectora en inglés a través de las tics en el aula de primaria. Universidad internacional de la Rioja facultad de educación. Valencia, 2014. Disponible en:

<http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2531/alberola.bufante.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ALDERSON, C. Assessing Reading. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

ARANGO, Lilián Rocío., et al (2015) Estrategias metacognitivas para potenciar la Comprensión lectora en estudiantes de básica primaria. Pensilvania, Caldas. Recuperado de:

<http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/905/1/Tesis%20LR%20Arango-NL%20Aristizabal-A%20Cardona-SP%20Herrera-OL%20Ramirez.pdf>

- ARANÍBAR, Escarcha., et al. La lectura y la comprensión lectora. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA "TOMÁS FRÍAS" Disponible en:
http://www.uatf.edu.bo/web_descargas/publicaciones/LA_LECTURA_Y_LA%20COMPRENSION_LECTORA.pdf
- BACKHOFF, Eduardo (2011) La inequidad educativa en México: diferencias en el aprendizaje de la comprensión lectora en educación básica. Recuperado de:
<https://recyt.fecyt.es//index.php/profesorado/article/view/41451>
- BECK, I. & McKeown, M. (2006). Improving comprehension with questioning the author: A fresh and expanded view of a powerful approach. New York: Scholastic's
- CÁCERES, Ariadna Sofia., et. al "Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2".Sntiaago de Chile 2012. Disponible en:
http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-caceres_a/pdfAmont/cs-caceres_a.pdf
- CARRILLO, Tulio (2001) El proyecto pedagógico de aula Educere [en línea] 2001, 5 (octubre-diciembre): [Fecha de consulta: 12 de abril de 2017] Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35651518> ISSN 1316-4910
- CUNNINGHAM., et al (1994), citado por Birkner. Reading Comprehension in teaching English as a Foreign Language. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos68/readins-comprehension-teaching-english/readins-comprehension-teaching-english.shtmln>
- DEL TORO, Zaily (2013) Desarrollo de la comprensión lectora en inglés a través del uso de estrategias metacognitivas de lectura en la institución educativa José María Córdoba. Montería, Colombia. Disponible en línea para descarga.

DUPLAN, Susan (2014). Estrategias de lectura en inglés. Disponible en:

<http://lecturinenglish.blogspot.com.co/2014/05/estrategias-de-lectura-en-ingles-2014.html>

DUQUE, Claudia (2013) Aplicación de estrategias para la comprensión lectora de textos matemáticos en inglés. Bogotá, Colombia. Recuperado de:

[http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/9415/Duque%20Aranguren%20Claudia%20Liliana%20\(TESIS\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/9415/Duque%20Aranguren%20Claudia%20Liliana%20(TESIS).pdf?sequence=1&isAllowed=y)

DUQUE, Jhon Felipe., et al (2016) Estrategia tecno didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora. Manizales, Caldas. Recuperado de:

<http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1573/Jhon%20Felipe%20Duque%20Castro.pdf?sequence=1>.

Estrategias de lectura – Resolución de problemas. Scribd. Disponible en:

<https://es.scribd.com/document/247192182/1-Lectura-Estrategias-de-Resolucion-de-Problemas>

FUNDACIÓN Comisión Nacional de Lectura, 2000. Los proyectos pedagógicos de aula desde la perspectiva de funda lectura Educere, vol. 3, núm. 9, junio, 2000, pp. 123-133

Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/356/35630923.pdf>

GARCÍA, Jholman., et al (2014) Didáctica de los fragmentos literarios: una forma de mejorar la comprensión lectora en estudiantes de 2° segundo de básica primaria de la Institución Educativa Distrital Santa Bernardita. Barranquilla, Colombia. Recuperado de:

<http://repositorio.cuc.edu.co/xmlui/bitstream/handle/11323/450/85370132.pdf?sequence=>

[1](#)

GEMA, Pascual, et al (2014) Visitación La Enseñanza Recíproca en las Aulas: Efectos Sobre la Comprensión Lectora en Estudiantes de Primaria. En

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282014000100006

GONZÁLES, Blanca. Concepto de proyecto pedagógico e investigación en el aula. Génesis la pedagogía por proyectos. Disponible en:

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-248392_Proyecto_pedag_invest_aula.pdf

HALL, Susan. Using picture storybooks to teach literacy devices. Phoenix: Oryx Press, 1990. 45 p.

HERNÁNDEZ, Rico. Edith, Joanna. El proyecto de aula una alternativa para el aprendizaje del inglés como segunda lengua en el english support centre del Colombo Hebreo. Bogotá 2009. Disponible en: <http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis268.pdf>

HERNÁNDEZ, Roberto., et al. (2006). Metodología de la investigación. Pág 706. Disponible en: http://files.especializacion-tig.webnode.com/200000775-097910b6c0/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf

INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL. Proyecto de Aula. Ciudad de México, México, 2009-2010. Disponible en: <http://www.dems.ipn.mx/Paginas/Docentes/PROYECTO-AULA.aspx>

KEENE, Elyn., et al (1997). Mosaic of thought: teaching comprehension in a reader's workshop. Portsmouth: Heineman.

LÓPEZ, Angela (2013). Desarrollo de habilidades básicas de lectura y escucha en estudiantes de 2º grado a través de Storytelling. Recuperado de:
http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/951/L%C3%B3pez_Tangarife_Angela_Y..pdf?sequence=1&isAllowed=y

MARKS, Abby B. (2013) Skimming and Scanning: Two Important Strategies for Speeding up Your Reading. Recuperado de: <http://www.howtolearn.com/2013/02/skimming-and-scanning-two-important-strategies-for-speeding-up-your-reading/>

MODULE: Teaching Reading Comprehension. Chapter 7. Bellarmine University. Recuperado de: http://www.bellarmino.edu/docs/default-source/education_docs/Reutzel_Cooter_Comprehension_TCR_5e_2.aspx

NEIRA, Angie, et al (2005). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. Recuperado de:
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112015000100012

PASCUAL, Gema., et al, La Enseñanza Recíproca en las Aulas: Efectos Sobre la Comprensión Lectora en Estudiantes de Primaria Psykhe [en línea] 2014, 23 (Mayo-Sin mes): [Fecha de consulta: 11 de abril de 2017] Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96730635006> ISSN 0717-0297

PERILLA, Lucila., et. al. Proyecto de aula: una estrategia didáctica hacia el desarrollo de competencias investigativas. Disponible en:

<http://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/episteme/article/viewFile/2019/2124>

PICÓN, Gabriel (2013) Comprensión lectora y gráficos estadísticos en alumnos de cuarto grado de primaria. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35630404009.pdf>

RAMOS, Zulema (2013) La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales. Medellín, Colombia. Recuperado de:

<http://www.bdigital.unal.edu.co/11740/1/43731062.2014.pdf>

RICO, Edith. El proyecto de aula una alternativa para el aprendizaje del inglés como segunda lengua en el english support centre del colombo Hebreo. Bogotá 2009. Disponible en:

<http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis268.pdf>

ROJAS, Edilsa., et al (2011) El juego como estrategia didáctica para la enseñanza del inglés en el grado primero de educación básica primaria. Colombia, Florencia. Recuperado de:

<https://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/1.12.+EL+JUEGO+COMO+ESTRATEGIA+DIDACTICA+PARA+LA+ENSE%3%91ANZA+DEL+INGLES+EN+EL+GRADO+PRIMERO+DE+EDUCACI%3%93N+BASICA+PRIMARIA.pdf>

Salgado Lévano, Ana Cecilia, Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Liberabit. Revista de Psicología [en línea] 2007, 13 [Fecha de consulta: 21 de octubre de 2017] Disponible

en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601309>> ISSN 1729-4827

SANINT, Juliana. (2005). El texto culinario como medio para la comprensión lectora en los estudiantes de grado cuarto de básica primaria del gimnasio Coofes de la ciudad de

Manizales. Recuperado de:

http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1202/Sanint_De_Ocho_a_Juliana_parte%20inicial.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SARDÁ Anna, Márquez Conxita y Sanmartí Neus (2005) Strategies to encourage comprehension when Reading scientific texts. Barcelona, España. Recuperado de <http://gent.uab.cat/conxitamarquez/sites/gent.uab.cat.conxitamarquez/files/strategies%20to%20encourage.pdf>

SAYAGO Q., Zoraida, (2003) Los proyectos pedagógicos de aula entre lo real y lo posible. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602315> ISSN 1316-4910

SNOW, Catherine. Reading for understanding: toward a research and development program in Reading comprehension. USA: Library of Congress, 2002. From: http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465/MR1465.ch2.pdf

TAPIA, Jesús (1991) ¿qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto. Encontrado en https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros_jesus/1992_que_es_lo_mejor_para_motivar_a_mis_alumnos.pdf

THORNE, C., et al. (2013). Efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario: Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. Revista de Psicología, 31 (1), 3-35. Recuperado de: <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:11654978>

ZUÑIGA, Gilma. Meaningful Reading: what effective Teachers should do in the English Classroom? Huila: Servimpresos, 2005. P. 22-25