



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Programa de Maestría en Educación

**Influencia del Modelo Interactivo de Keith E. Stanovich en la Comprensión de los
Textos Cortos en Inglés de los Estudiantes de 9° de la I. E. Escuela Normal Superior San
Mateo, Boyacá**



Trabajo de Grado como requisito para optar por el Título de Magister en educación.

Universidad De Pamplona

Facultad De Educación

Maestría En Educación

Metodología Virtual

Pamplona

2020



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
Programa de Maestría en Educación

**Influencia del Modelo Interactivo de Keith E. Stanovich en la Comprensión de los
Textos Cortos en Inglés de los Estudiantes de 9° de la I. E. Escuela Normal Superior San
Mateo, Boyacá**



Anderson F. Colmenares

Facultad de Educación, Universidad de Pamplona

Maestría en Educación

Mg., Ph. D. Doris Vanegas

2020

Notas de autor

Anderson F. Colmenares, afcolmenares@outlook.es

Lic. Lenguas Extranjeras Inglés-Francés



Resumen

Esta investigación se realizó con el objetivo de analizar la influencia del Modelo Interactivo de Keith E. Stanovich en la comprensión lectora de textos cortos en inglés por parte de los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Escuela Normal de San Mateo (Boyacá). Este estudio fue desarrollado bajo un enfoque mixto y los instrumentos empleados para la recopilación de los datos fueron dos pruebas diagnósticas, cuatro talleres, y dos pruebas finales aplicadas a diez estudiantes de noveno grado de la Escuela Normal de San Mateo (Boyacá). Los datos se analizaron cuantitativa y cualitativamente, utilizando los instrumentos de investigación propuestos por Vanegas (2020). Con respecto a los hallazgos, se concluyó que el uso del Modelo Interactivo fue efectivo para mejorar la capacidad de comprensión lectora de los estudiantes, tanto literal como inferencialmente.

Palabras clave: Modelo interactivo, ascendente, descendente, comprensión lectora



Abstract

This research was conducted with the aim of analyzing the influence of the Interactive Model of Keith E. Stanovich in the students' reading comprehension of short texts in English. This study was developed under a mixed approach and the instruments employed to gather the data were two diagnostic tests, four workshops, and two final tests applied to ten ninth-grade students from the Normal School in San Mateo (Boyacá). The data were analyzed quantitatively and qualitatively, using the proposed research instruments by Vanegas (2020). Regarding the findings, it was concluded that the use of the interactive reading approach was effective in improving students' reading comprehension ability both literally and inferentially.

Key words: Interactive model, bottom-up model, top-down model, reading comprehension.



TABLA DE CONTENIDO

Contenido

| | |
|--|----|
| Capítulo 1: El Problema..... | 9 |
| 1.1 Descripción, Delimitación y Definición Del Problema | 9 |
| 1.2 Formulación Del Problema | 10 |
| 1.3 Justificación..... | 11 |
| 1.4 Objetivos | 12 |
| 1.4.1 <i>Objetivo General</i> | 12 |
| 1.4.2 Objetivos Específicos | 12 |
| Capitulo II: Marco Referencial | 14 |
| 2.1 Antecedentes Investigativos | 14 |
| 2.2 Marco Teórico | 22 |
| 2.2.1 El modelo interactivo (conformado por el modelo Ascendente y Descendente de lectura). | 22 |
| 2.2.2 El conocimiento del texto. | 28 |
| 2.2.3 La mediación de la lectura y la comprensión del texto. | 31 |
| 2.2.4 La comprensión del texto en segunda lengua L2. | 33 |
| 2.3 Marco Conceptual | 36 |
| 2.3.1 Comprensión lectora..... | 36 |
| 2.3.2 Modelos ascendente, descendente e interactivo: | 37 |
| 2. 4 Marco Legal | 38 |
| 2.5 Marco Contextual..... | 41 |
| Capítulo III: Metodología | 47 |
| 3.1 Enfoque Y Diseño De La Investigación..... | 47 |
| 3.2 Participantes y Muestra. | 48 |



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Programa de Maestría en Educación

| | |
|---|-----|
| 3.3 Fases De La Investigación..... | 49 |
| 3.4 Instrumentos:..... | 50 |
| 3.5 Categorías De Análisis..... | 51 |
| Capítulo IV: Propuesta..... | 60 |
| 4.1. Descripción De La Aplicación De La Propuesta | 60 |
| 4.2. Evaluación De La Propuesta..... | 61 |
| Capítulo V: Análisis De La Información | 79 |
| Capítulo VI: Discusión De Resultados | 102 |
| Capítulo VII: Conclusiones..... | 108 |
| Capítulo VIII: Recomendaciones..... | 115 |
| BIBLIOGRAFÍA | 116 |
| ANEXOS | 123 |



LISTADO DE TABLAS, FIGURAS Y ANEXOS

TABLAS

Tabla 1. Instrumento de Correlación de Categorías Referente..... 52
Tabla 2. Instrumento de Correlación de Categorías Referente con textos, actividades y preguntas..... 62
Tabla 3. Instrumento de Tabulación 1 (Pruebas Diagnósticas). 79
Tabla 4. Instrumento de Análisis y de resultados del Instrumento Tabulación 1 (De las Pruebas Diagnósticas). 82
Tabla 5. Instrumento de Tabulación 2 (Pruebas Finales) 84
Tabla 6. Instrumento de Análisis y de resultados del Instrumento Tabulación 2 (De las Pruebas Finales). 87
Tabla 7. Instrumento de Análisis de Contrastación de Resultados de pruebas diagnósticas, pruebas finales y aplicación de propuesta, y triangulación. 91
Tabla 8. Discusión de Resultados. 102

FIGURAS

Figura 1. Referentes de estudio de la comprensión lectora con uso de modelos ya sea interactivos, ascendentes y/o descendentes. 22
Figura 2. Modelo Interactivo de Lectura. 2424
Figura 3. Procedimiento de comprensión ascendente y descendente según Pradana (2013). 266
Figura 4. Estándares MCER Y MEN. 4040
Figura 5. Imagen de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de San Mateo (Boyacá). 43

ANEXOS

1-Anexo 1.1 Prueba diagnóstica 1. Actividad 1: Japan´s famous dog 123
2-Anexo 1.2 Diario de campo 1. 124
3-Anexo 1.3 Evidencias de aplicación 1. 12725
4-Anexo 2.1 Prueba diagnóstica 2. Actividad 2: Amanda´s News. 12826
5-Anexo 2.2 Diario de campo 2. 12929
6-Anexo 2.3 Evidencias de aplicación 2. 13333
7-Anexo 3.1 Taller 1. Actividad 3: The life cycle. 13334
8-Anexo 3.2 Diario de campo 3. 13535
9-Anexo 3.3 Evidencias de aplicación 3. 14444
10-Anexo 4.1 Taller 2. Actividad 4: Mary family. 14545
11-Anexo 4.2 Diario de campo 4. 14747
12-Anexo 4.3 Evidencias de aplicación 4. 15454
13-Anexo 5.1 Taller 3. Actividad 5: Karol. 15555
14-Anexo 5.2 Diario de campo 5. 15757
15-Anexo 5.3 Evidencias de aplicación 5. 16767
16-Anexo 6.1 Taller 4. Actividad 6: The magician of the sea..... 16868
17-Anexo 6.2 Diario de campo 6. 17069
18-Anexo 6.3 Evidencias de aplicación 6. 17979



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Programa de Maestría en Educación

| | |
|--|-------|
| 19-Anexo 7.1 Prueba final 1. Actividad 7: Tim Black. | 18080 |
| 20-Anexo 7.2 Diario de campo 7. | 18382 |
| 21-Anexo 7.3 Evidencias de aplicación 7. | 19392 |
| 22-Anexo 8.1 Prueba final 2. Actividad 8: Robot Birds. | 19493 |
| 23-Anexo 8.2 Diario de campo 8. | 19594 |
| 24-Anexo 8.3 Evidencias de aplicación 8. | 205 |
| 25-Anexo 9. Validación de instrumentos 1, Área de Inglés. | 206 |
| 26-Anexo 10. Validación de instrumentos 2, Investigación. | 207 |
| 27-Anexo 11. Evidencias fotográficas. | 208 |



Capítulo 1: El Problema

1.1 Descripción, Delimitación y Definición Del Problema

Por años, muchos estudios han surgido con el fin de determinar técnicas y modelos que garanticen la enseñanza de la comprensión lectora en inglés. Al principio, dichas técnicas se enfocaban en procesos de decodificación de grafemas o la comprensión de cada uno de los elementos que conformaban oraciones. Pero con el paso del tiempo, han aparecido autores como Dechant (1991), que se oponen a la idea tradicional de codificación afirmando que “la comprensión es la meta y el propósito de la lectura. Sin ésta no hay lectura” (p.9). Y, de hecho, la lectura no consiste únicamente en el reconocimiento de palabras, sino en la capacidad de captar las ideas que un autor quiere transmitir a través de un texto. Lograr un buen nivel de comprensión lectora en inglés con estudiantes de instituciones públicas nacionales es un gran reto teniendo en cuenta la poca intensidad horaria que se destina para esta asignatura, además, de que, si es difícil para algunos jóvenes comprender efectivamente un texto en su lengua materna, mucho más lo será en una lengua extranjera. Zúñiga (2001) afirma que leer en una lengua distinta a la nativa implica ciertos aspectos lingüísticos como los diversos sistemas de escritura, y la falta de conocimiento y competencia en una lengua extranjera lo que intrinca aún más la comprensión del mensaje en un texto.

Después de algunas observaciones llevadas a cabo durante el año 2019 con los estudiantes de noveno y décimo grado de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de San Mateo (Boyacá), fue posible determinar que la mayoría de ellos cuentan con dificultades al momento de realizar actividades de comprensión lectora de textos cortos en inglés, viéndoseles desmotivados, preocupados y desorientados ya que manifestaban no comprender lo leído a pesar de que parte del vocabulario y las estructuras gramaticales inmersas en las lecturas habían sido



ya trabajadas. Evidencia de dicha situación han sido los resultados académicos obtenidos por los estudiantes tanto en sus actos valorativos en la asignatura de inglés, como en los simulacros tipo “ICFES” que realizan una o dos veces por mes; este escenario intranquiliza considerablemente a gran parte de la comunidad educativa que ha visto cómo los resultados de inglés en las pruebas ICFES durante los últimos años han sido los más bajos de todas las áreas, ocasionando que el puntaje general obtenido por los alumnos de undécimo grado disminuya considerablemente, impidiéndoles incluso ingresar a carreras de pregrado con las que ellos anhelan en universidades públicas.

Causa de la situación anteriormente ilustrada, puede radicar en la no implementación de estrategias de lecturas efectivas que permitan a los estudiantes leer comprensivamente durante las clases de inglés. En ocasiones, el docente asume que los alumnos ya cuentan con los presaberes y las capacidades suficientes para desenvolverse por sí mismos, además, les brinda la posibilidad de trabajar en grupos y hacer uso de herramientas como libretas de apuntes, diccionarios y listas de verbos. No obstante, los resultados no han sido los esperados; lo cual permitió reflexionar acerca de la pertinencia de la realización de un estudio que se enfoque en la potencialización de las capacidades de los alumnos en su comprensión lectora de textos en inglés a través de la implementación de un modelo interactivo de comprensión lectora (Rumelhart, 1977).

1.2 Formulación Del Problema

¿Cómo influye la aplicación del Modelo Interactivo de Keith E. Stanovich en la comprensión de los textos cortos en inglés de los estudiantes de 9° de la IE Escuela Normal Superior San Mateo, Boyacá?



1.3 Justificación

El poder aportar con un modelo de lectura innovador en el progreso y mejora de la comprensión lectora de textos cortos en inglés de los alumnos, hace este proyecto conveniente, puesto que leer en inglés hoy en día ya no es solo un requerimiento solicitado por algunas universidades o empresas, sino que se ha vuelto una necesidad. La fuerte influencia que la lengua inglesa ha venido alcanzando en diferentes dominios de la sociedad ha hecho entender su importancia para el desarrollo social. Por tanto, y sin importar el poco o mucho inglés que se imparta en las instituciones educativas, se hace necesario el aprovechamiento de este espacio a través de la implementación de estrategias metodológicas o modelos que permitan que los alumnos adquieran un nuevo idioma de manera significativa. Es por eso, que contribuir en la comprensión lectora en inglés es el principal interés de este trabajo.

Una de las formas de sacar provecho al tiempo de enseñanza de inglés en la escuela es a través de actividades de comprensión lectora, debido a los múltiples beneficios que ésta trae consigo, como, por ejemplo: el afincamiento de vocabulario, de reglas gramaticales y la contextualización de los contenidos vistos en clase. Sin embargo, demandar a los estudiantes un correcto proceso de comprensión sin hacer uso de una técnica o modelo de lectura comprobable no es viable. Es de ahí, que surgió la necesidad de implementar con los alumnos el Modelo Interactivo de Keith E. Stanovich.

El Modelo Interactivo de comprensión lectora es reconocido académicamente por sus beneficios en el proceso interpretativo de textos. Sin embargo, su implementación en investigación en este medio es desconocida. Por tanto, se buscó ofrecer a los estudiantes un modelo de lectura en inglés que les permitiese acrecentar su interés facilitando su proceso de aprendizaje, a través de la comprensión de las ideas expuestas en un texto; esto permite que el



proyecto sea factible y original. De igual forma, al cumplir con las expectativas anteriormente expuestas, se apoyaría la viabilidad del Modelo Interactivo en la comprensión lectora de textos en inglés. Este proyecto se basó en el modelo mencionado anteriormente, cuya aplicación resultó pertinente para los estudiantes de noveno grado de la I.E Escuela Normal Superior de San Mateo (Boyacá) quienes fueron los beneficiarios de esta investigación ya que los efectos de la propuesta en su comprensión lectora tanto a nivel literal como inferencial resultaron efectivos.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Analizar la influencia de la aplicación del Modelo Interactivo de Keith E. Stanovich en la comprensión de los textos cortos en inglés de los estudiantes de 9° de la IE Escuela Normal Superior San Mateo, Boyacá.

1.4.2 Objetivos Específicos

Identificar las falencias en la comprensión lectora de los alumnos por medio de la implementación del Modelo Interactivo de Keith E. Stanovich en la lectura de textos cortos en inglés.

Crear una propuesta pedagógico-didáctica que facilite la comprensión de textos cortos en inglés a los estudiantes de noveno grado de la I. E. Escuela Normal Superior San Mateo, Boyacá a través de la aplicación del Modelo Interactivo de Keith E. Stanovich.

Evaluar la influencia del Modelo Interactivo de Keith E. Stanovich en la motivación de los alumnos por la lectura en la lengua inglesa.

Analizar contrastativa, cualitativa y cuantitativamente los resultados de desempeño respecto a los registros de aplicación de la propuesta pedagógica implementada desde el Modelo



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Programa de Maestría en Educación

Interactivo de Keith E. Stanovich para la comprensión de textos cortos en inglés en estudiantes de noveno grado de la I. E. Escuela Normal Superior San Mateo, Boyacá.



Capítulo II: Marco Referencial

2.1 Antecedentes Investigativos

Nur y Ahmad (2017) pertenecientes a la universidad Islam Negeri Alauddin Makassar, llevaron a cabo su investigación acción titulada *Improving Students' Reading Skill Through Interactive Approach At The First Grade Of Sman 1 Mare, Bone*, cuyo objetivo general fue el mejoramiento de la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de grado primero a través del modelo interactivo de lectura de una institución educativa en Maré, Nueva Caledonia. Los datos de esta investigación se obtuvieron a través de una lista de observación y por dos pruebas realizadas en lo que ellos llamaron “el ciclo I” y el “ciclo II”. Estos ciclos fueron basados en el diseño de Kemmis y McTaggart, en los que cada uno de ellos se conforman de un proceso de planificación, actuación, observación y reflexión. Las conclusiones de esta investigación indicaron que el resultado de la prueba en el ciclo I mostró que la puntuación media de los estudiantes fue de 59.97 y el resultado de la prueba en el ciclo II mostró que la puntuación media de los estudiantes fue de 74.57 en el KKM (Puntaje Mínimo Estándar), lo que indicó una mejora significativa en la enseñanza de la lectura a través del enfoque interactivo. Adicionalmente, el resultado de la lista de verificación de observación mostró que a través del método implementado, los estudiantes tenían más confianza creativa en el aula, especialmente en la actividad de lectura lo que permitió evidenciar un involucramiento más activo de los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta investigación resulta importante para la presente propuesta puesto que sugiere a los docentes de inglés implementar el método del Enfoque interactivo en la enseñanza de la lectura para mejorar significativamente el aprendizaje de la lectura en inglés de los estudiantes.



Pradana (2013) como docente de la Yogyakarta State University llevó a cabo un estudio investigativo denominado *The Effectiveness Of Interactive Approach To Teaching Reading To The Tenth Grade Students Of Smk N 1 Depok In The 2011/2012 Academic Yearn*, en el cual se estableció como objetivo principal analizar la influencia tanto del modelo interactivo como del modelo ascendente en la comprensión lectora en inglés en los estudiantes de décimo grado en una institución educativa en Yogyakarta (Indonesia), y determinar cuál de los modelos anteriormente mencionados resulta más eficiente para el aprendizaje de una segunda lengua. El diseño del estudio fue categorizado como cuasi-experimental y los instrumentos utilizados para la recolección de datos consistieron en observación, encuesta, un pre-test y un post-test. La técnica de muestreo que se utilizó en este estudio fue de carácter intencional debido a que el investigador eligió dos clases que poseían características similares y cumplían con ciertos criterios relacionados con la competencia en el aprendizaje y el número de estudiantes. Posteriormente, el investigador seleccionó una clase que se convirtió en el grupo experimental (X AP 1) los cuales trabajaron con el modelo interactivo y una clase que se convirtió en el grupo de control (X PM 1) a los cuales utilizaron el modelo ascendente “bottom-up approach”. Los resultados obtenidos a través de este estudio permitieron llegar a la conclusión que los estudiantes que trabajaron con el enfoque interactivo obtuvieron mejores resultados en la prueba de lectura que el investigador realizó al final del estudio en comparación de aquellos que hicieron uso del modelo ascendente. El aporte que esta investigación deja en la presente propuesta consistió en que el investigador descubrió los estudiantes se sentían más atraídos y motivados para aprender a leer cuando el investigador utilizaba un enfoque interactivo.

Shawn (2012) del instituto SIT Graduate Institute, Brattleboro de Vermont, USA, desarrolló una investigación denominada *Utilizing the Interactive Reading Model in a*



Continuing Education Course en la que se planteó proporcionar una estrategia activa de lectura a través del modelo interactivo cuyo objetivo general consistió en instruir a mujeres universitarias de Arabia Saudita inscritas en una clase de educación continua para banca con el fin de comprender textos en inglés. Los instrumentos implementados consistieron en observación directa, talleres y prueba final. Después de analizar la información a través de tablas de tabulación, sus resultados fueron los siguientes:

- a) El modelo de lectura interactivo es una forma útil de fomentar la lectura activa y es una herramienta beneficiosa para que los estudiantes se involucren más mientras leen.
- b) Los lectores novatos carecen de habilidades de decodificación y para abordar esta deficiencia, es necesario utilizar en el aula habilidades de procesamiento ascendente, como cuestionar los significados de las palabras, usar diccionarios, cláusulas u oraciones de cuestionamiento, cuestionando la estructura gramatical, replanteando ideas, parafrasear y releer, entre otras. A través de este método, los estudiantes avanzan de la lectura de letras, a las palabras, a los párrafos.

El aporte que dejó este proyecto investigativo para la presente propuesta consistió en las pautas que se tuvieron en cuenta al momento de implementar talleres de comprensión lectora basados en el modelo interactivo.

Gamboa (2017) en su investigación-acción de enfoque cualitativo buscó analizar y describir los procesos de comprensión de lectura en inglés como segunda lengua en estudiantes de grado sexto con la puesta en marcha de estrategias basadas en el modelo interactivo de lectura en el plan lector de un colegio privado de Bogotá, y llegó a la conclusión que:

- a) Crear un significado al hacer conjeturas inteligentes sobre la lectura, ayudó a activar sus esquemas y usar sus conocimientos previos y experiencias de fondo.



- b) Los estudiantes pudieron predecir la secuencia de los eventos y comprender mejor el texto con base en esquemas de construcción y en experiencias anteriores.
- c) Se usaron estrategias como el contexto de la oración y el conocimiento previo para decidir el significado de las palabras.
- d) El trabajo grupal permitió complementar información.

Moreno (2017) en su estudio denominado Modelo Interactivo y la Comprensión Inferencial - Crítica de Textos Narrativos, llevado a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional, tuvo por objetivo fortalecer la comprensión lectora inferencial y crítica de textos narrativos a través de la implementación del modelo interactivo propuesto por Solé, en las estudiantes de cuarto grado en un liceo femenino en Bogotá. La metodología de este estudio fue de tipo investigación-acción con un enfoque cualitativo. Con el fin de abordar la problemática en las falencias de comprensión lectora presentadas por las estudiantes del liceo, el proceso investigativo se rigió bajo las siguientes fases: 1. La observación participante; 2. Identificación de la problemática; 3. Diseño y ejecución de una propuesta didáctica (sustentada en los preceptos teóricos de Solé, Cassany y Pérez en relación a la comprensión lectora); 4. Evaluación. Para la implementación del modelo interactivo se diseñaron y aplicaron talleres de prelectura o activación cognitiva y talleres de lectura comprensiva, guiados por espacios de diálogo, socialización, creación artística y sensibilización. Todo este proceso permitió que se llegara a las siguientes conclusiones.

- a) Este proyecto permitió la incursión de textos narrativos llamativos en el liceo, lo que promovió el hábito de lectura en las estudiantes, situación a la que en un principio no se le daba mucha importancia puesto que no existía una motivación frente a la literatura.



- b) Desde el modelo interactivo, se evidenciaron formas estratégicas para activar procesos cognitivos que se activan durante la lectura y orientan la comprensión textual. De igual forma, el diseño y aplicación de ejercicios de prelectura y poslectura no solo aportaron en la creación de hipótesis, predicciones o inferencias, sino también dieron apertura a espacios de diálogo, de reflexión y la socialización de ideas, pensamientos o juicios valorativos que emergen a partir de la interacción con el texto narrativo.

El aporte de este estudio, consistió en las fases llevadas a cabo durante el proceso investigativo. Éstas sirvieron como guía para las fases desarrolladas en el presente estudio.

Arango, Cañas y Restrepo (2016) desarrollaron su proyecto denominado *The Implementation Of The Bottom-Up Strategy To Develop The English Reading Comprehension Skill In A Fourth Grade In A Public School In Cartago* tuvieron como objetivo principal describir la implementación del modelo ascendente “Bottom-up” para desarrollar y promover las habilidades de comprensión de lectura en inglés de los alumnos de cuarto grado de una Institución Educativa pública de Cartago en el Valle de Cauca, Colombia. Los participantes involucrados en este proyecto fueron 40 estudiantes los cuales estuvieron expuestos a actividades de comprensión lectora por un periodo de ocho sesiones, repartidas en una hora semanal. Los instrumentos utilizados para evaluar a los estudiantes consistieron en un análisis de lecciones para evaluación formativa, y opción múltiple para evaluación sumativa. El estudio arrojó los siguientes resultados:

- a) La falta de vocabulario de los estudiantes afectó su desempeño al momento de responder preguntas en inglés ya que ellos sentían la necesidad de comprender todas las palabras para entender el texto.



- b) Se puede decir que la estrategia ascendente fue efectiva ya que los alumnos cumplieron los objetivos de las pruebas de evaluación. Por ejemplo, en una prueba de evaluación realizada por los alumnos la completó en un cien por ciento. Otro ejemplo fue en una prueba de (falso /verdadero) en la que los estudiantes debían responder algunas preguntas utilizando la información de las clases anteriores, como verbos, adjetivos, sustantivos, pronombres y estructuras lingüísticas. En esta prueba, fue evidente que la comprensión del texto se puede lograr comenzando con las partes pequeñas de un texto y, en este sentido, construyendo un significado.
- c) Los objetivos del proyecto se visibilizaron en los resultados de los estudiantes en la evaluación y se conservaron como las habilidades de comprensión de lectura al enfrentar textos nuevos.

La teoría expuesta en este estudio con relación al método descendente de lectura, permitió al investigador de presente proyecto aclarar dudas relacionadas con las diferencias entre el modelo ascendente y el modelo descendente.

Amaya (2013) Universidad de la Sabana, Chía (Colombia). Presentó su proyecto de investigación titulado: Desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en inglés a través de estrategias activas de lectura. El proyecto se centró en la implementación de cuatro planes de lecciones en los que se aplicaron seis estrategias de lectura. Estos fueron predecir, activar conocimientos previos, cuestionar, releer, resumir y evaluar. Los participantes de este estudio fueron 10 estudiantes de décimo grado con un nivel A1 en inglés, pertenecientes de la I. E. Santa Rita de Casia localizada en el municipio de Betétiva (Boyacá). La recolección de datos se realizó por medio de un cuestionario, registros de los estudiantes, organizadores gráficos y entrevistas. Los hallazgos demostraron que los participantes pensaron que las estrategias de



lectura los llevaron a mejorar la comprensión de los textos, permitiéndoles identificar ideas principales y aumentar su vocabulario. Los estudiantes también se sintieron más organizados y animados a leer, ya que siguieron un proceso completo en el que cada una de las estrategias les brindó apoyo y para comprender los textos. Uno de los aportes dados por este proyecto consistió en reconocer la importancia de activar los conocimientos previos de los alumnos antes y durante las lecturas. Por tanto, dicha idea fue aplicada en los diversos talleres propuestos.

Díaz y Laguado (2013) de la Universidad de Pamplona, Norte de Santander, Colombia, a través de su investigación-acción titulada *Improving Reading Skills through Skimming and Scanning Techniques at a Public School*: tuvieron por objetivo mejorar las habilidades de lectura por medio del uso de dos técnicas de lectura de tipo descendente “top-down” que consistieron en un barrido de texto “skimming” y en una búsqueda de información específica “skanning” en estudiantes de séptimo grado de una escuela pública localizada en el municipio de Pamplona (Colombia). Los datos se recopilaban mediante observaciones y entrevistas semiestructuradas, y luego se analizaron siguiendo el análisis de contenido sugerido por Powell (2003). Los resultados obtenidos por medio de esta investigación arrojaron los siguientes datos. Primero, el uso de las técnicas de “skimming” y “skanning” contribuyeron en la mejora de la comprensión de la lectura de los estudiantes lo cual se evidenció a través del trabajo realizado con los diversos textos en los que se trabajó en clase. Segundo, la motivación fue esencial, ya que ayudó a cambiar la percepción de los estudiantes hacia la lectura en inglés. Durante las actividades propuestas por los docentes, los participantes trabajaron más activamente y con interés, lo que hizo que su proceso de lectura fuera más efectivo. Asimismo, los hallazgos sugirieron que los participantes prefirieron usar la técnica de “skimming” que la de “skanning” ya que los investigadores observaron que los estudiantes interactuaban más cuando trabajaban con la



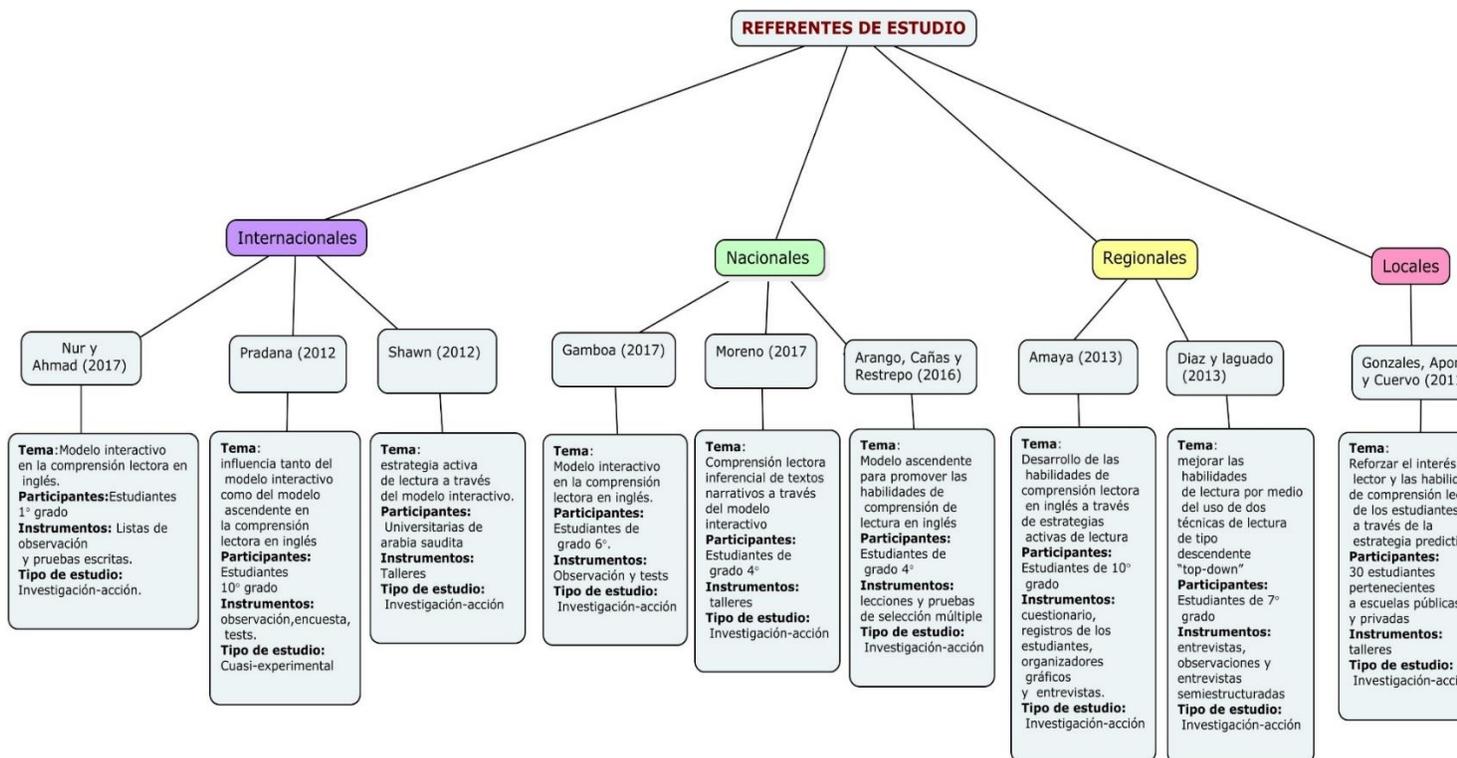
técnica de barrido del texto, lo que no ocurría al utilizar la técnica de búsqueda de información específica debido a que algunos de los participantes pensaban que las actividades de “skanning” eran más complejas y largas, lo que hacía que perdieran interés durante las actividades de comprensión lectora. Lo anterior, sirvió como aporte para la presente investigación, permitiendo proponer actividades que no resultasen tediosas para los alumnos evitando que perdiesen el interés en las mismas.

Gonzales, Aponte y Cuervo (2011) Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia “UPTC”, Boyacá, presentaron su investigación titulada² cuyo objetivo general consistió en: Reforzar el interés lector y las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes a través de la estrategia predictiva. Los participantes de esta investigación fueron 30 estudiantes pertenecientes a dos colegios públicos pertenecientes a los municipios de Otanche y Buenavista, y dos colegios privados localizados en la ciudad de Tunja (Boyacá). Los instrumentos empleados para la recolección y el análisis de datos consistieron en: tres talleres siguiendo el modelo CALLA, encuesta y entrevista. Los resultados obtenidos a través en este estudio determinaron que: La conexión entre la predicción de un texto a través de imágenes, la inferencia y transferencia y la solución de problemas motiva a los estudiantes en las actividades de comprensión lectora, permitiéndole a los alumnos considerar las mismas como menos punibles, facilitando así su aprendizaje y mejorando su comprensión de textos.

El aporte que deja la práctica llevada a cabo en este estudio, permitió acentuar la necesidad de que el investigador implementase estrategias novedosas en los talleres aplicados a los alumnos de noveno grado pertenecientes a la I.E Escuela Normal Superior de San Mateo, teniendo en cuenta los intereses, las necesidades y la habilidad lingüística de los mismos.

Con base en el acercamiento y traducción de los anteriores referentes, se proyectó la siguiente figura 1 que sintetiza el aporte de los estudiosos respecto al campo de la lectura y la comprensión.

Figura 1. Referentes de estudio de la comprensión lectora con uso de modelos ya sea interactivos, ascendentes y/o descendentes.



Nota: Producción propia.

2.2 Marco Teórico

2.2.1 El modelo interactivo (conformado por el modelo ascendente y descendente de lectura). Hace muchos años, la lectura en inglés como lengua extranjera se percibía como un proceso pasivo de decodificación en el que se construía el significado pretendido por el autor mediante el reconocimiento de las unidades más pequeñas del texto como las letras o palabras para, posteriormente, reconocer unidades más grandes del mismo como frases, oraciones y



cláusulas (Carrell, 1998). Actualmente, muchos investigadores han acordado que la lectura es un proceso activo que depende principalmente de la capacidad de aprendizaje del alumno. Sin embargo, este se puede facilitar a través de estrategias particulares que permitan la comprensión e interpretación de textos; Grabe y Stoller (2002) sostienen que la lectura es un proceso en el que varias habilidades, como el reconocimiento de palabras y el procesamiento sintáctico, permiten al lector anticipar la información del texto, seleccionar información clave, organizarla mentalmente, resumirla, controlar la comprensión, reparar fallas en la comprensión y hacer coincidir los resultados de comprensión con los objetivos de los lectores. Es, por tanto, que la lectura comprensiva es una de las tareas más arduas en la escuela, Cassany (1994) y Solé (1992) hacen una crítica a los métodos tradicionales de lectura los cuales todavía se implementan dentro del aula, afirmando que acto de leer requiere de métodos didácticos “en donde el lector interactúe con el texto, al tiempo que pueda establecer sus propias interpretaciones a partir de la unión de información construida en la mente” (Moreno, 2017, 19). Es así, que surge un método de lectura comprensiva denominado “Modelo Interactivo” o “Interactive Model”.

Este modelo menciona la autonomía del lector para dar sentido a las palabras y oraciones que lee; para ello, hace uso de diversas estrategias para entender y comprender lo que el escritor quiere transmitir (Carrell, 1998). La palabra "interactivo" es bastante común en los estudios de lectura de hoy. Según Redondo (1997), “A veces se usa para los procesos mentales que ocurren en el cerebro del lector, o también para la interacción de los elementos que componen el texto, y en otras ocasiones describe los diferentes modelos de lectura” (p .154). *La Figura 1* muestra una representación de la relación entre el lector y el texto escrito, que es el enfoque principal de este documento. El diagrama presenta una forma muy sencilla de entender el modelo interactivo, que "tiene en cuenta la interacción continua entre el modelo ascendente “bottom- up” donde el lector

decodifica un texto partiendo de las unidades más pequeñas (letras a palabras, frases a oraciones, etc.) y descendente “top-down” en el cual el lector aporta una gran cantidad de conocimientos, expectativas, suposiciones y preguntas al texto y, dando un conocimiento básico del vocabulario, continúa leyendo mientras el texto confirma sus expectativas.

Figura 2. Modelo Interactivo de Lectura.



Estos dos modelos evidencian estrategias muy importantes para los lectores. Se cree que los buenos lectores usan una combinación de lectura descendente y ascendente (Cohen, 1990). Anderson (1999) también cita la idea de Grabe relacionada con el modelo interactivo, respecto a la relación lector y texto; y relación en doble vía entre el proceso ascendente y descendente.

Además, (Nuttall 1996, 17) citando (Rahman 2004, 51) define la implicación del enfoque de lectura interactiva en la enseñanza como el hecho de que "Un lector cambia continuamente de un enfoque a otro; primero adopta un enfoque descendente para predecir el significado probable, luego pasa al ascendente para comprobar lo que realmente manifiesta el escritor". Uno de los mayores representantes del modelo interactivo Rumelhart (1980) asevera que en el modelo de lectura interactivo, tanto el procesamiento ascendente como el descendente deben realizarse en todos los niveles de análisis simultáneamente. Los datos necesarios para completar los esquemas están disponibles a través del procesamiento ascendente; el procesamiento descendente facilita



su asimilación si son consistentes con el conjunto conceptual del lector. El procesamiento ascendente garantiza que el lector sea sensible a la nueva información que no se ajuste a su hipótesis actual sobre el contenido o la estructura del texto. Con el procesamiento descendente, el lector puede resolver ambigüedades o seleccionar alternativas a las posibles interpretaciones de los datos entrantes. Con lo anterior, se puede entender la comprensión de textos como un proceso interactivo entre los conocimientos previos del lector sobre el contenido y la estructura, y el texto en sí. El texto solo no tiene significado; más bien, proporciona una guía para que los lectores descubran la forma en que deben construir el significado deseado a partir de su propio conocimiento previamente adquirido. De acuerdo con Adams y Collins (1979), la buena comprensión relaciona el material textual con el propio conocimiento. Es decir, que se trasciende la competencia lingüística hacia otros aspectos como hacia lo pragmático y discursivo.

En cuanto al modelo interactivo de Stanovich (1980), seleccionado para este estudio de investigación, es también denominado por él mismo como “modelo interactivo compensatorio”. Se desarrolló para explicar las diferencias individuales en el uso del contexto para facilitar el reconocimiento de palabras durante la lectura. Samuels y Kamil (1998) explican este modelo como un modelo interactivo de lectura que permite compensar las debilidades en cualquiera de los niveles de procesamiento por procesos en otros niveles. Si un lector tiene una debilidad en el nivel de reconocimiento de palabras, puede compensar esto mediante el uso del conocimiento sobre el tema del texto. Por consiguiente, el procesamiento de arriba hacia abajo podría compensar las debilidades en los procesos de abajo hacia arriba. En contraste, un lector que tiene poco conocimiento sobre el tema de un texto puede compensar esta deficiencia si él / ella es experto en el reconocimiento de palabras al confiar más en los procesos de abajo hacia arriba. En resumen, el enfoque interactivo toma lo mejor de los enfoques de lectura ascendente y



descendente. Brown (2001) establece que en el procesamiento ascendente, los lectores deben reconocer primero una multiplicidad de señales lingüísticas (letras, morfemas, sílabas, palabras, frases, claves gramaticales y creadores de discurso) y sus mecanismos de procesamiento de datos lingüísticos para imponer algún tipo de orden en estas señales.

En cuanto a la aplicabilidad del modelo de lectura interactivo, los maestros tienen que llevar a cabo un proceso en el que tanto el modelo ascendente, como descendente interactúen de manera equilibrada. Es por eso, que Pradana (2013) propone un procedimiento que se puede aplicar durante las actividades de comprensión lectora y el cual se divide esencialmente en tres fases: 1) Apertura de la lección; 2) Contenido de la lección, y; 3) Cierre de la lección. Ver figura 3. Es importante aclarar que cada fase consta de diversas actividades las cuales serán expuestas a través del siguiente esquema.

Figura 3. Procedimiento de comprensión ascendente y descendente según Pradana (2013)

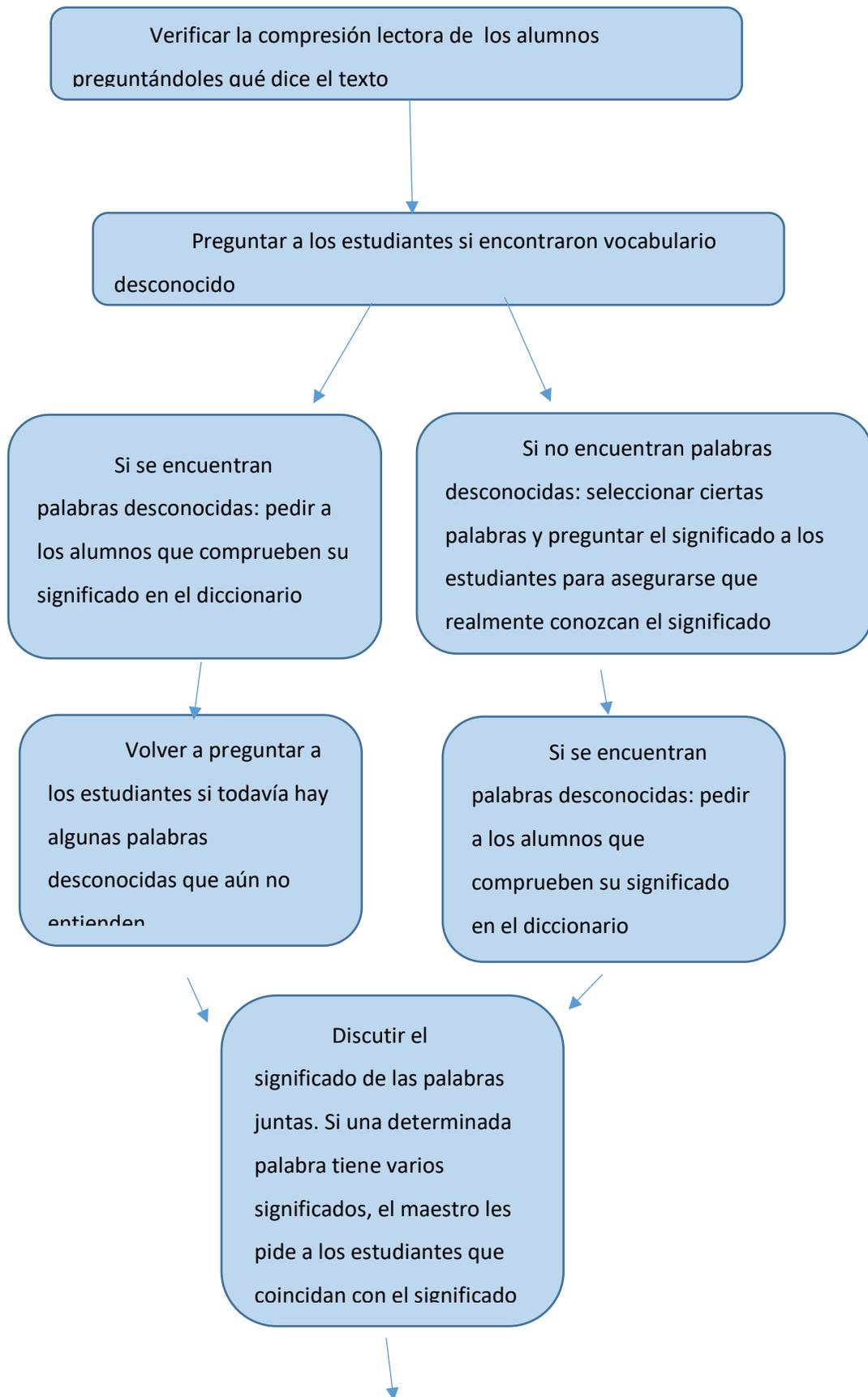
1) Apertura de la lección.

Llevar a cabo actividades previas a la lectura dando a los estudiantes varias preguntas de forma oral para activar sus saberes previos, guiarlos hacia el texto de lectura y establecer la

2) Contenido de la lección.

Entregar el texto a los alumnos y pidiéndoles que lo lean para encontrar la información general y específica, dicho proceso será guiado a través preguntas cortas.







Si los estudiantes no tienen más problemas con palabras desconocidas, pregúnteles sobre información específica que encuentren en cada párrafo del texto. Después de eso, preguntando a los estudiantes sobre la información general.

Verificar la comprensión de los alumnos sobre el texto, a través de cuestionamientos de carácter literal e inferencial

Continuar revisando la comprensión de los estudiantes sobre el texto preguntando sobre información general e información específica.

Discutir, corregir y evaluar las respuestas de los ejercicios que los alumnos han realizado.

3) Cierre de la lección.

Verificar la comprensión de los alumnos sobre toda la lección preguntándoles uno por uno al azar.

2.2.2 El conocimiento del texto.

2.2.2.1 Tipos de textos. Según Werlich (1979), son cinco los tipos de texto básicos que estarían estrechamente relacionados con la estructura cognitiva humana. Dicha clasificación es la siguiente: Descriptivos: Detalla cualidades, ¿cómo es la flor? ¿cómo es Juan? Movimiento lento. Estimula la imaginación. Narrativos: Detalla acciones, hechos, acontecimientos. ¿qué le sucedió a la flor? ¿qué le sucedió a Juan? Movimiento dado por la acción, suele ser lineal o secuencial. Estimula la vivencia. Expositivos: Detalla conceptos, teorías, modelos, filosofías... ¿qué es la



flor? ¿quién es Juan? Transita por diversas macroestructuras como definición, caracterización, funciones, origen, clasificación, causas, consecuencias... Estimula la interpretación.

Argumentativos: Detalla pensamientos, ideas, razonamientos, conclusiones... ¿el mi porqué de la flor?, ¿mi porqué de Juan? Movimiento transtextual a través de puntos de vista, razonamientos... Estimula el razonamiento lógico. Instructivos: indica acciones para el comportamiento del hablante, luego son de carácter explicativo: Detalla todo lo que requiera ser explicitado a través de ejemplos, comparaciones, análisis... ¿el porqué de la flor o qué sé de la flor? ¿el porqué de Juan o qué sé de Juan). Transita por diversas macroestructuras en actitud analítica, desglosa paso por paso, parte por parte, aspecto por aspecto... Estimula la comprensión, el entendimiento.

2.2.2.2 Características del texto. Según Beaugrande y Dressler (1997), los textos presentan características que permiten reconocer su comportamiento; dentro de ellas, se resalta la coherencia y la cohesión. Las frases y oraciones suelen organizarse en enunciados secuenciales, relacionados, coherente y cohesionadamente unos con otros. **COHERENCIA.** Local: concordancia gramatical y global: concordancia entre proposiciones u oraciones. Logra una secuencia lógica. **COHESIÓN.** Por sustitución del nombre del sujeto textual por otro sinónimo o sustituto lógico. Por sustitución del nombre del sujeto textual por un pronombre. Por sustitución del nombre del sujeto textual por referencia: el mismo... Por elipsis. Por uso de conectores lógicos: Entonces, luego, sin embargo, no obstante, pero, siempre y cuando, si, en efecto, es más, ciertamente, después... Por estructura paralela: según su planteamiento y según sus criterios... Para este efecto el uso apropiado de los **SIGNOS DE PUNTUACIÓN** tiene un valor determinante. Ellos brindan claridad, orientación interpretativa y administrativa o regulan la



información. A su vez, los PÁRRAFOS favorecen el desarrollo de aspectos (macroestructuras) sobre el tema abordado.

PÁRRAFOS. Según superestructura: de inicio, de desarrollo, de culminación. Según los métodos de composición: categoriales, lógicos, relacionales, experienciales... Según formas de expresión. Según función: de planteamiento, de caracterización, de aclaración, de suceso o acción, de comparación, de contraste, de relación, orientativos, enumerativos, de ejemplificación, complementarios, pragmáticos: introspectivos, exhortativos, de presuposición, dialógicos, inferenciales... Para relacionar un párrafo con otro es importante comprender el uso de los conectores lógicos, la coherencia y la cohesión.

2.2.2.3 Estructura del texto. Según van Dijk (1980) la estructura del texto está conformada por: MICROESTRUCTURA. Es el nivel que conecta proposiciones textuales explícitas mediante relaciones entre argumentos o conexiones conceptuales como temporalidad o causalidad. Tales conexiones locales se establecen además mediante distinto tipo de relaciones funcionales como contraste, comparación, ejemplificación, explicación.

MACROESTRUCTURA. Es el nivel que vincula segmentos más amplios del texto en virtud del conocimiento de mundo y los esquemas genéricos, como los guiones (también scripts), el conocimiento mismo del género, la distribución informativa, y los esquemas de textualización (narrativo, expositivo, argumentativo).

SUPERESTRUCTURA. Van Dijk y Kintsch (1983), la definen por la estructura formal que representa las partes en que se organiza el contenido de un texto. Es, pues, el esqueleto reconocible que caracteriza un género discursivo, por su forma habitual y por ello convencional de estructurar la información: organiza las secuencias de frases y les asigna una función específica en la comunicación.



2.2.3 La mediación de la lectura y la comprensión del texto. Gillet y Temple (2000)

afirman que la lectura es importante en el ser humano puesto que ésta resulta funcional en su vida diaria. Por ende, es social, ya que forma parte de su vida cotidiana, privada y pública, y brinda oportunidades para el desarrollo cognitivo, educativo, lingüístico, artístico, emocional, intelectual, profesional, social, personal y espiritual. En la formación académica el papel de la lectura es determinante. No obstante, la mediación de la lectura por parte del docente, disminuye a medida que el aprendiz madura psicolingüísticamente y deja de atenderla por diversas circunstancias. Aportes de Feuerstein (1993) respecto a la labor mediadora y al aprendizaje son puntos de partida de la reflexión sobre la intervención del docente.

La lectura y su mediación ha sido abordada por diversos autores como Colomer y Camps (1996), sobre el concepto de lectura; Solé (1992), en cuanto a estrategias de lectura; Jolibert (1991), quien propone formar lectores de textos; Rincón (2004), en una reflexión sobre cómo se enseña a comprender textos escritos; y, López, Vanegas y López (2007), quienes proponen una competencia textolingüística en permanente desarrollo. No obstante, las problemáticas en relación con la lectura aún se presentan debido a que hace falta verla como un proceso consciente, resultado del conocimiento del texto (López y Vanegas, 2005), y como manejo de diversos tipos de lectura y de niveles (MEN, 1998). Tampoco se ha visto como una competencia en desarrollo continuo (López, Vanegas y López (2007), ni como un descubrimiento del texto en contexto (Escandell, 1996).

La lectura no es un proceso que pueda adquirirse de forma autónoma (Rincón, 2004). Es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el primero intenta satisfacer y obtener una información pertinente para los objetivos que guían su lectura (Solé, 1992). La comprensión lectora, como resultado de la acción de leer, es un proceso en el que el lector



despliega una serie de recursos cognitivos en relación con factores textuales y extra textuales para construir el significado de un texto (Colomer y Camps, 1996). Requiere del acompañamiento didáctico (Vanegas, Becerra y Celis, 2018) y de la mediación de quienes ya han adquirido la competencia textual discursiva. Dada la gran relación entre la lectura y el desarrollo del pensamiento (Zubiría y Zubiría, 1998), es importante retomar aportes de Feuerstein (1993) en cuanto a la instrumentalización cognitiva y la mediación de funciones cognitivas, de procesos de pensamiento que se concretan en operaciones mentales.

Enseñar a leer es también enseñar a pensar y a entender la realidad física, imaginada y virtual. La mediación de la lectura se presenta entonces como una posibilidad de formar, no de meramente informar, importante de ser reconocida, así como su principal recurso, la pregunta. Según Feuerstein (1993), la mediación de la misma cubre diversos aspectos que se pueden resumir así:

1. La mediación de la intencionalidad y reciprocidad.
2. Mediación de la trascendencia.
3. La mediación de significados.
4. Mediar el sentimiento de competencia.
5. Mediación sobre el control del comportamiento.
6. Mediación sobre el comportamiento de compartir.
7. Mediación sobre la individualización y diferenciación psicológica.
8. Mediación sobre la búsqueda, planificación y logro de objetivos.
9. La mediación sobre la adaptación a situaciones nuevas.
10. La mediación del cambio estructural.
11. La mediación del optimismo.



Así mismo, las preguntas de interacción se pueden clasificar de la siguiente forma:

1. Preguntas dirigidas al proceso.
2. Preguntas que requieren precisión y exactitud.
3. Preguntas abiertas para el pensamiento divergente.
4. Preguntas para elegir estrategias alternativas.
5. Preguntas que llevan al razonamiento.
6. Preguntas para comprobar hipótesis o insistir en el proceso.
7. Preguntas para motivar la generalización.
8. Preguntas para estimular la reflexión y controlar la impulsividad.

El manejo de la pregunta define la calidad de la mediación, de la lectura en este caso, con alcance cognitivo. Por consiguiente, para entender la mediación también es importante reconocer las funciones cognitivas y las operaciones mentales que tienen lugar en relación con el pensamiento humano y a las cuales se dirigen las preguntas.

2.2.4 La comprensión del texto en segunda lengua L2. Leer un texto en lengua materna o en primera lengua “L1” no es lo mismo que en una segunda lengua “L2” ya que a pesar de requerir de similares procesos a nivel psicolingüístico, la lectura en segunda lengua resulta mucho más demandante. Según Grabe (1998) la lectura en L1 y L2 requiere de procesos de pensamiento tanto inferiores como superiores, así como una interacción de conocimientos sistémica y esquemática. Sin embargo, la lectura de L2 es más compleja ya que la adquisición de conocimiento sistémico y el desarrollo de las habilidades de lectura ocurren simultáneamente, mientras que los lectores de L1 ya han adquirido conocimiento sistémico a través del habla y la escucha antes de comenzar a leer, lo cual ocurre en generalmente en la niñez. Esto les permite a



los hablantes nativos que centren su atención en la interpretación del texto, entendiendo éste como un “todo” sin la necesidad de tener que comprender las unidades individuales. Por el contrario, los lectores L2 tienen que ser conscientes tanto del lenguaje como sistema estructural como el significado del contenido, lo que hace de éste un proceso cognitivo más exigente. Adicionalmente, los lectores L2 tienen que lidiar con factores como la transferencia negativa como: diferente orden de las palabras, falsos cognados, palabras compuestas, frases coloquiales, palabras homónimas, entre otros, lo que podrían confundir a los lectores. Así mismo, las variaciones sociolingüísticas como: la forma en que los individuos (idiolectos) o grupos (sociolectos) usan el lenguaje en sus comunidades y culturas, también puede dar lugar a interpretaciones erróneas del texto. Sin embargo, hay investigadores quienes adoptan la visión de que las habilidades de lectura de L1 pueden servir como herramientas que promueven la lectura de la L2. Silver y Lwin (2014) afirman que según la teoría de “Cummins” También conocida como (Hipótesis de Competencia Subyacente Común) que las habilidades de lectura son comunes a todos los idiomas y, por lo tanto, cuando las estrategias de lectura de L1 se han convertido en habilidades gracias a su automaticidad, serán transferidas a la lectura de L2. No obstante esto sólo acontece cuando el aprendiz de la segunda lengua alcanza un umbral lingüístico como lo afirma Alderson (2000). Otra característica importante de la lectura de L2 es su naturaleza metalingüística. Los lectores L2 exitosos pasan por procesos metalingüísticos que les permiten estar conscientes de cómo este nuevo sistema lingüístico funciona para transmitir un significado para que puedan resolver efectivamente los problemas de comprensión Nagy, (2007). Los lectores L1 no necesitan recurrir urgentemente a procesos metalingüísticos, ya que ya han adquirido el sistema lingüístico de una manera natural, mientras que los lectores L2 tienen que ser conscientes de ello. Esta es una de las razones por las que L2 lectores con orientación académica



se vuelven más conscientes del sistema lingüístico L2 que los L2 hablantes nativos Grabe, (1998).

En relación a lo anterior, las siguientes son estrategias que favorecen la comprensión del texto en inglés durante el ejercicio de lectura:

Efectuar inferencias y plantear hipótesis a partir de elementos textuales tales como título, ilustración, tipo de texto.

Planteamiento de preguntas frente al texto y generación hipótesis sobre el contenido narrativo del mismo.

Hacer predicciones del texto a lo largo de su contenido.

Identificar sujetos, verbos, palabras y predicados claves y diferenciarlos y señalarlos.

Hacer uso del diccionario.

Realizar lectura silenciosa del texto prestando especial atención a los elementos explícitos del mismo (personajes, lugares, problema) y su estructura sintáctica (palabras, frases, oraciones y preposiciones).

Tratar de recordar y tener siempre presente la información relevante (ideas principales y secundarias).

Recuperar información no explícita en el texto e interpretarla según la propia opinión o juicio de valor, reflexionando así sobre la situación narrativa y la realidad.

Resolver según lo indicado en los ítems de las actividades de comprensión, y hacer revisión de las respuestas dadas con base en el texto.



2.3 Marco Conceptual

El propósito principal de este capítulo es presentar los conceptos esenciales en relación con el proceso de enseñanza de la lectura en inglés como lengua extranjera (EFL) en una Institución Educativa pública, haciendo el uso del modelo interactivo de lectura “interactive approach” el cual integra a las estrategias descendente “top-down” y ascendente “bottom up”. Los siguientes conceptos guiarán el desarrollo de este estudio: 1. Comprensión lectora. 2. Modelos ascendente, descendente e interactivo. La inclusión de estos conceptos principales es la base del proyecto actual el cual condujo todo el proceso de investigación.

2.3.1 Comprensión lectora. Grellet (1981), definen la comprensión lectora como “el acto de entender lo que se está leyendo de forma intencional, activa e interactiva, que implica adivinar, predecir, verificar y hacer preguntas.”(p. 73). Solé (1992) ésta consiste en “la interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual se logra comprender el lenguaje escrito e interpretar su contenido.” (p. 51). De igual manera, para Johnson (2008), “es el acto de crear significado con el texto. Para hacer esta práctica, la forma en que los lectores pueden entender y crear el significado de lo que leen, dependerá de cómo puedan percibir, así como también, entender palabras, oraciones o incluso un texto conectado en su mente o pensamiento”(p. 109). Por otra parte, Goodman (1967) define la lectura como “un juego de adivinanzas en el que el lector intenta deducir de la mejor manera posible, un mensaje que ha sido codificado por un escritor” (p.261). Finalmente, Dechant (1991). Considera la lectura como “un proceso para tener éxito en la escuela; Es la clave para el desarrollo de los intereses extraescolares, para el disfrute del tiempo libre y para el ajuste personal y social.” (p.41)



2.3.2 Modelos ascendente, descendente e interactivo:

2.3.2.1 Modelo ascendente o “botton up”. Es definido por Scrivener (2005), como "la creación de mensajes a partir de fragmentos individuales pequeños " (p. 181). Asimismo, para Gough (1972) “es aquel en el cual la persona comienza el proceso de lectura por las letras y los conjuntos de éstas, en un proceso que va aumentando hasta que el lector consigue entender las unidades más amplias, como las palabras, posteriormente las oraciones y finalmente el texto completo” (p. 67).

2.3.3.2 Modelo descendente o “top- down”. Adams y Collins (1985) afirman que “consiste en un enfoque en cual el lector alcanza niveles de comprensión más complejos en la medida que es capaz de comprender el contenido y significado explícito e implícito del texto, dando paso a la comprensión lectora inferencial en donde el lector aplica tanto sus conocimientos previos y como recursos cognitivos para inferir información sobre el contenido textual”. (Citado por Moreno, 2017, p. 21).

2.3.3.1 Modelo interactivo o “interactive model of reading”. Aebersold y Field (1997) definen el Modelo Interactivo como “ un proceso que se mueve entre modelo ascendente y descendente, según el tipo de texto, así como el conocimiento previo del lector, el nivel de dominio del idioma, la motivación, el uso de estrategias y las creencias culturalmente formadas sobre la lectura.” (pág.18). Asimismo, para Gamboa (2017) “ es un proceso activo en el que combina información del texto y los conocimientos y experiencias previas del lector para crear significado” (Pag, 163).



2.4 Marco Legal

La normatividad que rige el presente estudio comprende artículos de la Carta Magna, Leyes y decretos que reglamentan la importancia de la educación, la comprensión lectora y la enseñanza de la lengua inglesa en el país.

La Constitución Política de Colombia 1991 funde:

Artículo 13. “Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.”

Artículo 67. “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.”

La ley 115 de febrero 8 de 1994 establece que:

Artículo 23. “Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional.

Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes:

1. Ciencias naturales y educación ambiental.
2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.
3. Educación artística.
4. Educación ética y en valores humanos.



5. Educación física, recreación y deportes.
6. Educación religiosa.
7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.
8. Matemáticas.
9. Tecnología e informática.

PARÁGRAFO. “La educación religiosa se ofrecerá en todos los establecimientos educativos, observando la garantía constitucional según la cual, en los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibirla.”

Artículo 199. “Establecimientos educativos bilingües. Los establecimientos educativos bilingües privados podrán contratar personas nacionales o extranjeras, que posean título universitario distinto al de profesional en educación para la enseñanza del segundo idioma o de asignaturas en dicho idioma, siempre y cuando el establecimiento educativo se comprometa a proveer los medios para la preparación pedagógica de este personal.”

El MEN (Ministerio de Educación Nacional) propuso las “Lineamientos Curriculares Lenguas Extranjeras, 1999”, un documento que ilustra, desde una perspectiva teórica, el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Además, define conceptos clave para revisar los planes curriculares en las instituciones, así como consideraciones sobre la aplicación potencial de las nuevas tecnologías a la enseñanza de idiomas. Más de cinco años después, se promulgó un nuevo documento oficial, “Estándares básicos para las competencias en Lenguas extranjeras: inglés” con el fin de poner en práctica el aprendizaje de idiomas extranjeros bajo la premisa de "lograr que los ciudadanos sean capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que se puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionales comparables". (Ministerio de Educación



Nacional, 2006, p. 6). El documento describe con cierto detalle el grado mínimo de competencia en inglés como lengua extranjera, redactado en términos de descripciones breves, que los estudiantes deben alcanzar para pasar de un nivel al siguiente. El camino finalmente se preparó para lanzar uno de los proyectos más ambiciosos para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el sistema educativo colombiano: el Programa Nacional de Bilingüismo (2004).

Programa Nacional de Bilingüismo.

Buscando mejorar la calidad del sistema educativo colombiano para cumplir con los requisitos internacionales, el MEN diseñó y está implementando un proyecto desafiante que pretende mejorar las habilidades de los estudiantes en inglés como idioma extranjero. El proyecto establecía, como su objetivo más exigente, que para fines del 2019, podría contar con una sociedad bilingüe (español-inglés). Este objetivo se detalla de acuerdo a los estándares establecidos por MCER “Marco Común Europeo de Referencia” para las lenguas, de donde el MEN ha adaptado sus propios estándares (Figura 4).

Figura 4. Estándares Mcer Y Men.

| Nivel MCER | Nivel MEN | GRADO ESCOLAR | EDAD (Aproximada) | NIVEL DE DESEMPEÑO |
|------------|-----------|--------------------|-------------------|--------------------|
| A1 | A1 | 1-3 | 6-8 | Principiante |
| A2 | A2.1 | 4-5 | 9-11 | Básico 1 |
| | A2.2 | 6-7 | 12-13 | Básico 2 |
| B1 | B1.1 | 8-9 | 14-15 | Pre-intermedio 1 |
| | B1.2 | 10-11 | 15-17 | Pre-intermedio 2 |
| B2 | ----- | Educación superior | 18- en adelante | Intermedio |



Además, con la introducción de un documento oficial que describe los estándares básicos de las competencias en idiomas extranjeros (2006), el MEN presenta la ruta para que las instituciones, los estudiantes y los maestros guíen el proceso de instrucción para alcanzar la meta. Este documento contiene una lista de estándares básicos para todos los grados de primaria y secundaria redactados en términos de descripciones de los resultados esperados que un estudiante debe alcanzar y mostrar. Cabe destacar que las normas a las que se hace referencia están adaptadas del Proyecto del Marco Común Europeo (Consejo de Europa, 2001) que apenas reconoce las características idiosincrásicas de la cultura local, las condiciones de aprendizaje y enseñanza y el entorno sociolingüístico de las amplias variedades lingüísticas de Colombia. No obstante, el Plan Nacional de Bilingüismo ha definido una serie de estrategias para hacer posible estos propósitos claves: a) la definición de estándares en la competencia en inglés; b) la evaluación de la competencia lingüística en estudiantes, profesores en servicio y profesores de idiomas en servicio; c) la oferta de mejorar los programas de competencia lingüística y habilidades de enseñanza de idiomas, y d) la incorporación de nuevas tecnologías en la enseñanza / aprendizaje del inglés.

Todas las leyes y referentes anteriormente citados sirvieron como ruta metodológica al momento de seleccionar las lecturas y las actividades que fueron aplicadas a los estudiantes a lo largo del proyecto con el fin de que correspondiesen a las exigencias de calidad exigidas por el MEN en relación a la enseñanza de la lengua inglesa.

2.5 Marco Contextual

I.E. Escuela Normal Superior de San Mateo. Según el PEI de la Escuela Normal Superior de San Mateo (2019), ésta Institución Educativa encuentra localizada en la provincia norte del departamento de Boyacá. Esta institución ha estado al servicio de la comunidad por más de 60 años, y es la única de carácter urbano en el municipio de San Mateo. Cuenta con jornada



única y atiende los niveles educativos de Educación Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media. Adicionalmente, ofrece el Programa de Formación Complementaria (PFC) orientado a la preparación de docentes de Preescolar y Básica Primaria. Este programa ha beneficiado y cambiado la vida de innumerables personas de San Mateo y de municipios aledaños.

En un comienzo la institución se llamó Escuela Normal Departamental de Varones creada por Ordenanza n° 6 del Consejo Administrativo del departamento de Boyacá, con sede en el municipio del Cocuy con el fin de atender a la formación de maestros idóneos para dirigir la campaña agrícola del departamento. Fue nombrado como rector de la Normal Rural de Varones el señor Euclides Campos Rojas, por decreto N°032 del 27 de enero de 1955.

En vista de que el municipio del Cocuy no contaba con planta física ni presupuesto para construirla, y para evitar que ese plantel desapareciera, se organizaron personalidades de San Mateo encabezadas por el párroco Ramón de Jesús Mojica y solicitaron ante el gobierno departamental el traslado de la Escuela Normal Rural Departamental de Varones de este municipio, al municipio de San Mateo, con el fin de brindar educación al pueblo Sanmatense y a la región en general, lográndose así un mejor nivel social, económico y cultural.

De acuerdo al Manual del Convivencia de la Escuela Normal Superior de San Mateo (2020) “Los títulos que a lo largo de su trayectoria ha otorgado la institución educativa en sus inicios, fue de normalista rural hasta 1963; luego de normalista superior hasta 1965; a partir de 1966 hasta 1976, se otorgó el título de Maestro; desde 1977 hasta 1996, el título de Bachiller Pedagógico; a partir del año 1997 hasta la fecha, se otorga el título de Bachilleres Académicos con profundización en Educación al finalizar la Educación Media. Teniendo en cuenta todo el proceso de reestructuración de las Escuelas Normales a partir del año 2000, se otorga el título de Normalista Superior a quienes cursen los estudios en el Programa de Formación Complementaria. Según la



Resolución N° 7013 de agosto de 2010, se autorizó a la Escuela Normal Superior de San Mateo para el funcionamiento del Programa de Formación Complementaria por cinco (5) años; posteriormente, con el decreto 2545 del 12 de diciembre de 2014, se amplía el funcionamiento del PFC por un año más. Con el decreto 2381 de diciembre 11 de 2015, se amplía dicho funcionamiento por dos años más. Dicha petición fue acogida y aprobada por el gobierno departamental según Ordenanza N°19, de noviembre 11 de 1956, siendo gobernador el Teniente Coronel Olivo Torres Mojica y secretario de educación el Doctor Max Gómez Vergara. Más recientemente, de acuerdo a lo establecido en la resolución 10414 del 28 de junio de 2018 en sesión de octubre de 2018, se decidió renovar la autorización de funcionamiento del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Norma Superior de San Mateo por un término de 8 años, hasta el año 2026. Dichos procesos de acreditación del Programa de Formación Complementaria (PFC) resultan relevantes para la el municipio de San Mateo y los municipios aledaños ya que al finalizar este programa, los alumnos cuentan con la opción de homologar sus estudios en diversas universidades del país como la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), en donde los maestros en formación quedan ubicados en el quinto semestre de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Básica Primaria.” (p.6)

En cuanto a la infraestructura de La Institución de la Escuela Normal Superior de San Mateo (Figura 5). Ésta está conformada por: más de 20 aulas, 2 laboratorios, una biblioteca, 2 zonas de recreación, 3 escenarios deportivos más 1 coliseo, 1 cafetería, 1 restaurante escolar, 1 teatro, 1 auditorio y muchos otros espacios que garantizan y promueven la comodidad y un ambiente educativo favorable para toda la comunidad educativa.

Figura 5. Imagen de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de San Mateo (Boyacá)



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Programa de Maestría en Educación



Contexto territorial. San Mateo está localizado en la Cordillera Oriental, hacia el extremo nor-oriental del Departamento de Boyacá. Según el Plan de Desarrollo Municipal 2016-2019, San Mateo cuenta con una población total de 3682 habitantes, distribuida así: una población rural de 2204 que corresponde al 59,9% de la población total y con una población de 1478 en la cabecera municipal que equivale al 40,1% de la población total. El municipio de San Mateo cuenta con tres (3) Instituciones educativas y veintidós (22) escuelas, para atender 725 alumnos de las diferentes veredas en los niveles de Preescolar, Primaria, Secundaria, Media y Educación por ciclos. De las instituciones educativas anteriormente mencionadas, la única de carácter urbano es la “Institución Educativa Escuela Normal Superior”, aunque ésta también cuenta con 7 sedes de Primaria de carácter rural. Según la Ficha de la Secretaría de Educación de Boyacá (2017), el porcentaje de niños y niñas de 0 a 5 años matriculados en programas de Educación Inicial es del 27.33%, lo que quiere decir que más de dos tercios de la población entre dicha edad no están recibiendo Educación Inicial. La tasa de cobertura bruta de Educación Básica Primaria es del 85,00%. En Educación Básica Secundaria, el porcentaje de alumnos matriculados es del 100%. Mientras que en la Educación Media solo el 57,40% de los jóvenes del municipio que deberían pertenecer a este nivel escolar se encuentran matriculados en las diferentes instituciones educativas. Así mismo, en cuanto a la inclusión y la igualdad educativa, los estudiantes de las diversas Instituciones Educativas de San Mateo cuentan con apoyos y ayudas económicas que garantizan su asistencia y permanencia



en las mismas. Dentro de las ayudas más destacables, están: Las matrículas, los almuerzos y refrigerios gratuitos para todos los estudiantes; también la ruta escolar gratuita para aquellos alumnos que viven en el sector rural y que se tienen que dirigir diariamente a la Escuela Normal. Adicionalmente, las instituciones educativas de San Mateo cuentan con convenios con la Gobernación de Boyacá y con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia para brindar apoyo profesional (psicopedagogos, psicólogos y trabajadores sociales) a aquellos estudiantes diagnosticados con capacidades diversas y/o barreras de aprendizaje. Esto indica que, en este aspecto, se está cumpliendo con los planteamientos propuestos “Metas por la Educación 2021”, así como con los planes de desarrollo departamental y municipal. Cabe resaltar que en “San mateo no cuenta con población indígena y solo 32 personas pertenecen a población afrocolombiana” (DANE, 2015-Ficha Territorial).

Haciendo alusión al sector económico, el municipio de San Mateo tiene como fuentes principales de empleo: el sector agropecuario e instituciones oficiales como: Alcaldía Municipal, Policía Nacional, Instituciones Educativas, Centro de Salud, Rama Judicial, en el sector de servicios se halla ubicado el Banco Agrario, Empresa de Energía y Empresa de Servicios Públicos.

En cuanto a la participación social en la acción educadora del municipio, organizaciones públicas como la Alcaldía, la Policía, y las relacionadas con Salud frecuentemente realizan proyectos con los alumnos de las diversas Instituciones Educativas de San Mateo. Dentro de los proyectos más destacados se encuentran: Bandrevisara Sinfónica Municipal (donde todos los integrantes pertenecen a la Escuela Normal); grupo de danzas; proyecto lecto-escritor; proyecto de sexualidad; proyecto de tolerancia; y talleres de superación personal y proyecto de vida. Esto demuestra el compromiso de diversas entidades sociales con la educación de municipio, lo cual es



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Programa de Maestría en Educación

un buen indicador que en la región se está cumpliendo con la primera meta general estipulada en las “Metas por la Educación 2021”, así como con el Plan de Desarrollo Municipal.



Capítulo III: Metodología

3.1 Enfoque Y Diseño De La Investigación.

El trabajo realizado asumió un enfoque mixto, en el que se realizó tratamiento estadístico básico de los datos en relación con información cualitativa. El procedimiento seguido es afín al diseño cuasiexperimental debido a que se tomó una población específica y se observó su desempeño antes, durante y después de haber aplicado una propuesta de intervención de carácter cualitativo. En cuanto a la orientación cualitativa, se asumió el diseño de intervención acción.

Según (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008) los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

Asimismo, para Arnau (1995), el diseño de investigación cuasi-experimental define la perspectiva cuasi-experimental como “aquellos sistemas de investigación donde el criterio de asignación de los sujetos o unidades a las condiciones de tratamiento o condiciones de estudio no se rige por las leyes del azar” (p. 15).

No obstante, el tipo de investigación predominante del presente estudio fue el de investigación-acción que para Burns (2003) éste aplica un proceso sistemático de investigación de cuestiones prácticas o preocupaciones que surgen dentro de un contexto social particular. Siguiendo esta idea, Johnson y Christensen (2004) asientan que "la investigación-acción se centra en resolver problemas específicos que los profesionales locales enfrentan en sus escuelas y comunidades" (p. 11). Una de las cualidades de este tipo de investigación es que los participantes tienen un papel activo y trabajan con el investigador proponiendo alternativas para resolver la



situación que los afecta. Además, la investigación en acción permite que la reflexión produzca cambios y mejoras en la práctica Burns (2003). Para complementar la última afirmación, es también necesario recordar que a través de la investigación-acción los docentes como investigadores siguen una ruta que consta de preguntas, recopilación de datos, reflexión, para finalmente tomar un curso de acción. Según Ferrance (2000) cuando estas decisiones comienzan a cambiar el ambiente escolar, aparece un conjunto diferente de circunstancias con diferentes problemas planteados, que requieren una nueva mirada, es por eso que se podría afirmar que la investigación- acción brinda a los investigadores la oportunidad de reconocer las fortalezas y los aspectos a mejorar en su práctica diaria reflexionando sobre su propio proceso de enseñanza, por lo que pueden generar cambios que beneficien a sus estudiantes. Así como declara Ferrance (2000), “la investigación y la reflexión permiten a los maestros crecer y ganar confianza en su trabajo. Los proyectos de investigación de acción influyen en las habilidades de pensamiento, sentido de eficacia, y disposición para compartir actitudes hacia el proceso de cambio” (p. 14). En otras palabras, a través de la investigación de acción, los maestros aprenden sobre sí mismos, sus estudiantes, sus colegas y pueden determinar formas de mejorar continuamente.

3.2 Participantes y Muestra.

Los participantes de este proyecto fueron estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de San Mateo (Boyacá) y sus edades oscilan entre los 13 y los 16 años. La población fue seleccionada teniendo en cuenta la heterogeneidad del nivel de inglés de la misma, el cual pertenece a un A1 (principiante) según el Marco Común Europeo de Referencia. El muestreo para esta investigación puede clasificarse como tipo intencional y constó de 10 estudiantes pertenecientes al grado curso anteriormente descrito. Se seleccionaron 10 estudiantes de los 14 con los que cuenta el curso en su totalidad, puesto que éstos habitan en la



zona urbana del municipio, lo que facilitó el proceso de entrega de los diagnósticos, talleres y evaluaciones de manera física. Es importante aclarar, que a causa de la emergencia acontecida a causa del COVID-19, los 4 estudiantes restantes, aquellos que viven en la zona rural, desarrollaron guías similares, pero de menor complejidad, teniendo en cuenta las directrices establecidas por los directivos de la Institución en relación con los procesos pedagógicos- didácticos dirigidos a dicha población, puesto éstos carecen de recursos como el internet..

3.3 Fases De La Investigación.

Las fases llevadas a cabo en esta investigación-acción fueron las siguientes:

FASE 1. IDENTIFICACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA A TRAVÉS DE LA OBSERVACIÓN

En esta primera fase fue posible identificar la necesidad y la problemática a abordar en relación con las dificultades presentadas por los alumnos de noveno en la comprensión lectora de textos cortos en inglés.

FASE 2. PLANTEAMIENTO DE PREGUNTAS Y OBJETIVOS.

Una vez identificada la problemática a abordar, se plantearon algunos cuestionamientos y objetivos, los cuales guían el curso del estudio.

FASE 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

En esta fase se realizó una búsqueda de proyectos internacionales, nacionales y regionales, los cuales estuviesen relacionados con el tema y el problema a abordar en el presente estudio. Dentro de las investigaciones encontradas, se seleccionaron algunas, las cuales han sido fundamentales para la creación del estado del arte y el marco teórico, así como la generación de categorías y subcategorías del presente proyecto.

FASE 4. DISEÑO Y EJECUCIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA.



Esta fase estuvo sustentada en los preceptos teóricos del Modelo Interactivo De Keith E. Stanovich en relación con la comprensión lectora.

FASE 5. EVALUACIÓN.

La cual permitió el análisis del proceso, en función de determinar los alcances de la propuesta didáctica en pos de la solución del problema y los objetivos alcanzados.

FASE 6. REFLEXIÓN.

Esta fase permitió dar indagar el significado de la realidad abordada y alcanzar teorización en base a la propuesta. La reflexión también mostró qué factores facilitaron el éxito de la estrategia o qué otros problemas acontecieron durante el proceso de implementación.

FASE 7. RE-DISEÑO.

Finalmente, los resultados obtenidos a través de la investigación, llevaron a rediseñar las actividades de comprensión lectora en inglés con el fin de mejorar progresivamente ésta habilidad en los estudiantes.

3.4 Instrumentos:

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos de la presente investigación fueron: 2 pruebas diagnósticas de comprensión lectora en inglés (una de carácter literal y otra de carácter inferencial) para reconocer el desempeño de los estudiantes según los indicadores seleccionados de los Estándares y de los Derechos Básicos de Aprendizaje; 4 talleres (dos de carácter literal y dos de carácter inferencial) basados en el Modelo Interactivo De Keith E. Stanovich y aspectos didácticos generales; 2 pruebas finales (una de carácter literal y otra de carácter inferencial) los cuales fueron instrumentos pertinentes para evaluar la efectividad de la propuesta; Finalmente, se implementaron diarios de campo para cada una de las pruebas diagnósticas, los talleres, y las pruebas finales.



3.5 Categorías De Análisis.

De acuerdo con los planteamientos Seiffert, (1977), citado por Ricón (2019), una categoría puede definirse como una abstracción de las características y atributos de los fenómenos, que contribuye a organizar la visión de la realidad. En dichas alternativas serán ubicados, clasificados, cada uno de los elementos sujetos a estudio (las unidades de análisis). Para poder aplicar la presente propuesta, fue necesario realizar una categorización previa (Ver Tabla 2), teniendo en cuenta:

- Categorías de análisis de la lectura planteadas en los Lineamientos Curriculares Lengua Castellana del MEN (1998). Se asumió esta categorización por la pertinencia de reconocer el desglose de los aspectos que integran la lectura.
- Categorías pedagógico-didácticas planteadas por Vanegas, D. (2020), desde trabajos previos (Vanegas y López, 2015), (Vanegas y Ramón, 2019), (Vanegas, Celis y Becerra, 2016).
- Categorías propias del Inglés, según MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Formar en Lenguas Extranjeras: ¡El reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Los indicadores de logro se relacionan con las categorías de lectura mencionadas.
- Evidencias de aprendizaje según Derechos Básicos de Aprendizaje en Inglés MEN (2016)
- Niveles de desempeño con sus características según Marco Común Europeo de Referencia (2002)
- Categorías que conforman el Modelo interactivo de lectura de Keith. E. Stanovich (1980)

Con base en el desglose de las anteriores categorías, se planteó una matriz de correlación de categorías que permitiera un trabajo más sistemático con estos referentes. Ver Tabla 1.



Tabla 1. Instrumento de Correlación de Categorías Referente.

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>DL: Dimensión lectora nl: Nivel literal ni: Nivel inferencial nci: Nivel crítico-intertextual Según Lineamientos Curriculares Lengua Castellana del MEN (1998)</p> | <p>DBA: Derechos Básicos De Aprendizaje. EBC: Estándares Básicos De Competencia <i>En relación con la lectura comprensiva en Inglés para grado noveno.</i></p> | <p>CD: Categoría Didáctica Según Vanegas, 2020.</p> | <p>CMI: Categorías de la teoría/modelo Interactivo. CMIA: Categorías de modelo interactivo ascendente. CMID: Categorías del modelo interactivo descendente. Estas categorías se articulan a lo propuesto por Feuerstein (1993), en cuanto al Aprendizaje Mediado, y a contribuciones de diversos autores.</p> |
| <p>CATEGORÍAS DE LECTURA</p> | <p>INDICADORES DE LOGRO</p> | <p>CATEGORÍA DIDÁCTICA</p> | <p>CATEGORÍAS DE LA TEORÍA</p> |
| <p><i>Dl-nl Nivel literal:</i></p> | | | |
| <p>DL- nl-I1. Transcribe información de un texto.</p> | | | |
| <p>DL-nl-I1.1 Reconoce palabras y frases con sus correspondientes significados de diccionario.</p> | | <p>CD1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...) y de funciones cognitivas.</p> | <p>CMID7: Seleccionar información relevante. (Feuerstein, 1993)</p> |
| <p>DL-nl-I1.2 Reconoce asociaciones automáticas en el texto. Ej: relación entre sujeto (de qué o quién se dice) y predicado (qué se dice).</p> | <p>EBC8: Identifico relaciones de significado expresadas en textos sobre temas que me son familiares.</p> | <p>CD1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...) y de funciones cognitivas.</p> | <p>CMID7: Seleccionar información relevante. (Feuerstein, 1993)</p> |



| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>DL-nl-I2 Parafrasea información de un texto.</p> | | | |
| <p>DL-nl-I12.1 Reconoce el mensaje</p> | | <p>CD1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...)) y de funciones cognitivas</p> | <p>CMIA4: Utilizar reglas verbales para comunicar la respuesta (Feuerstein, 1993)</p> <p>CMID7: Seleccionar información relevante. (Feuerstein, 1993)</p> |
| <p>DL-nl-I3 Resume el contenido textual</p> | | | |
| <p>DL-nl-I3.1 Selecciona información relevante mientras omite lo que no es requerido en el momento.</p> | | <p>CD1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...)) y de funciones cognitivas</p> | <p>CMIA4: Utilizar reglas verbales para comunicar la respuesta (Feuerstein, 1993)</p> <p>CMID7: Seleccionar información relevante. (Feuerstein, 1993)</p> |
| <p>DL-nl-I3.2 Generaliza mientras integra información que guarda un tipo de relación</p> | <p>DBA1 Resume la información que ha leído o escuchado sobre temas relacionados con su entorno escolar y académico a través de escritos estructurados. Por ejemplo, al leer un texto, lo resume en una oración.</p> | <p>CD1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...)) y de funciones cognitivas</p> <p>CD18: Mediación relacional y analítico-deductiva.</p> | <p>CMIA4: Utilizar reglas verbales para comunicar la respuesta (Feuerstein, 1993)</p> |



| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>DL-ni Nivel inferencial:</p> | | | |
| <p>DL-ni-I1. Infiere</p> | | | |
| <p>DL-ni-I1.1 Establece relaciones y asociaciones entre los significados.</p> | <p>EBC4: Comprendo relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.</p> <p>EBC3: Represento, en forma gráfica, la información que encuentro en textos que comparan y contrastan objetos, animales y personas.</p> | <p>CD1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...) y de funciones cognitivas</p> <p>CD18: Mediación relacional y analítico-deductiva.</p> | <p>CMID1.1: Se plantean preguntas frente al texto y genera hipótesis sobre el contenido narrativo del mismo. (Moreno, 2017)</p> <p>CMID1.2: Activa conocimientos previos a partir de la integración de la información del texto e información previa a partir de experiencias personales. (Moreno, 2017)</p> |
| <p>DL-ni-I1.2 Construye relaciones de implicación en el ámbito textual.</p> | | | |
| <p>DL-ni-I1.3 Construye relaciones de causación en el ámbito textual.</p> | <p>EBC4: Comprendo relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.</p> | <p>CD5: Representación cognitiva (elaboración de mapas conceptuales, mentefactos...)</p> <p>CD7: Selección y/o diseño de materiales académicos.</p> | <p>CMIA4 : 10. Seleccionar información relevante (Feuerstein, 1993)</p> <p>CMID7: 18. Clasificar cognitivamente (Feuerstein, 1993)</p> |



| | | | |
|--|--|---|---|
| | <p>DBA2: Reconoce relaciones de causa y efecto en lecturas cortas sobre temas académicos. Para esto, tiene en cuenta el vocabulario, los conectores y sus conocimientos previos. Por ejemplo, después de leer un texto corto, puede identificar las causas y efectos y representarlos a través de un gráfico.</p> | <p>CD15: Mediación teórica disciplinar y conceptual.</p> | |
| <p>DL-ni-I1.4 Construye relaciones de temporalización en el ámbito textual.</p> | <p>EBC4: Comprendo relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.</p> | <p>CD1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...)) y de funciones cognitivas</p> <p>CD18: Mediación relacional y analítico-deductiva.</p> | <p>CMIA4: 10. Seleccionar información relevante (Feuerstein, 1993)</p> <p>CMID7: 18. Clasificar cognitivamente (Feuerstein, 1993)</p> |
| <p>DL-ni-I1.5 Construye relaciones de espacialización en el ámbito textual.</p> | <p>EBC4: Comprendo relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre</p> | <p>CD1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...)) y</p> | <p>CMIA4: 10. Seleccionar información relevante (Feuerstein, 1993)</p> <p>CMID7: 18. Clasificar cognitivamente (Feuerstein, 1993)</p> |



| | | | |
|---|--|---|---|
| | enunciados sencillos. | de funciones cognitivas CD18: Mediación relacional y analítico-deductiva. | |
| DL-ni-I1.9 Deduce en búsqueda de sentido textual. | | | |
| DL-ni-I1.10 Presupone en búsqueda de sentido textual. | | CD3: Actividades puntuales CD9: Mediación cognitiva. CD15: Mediación teórica disciplinar y conceptual. | CMI1: Desarrollar precisión, exactitud de respuesta (Feuerstein, 1993) |
| DL-ni-I1.11 Completa en búsqueda de sentido textual. | EBC1: Comprendo la información implícita en textos relacionados con temas de mi interés. | CD1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...)) y de funciones cognitivas CD11: Mediación textual, lectora y escritora | CMIA1 Reconocer cada palabra en una selección acudiendo a la traducción (Vacca 2006). CMID2 Comprender una selección incluso cuando no pueden identificar cada palabra (Vacca 2006). |
| <i>DL-nci Nivel crítico-intertextual:</i> | | | |
| DL-nci-I1 Pone en red saberes de múltiples procedencias (intertextos) | | | |
| DL-nci-I2 Explica | | | |



| | | | |
|---|--|--|---|
| interpretativamente. | | | |
| DL-nci-I2.1 Reconstruye la macroestructura semántica del texto (coherencia global del texto) | | | |
| DL-nci-I2.2 Identifica la superestructura del texto (cuento, historieta, poema, noticia, carta...) | EBC5: Diferencio la estructura organizativa de textos descriptivos, narrativos y argumentativos. | CD1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...)) y de funciones cognitivas CD18: Mediación relacional y analítico-deductiva. | CMID1: Hace inferencias y plantea hipótesis a partir de elementos textuales tales como título, ilustración, tipo de texto, tono etc. (Moreno, 2017) |
| DL-nci-I2.3 Reconoce puntos de vista del enunciador textual y el enunciatario. | | | |
| DL-nci-I2.4 Reconoce las intencionalidades del autor empírico del texto. | EBC2: Reconozco el propósito de una descripción en textos narrativos de mediana extensión. | CD1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...)) y de funciones cognitivas CD11: Mediación textual, lectora y escritora | CMIA4: Dominar e integrar una serie de habilidades de identificación de palabras (Vacca 2006). CMID5: Se plantean preguntas frente al texto y genera hipótesis sobre el contenido narrativo del mismo. (Pérez y solé) |
| DL-nci-I3 Toma posición crítica frente al texto | | | |



| | | | |
|--|--|--|---|
| DL-nci-I3.1 Emite juicios respecto a lo leído. | | | |
| DL-nci-I3.2 Conjetura y evalúa aquello que dice el texto | | | |
| DL-nci-I3.3 Indaga el modo como dice el texto. | DBA3: Identifica el propósito, las Partes y tipo de textos en una lectura o audio cortos y los comparte con sus compañeros. Para eso, se apoya en la estructura del texto, los títulos y subtítulos, marcadores de secuencia, conectores y el vocabulario que se repite. | CD1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...)) y de funciones cognitivas CD18: Mediación relacional y analítico-deductiva. | CMID7: Reconocer la línea argumental general de un texto, sin llegar a entenderlo todo con detalle. (Marco Común Europeo de Referencia, 2002) |
| DL-nci-I3.4 Identifica intenciones ideológicas de los textos y de los autores. | | | |
| DL-nci-I3.5 Actualiza las representaciones ideológicas de su situación como lector. | EBC7: Valoro la lectura como una actividad importante para todas las áreas de mi vida. | CD3: Actividades puntuales CD14: Mediación filosófica-crítica. | CMI1: Seleccionar información relevante. (Feuerstein, 1993) Utilizar reglas verbales para comunicar la respuesta. (Feuerstein, 1993) |
| DL-nci-I3.6 Controla la consistencia de las interpretaciones con base en la precisión de campos | EBC6: Identifico elementos culturales presentes en textos sencillos. | CD12: Mediación sociocultural. | CMI1: Identifico elementos culturales presentes en textos sencillos. (Estándares Básicos de Competencia, 2006) |



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Programa de Maestría en Educación

| | | | |
|--|--|--|--|
| isotópicos y el reconocimiento de su comportamiento en el texto. | | | |
|--|--|--|--|



Capítulo IV: Propuesta

4.1. Descripción De La Aplicación De La Propuesta

Para poder aplicar la propuesta fue necesario seguir los siguientes pasos:

1. Búsqueda de actividades de comprensión lectora según los niveles exigidos por el MEN (para grado Noveno lecturas de nivel B1 en la lengua inglesa) en relación con el Modelo Ascendente y el Modelo Descendente.
2. Clasificación de las lecturas para diagnósticos, talleres y pruebas finales, y adaptación de las actividades a realizar, diferenciando las de tipo literal y las de tipo inferencial.
3. Organización de preguntas de acuerdo a la relación de las mismas con cada uno de los aspectos estipulados en la tabla de categorías.
4. Aplicación de las pruebas diagnósticas en el aula de clase.
5. Resolución de talleres en los hogares de los alumnos debido a la medidas preventivas demandadas a causa del Covid-19. Observaciones y registro en Diarios de campo.
6. Presentación de pruebas finales también en los hogares de los alumnos.
7. Tabulación de la información.
8. Análisis de las pruebas.
9. Comparación de resultados obtenidos a través de los diversos instrumentos (pruebas diagnósticas, talleres y pruebas finales)
10. Proyección de resultados y su pertinencia en cuanto a los objetivos propuestos en la investigación.



- La aplicación de todos los instrumentos se dio entre el 25 de febrero del 2020 y el 25 de mayo del 2020.
- Es importante dar a conocer que el docente se tomó la tarea de entregar y recoger los talleres y las pruebas finales en cada una de las casas de los alumnos, teniendo en cuenta que el análisis de las actividades resulta más cómodo en material físico (papel), que digital. Adicionalmente, teniendo en cuenta la poca cobertura de conectividad del municipio, no se querían correr riesgos en los plazos de entrega estipulados Asimismo, la no posesión de equipos celulares o de cómputo por parte de algunas familias podría Truncar Lo Planeado Investigativamente.

4.2. Evaluación De La Propuesta.

La propuesta resultó pertinente puesto que se fue muy cuidadoso en cada uno de las fases establecidas, además, se hizo lo posible para mantener la coherencia entre los instrumentos, los lineamientos establecidos por el MEN y el modelo de comprensión lectora aplicado. El análisis, la tabulación y la generación de resultados fue un trabajo ejecutado a conciencia, y con la mayor dedicación. Por tanto, se considera que los resultados demostrados con esta propuesta son fieles a la realidad del contexto en la cual se pudo ayudar a los alumnos en la superación de ciertas falencias que no les permitían comprender efectivamente textos en inglés.

A continuación, en la Tabla 2, se dará a conocer la manera en la cual las preguntas de cada una de las lecturas desarrolladas se ajustaron a cada una de las categorías de análisis propuestas.



Tabla 2. Instrumento de Correlación de Categorías Referente con textos, actividades y preguntas.

| <p>DL: Dimensión lectora nl: Nivel literal ni: Nivel inferencial nci: Nivel crítico-intertextual Según Lineamientos Curriculares Lengua Castellana del MEN (1998)</p> | <p>DB A: Derechos Básicos De Aprendizaje . EB C: Estándares Básicos De Competencia <i>En relación con la lectura comprensiva en Inglés para grado noveno.</i></p> | <p>C D: Categoría Didáctica Se gún Vanegas, 2020.</p> | <p>CM I: Categorías de la teoría/modelo Interactivo. CM IA: Categorías de modelo interactivo ascendente. CM ID: Categorías del modelo interactivo descendente Estas categorías se articulan a lo propuesto por diversos autores.</p> | <p>Q#: número de pregunta</p> |
|--|--|--|---|---|
| <p>CATEGORÍAS DE LECTURA</p> | <p>INDICADORES DE LOGRO</p> | <p>CATEGORÍA DIDÁCTICA</p> | <p>CATEGORÍAS DE LA TEORÍA</p> | <p>Actividades puntuales a modo de anexos/ ítems para diagnóstico / observaciones para diseño de la propuesta.</p> |
| <p><i>Dl-nl Nivel literal:</i></p> | | | | |



| DL- nl- I1. Transcribe información de un texto. | | | | |
|--|--|---|--|---|
| <p>DL-nl- I1.1 Reconoce palabras y frases con sus correspondientes significados de diccionario.</p> | | <p>C D1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...)) y de funciones cognitivas</p> | <p>CM ID7: Seleccionar información relevante. (Feuerstein, 1993)</p> | <p>Actividad puntual para todos los textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se subrayarán las palabras desconocidas en el texto. 2. Se predice la categoría gramatical de la palabra desconocida y se intenta descubrir el significado según el enunciado. 3. Se busca la palabra en el diccionario o en el traductor y se atiende al modo de pronunciación. |
| <p>DL-nl- I1.2 Reconoce asociaciones automáticas en el texto. Ej: relación entre sujeto (de qué o quién se dice) y predicado (qué se dice).</p> | <p>EB C8: Identifico relaciones de significado expresadas en textos sobre temas que me son familiares.</p> | <p>C D1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...)) y de funciones cognitivas</p> | <p>CM ID7: Seleccionar información relevante. (Feuerstein, 1993)</p> | <p>Ítem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Text n° 1 (Diagnostic) : Japan's most famous dog 1Q1: The statue of Hachiko is small. <u>(true/false)</u> 1Q2: The statue isn't difficult to find because there are so many people there. 1Q3: The professor worked in a school. <u>(true/false)</u> 1Q4: The professor died at work. <u>(true/false)</u> 1Q5: The dog waited every day at the station. <u>(true/false)</u> 1Q6: Nobody gave the dog any food. <u>(true/false)</u> 1Q7: He doesn't become a familiar sight to commuters over time. <u>(true/false)</u> |



| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>1Q8: The dog died before the statue was put outside the station.</p> <p>1Q9: Where did the doctor die? <u>(true/false)</u></p> <p>1Q10: Street vendors fed Hachiko when his owner died. <u>(true/false)</u></p> <p>• Text n° 5: Karol</p> <p>5Q4 Karol has got short brown hair <u>(true/false)</u></p> <p>5Q5 She has a toast and coffee for breakfast <u>(true/false)</u></p> <p>5Q6 The children don't have pizza for lunch <u>(true/false)</u></p> <p>5Q7 Her school is next to her house <u>(true/false)</u></p> <p>5Q8 There is a café in front of her house <u>(true/false)</u></p> <p>5Q9 Karol likes mangoes but doesn't eat watermelons <u>(true/false)</u></p> <p>5Q10 There is a desk behind the wardrobe in her room <u>(true/false)</u></p> <p>5Q11 Her room is a mess <u>(true/false)</u></p> <p>5Q12 There is one sock under the sofa <u>(true/false)</u></p> <p>5Q13 Her mum is scared because there is a mess. <u>(true/false)</u></p> <p>• Text n° 7: TIM BLACK</p> <p>7Q4: They don't like cinema <u>(true/false)</u></p> <p>7Q5: Tim and Kim wake up at 9 o'clock every day <u>(true/false)</u></p> |
|--|--|--|--|--|



| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | | <p>7Q6: Kim works at a college (<u>true/false</u>)</p> <p>➤ Actividad puntual: Leer el texto mencionado por el docente y señalar si el ítem es verdadero o falso según corresponda.</p> |
| <p>DL-nl-I2 Parafrasea información de un texto.</p> | | | | |
| <p>DL-nl-I12.1 Reconoce el mensaje</p> | | <p>C</p> <p>D1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...)) y de funciones cognitivas</p> | <p>CM</p> <p>IA4: Utilizar reglas verbales para comunicar la respuesta (Feuerstein, 1993)</p> <p>CM</p> <p>ID7: Seleccionar información relevante. (Feuerstein, 1993)</p> | <p>Actividades puntuales para todos los textos:</p> <p>Durante el ejercicio de lectura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se puede hacer uso del diccionario. 2. Identificar sujetos y encerrarlos con rectángulos. 3. Identificar verbos y encerrarlos con círculos 4. Identificar palabras y predicados claves y subrayarlos con color rojo. 5. Resolver según lo indicado en el ítem y hacer revisión de las respuestas y actividades realizadas con base en el texto. |
| <p>DL-nl-I3 Resume el contenido textual</p> | | | | |



| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| <p>DL-nl- I3.1 Selecciona información relevante mientras omite lo que no es requerido en el momento.</p> | | <p>C D1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...) y de funciones cognitivas</p> | <p>CM IA4: Utilizar reglas verbales para comunicar la respuesta (Feuerstein, 1993) CM ID7: Seleccionar información relevante. (Feuerstein, 1993)</p> | <p>Ítem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Text n° 7: TIM BLACK 7Q5: What does Mr Black do in the evenings? ➤ Actividad puntual: Leer el texto mencionado por el docente y dar respuesta al ítem descrito anteriormente. |
| <p>DL-nl- I3.2 Generaliza mientras integra información que guarda un tipo de relación</p> | <p>DBA1 Resume la información que ha leído o escuchado sobre temas relacionados con su entorno escolar y académico a través de escritos estructurados. Por ejemplo, al leer un texto, lo resume en una oración.</p> | <p>C D1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...) y de funciones cognitivas C D18: Mediación relacional y</p> | <p>CM IA4: Utilizar reglas verbales para comunicar la respuesta (Feuerstein, 1993)</p> | <p>Ítem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Text n° 3: The life cycle 3Q5: What is a life cycle? Do all life cycles have things in common? ➤ Actividad puntual: Leer el texto mencionado por el docente y dar respuesta al ítem descrito anteriormente. |



| | | | | |
|---|---|--|---|---|
| | | analítico-deductiva. | | |
| DL-ni <i>Nivel inferencial:</i> | | | | |
| DL-ni-I1. Infiere | | | | |
| DL-ni-I1.1 Establece relaciones y asociaciones entre los significados. | <p>EB C4: Comprendo relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.</p> <p>EB C3: Represento, en forma gráfica, la información que encuentro en textos que comparan y contrastan objetos, animales y personas.</p> | <p>C D1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...) y de funciones cognitivas</p> <p>C D18: Mediación relacional y analítico-deductiva.</p> | <p>CM ID1.1: Se plantean preguntas frente al texto y genera hipótesis sobre el contenido narrativo del mismo. (Moreno, 2017)</p> <p>CM ID1.2: Activa conocimientos previos a partir de la integración de la información del texto e información previa a partir de experiencias</p> | <p>Ítem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Text n° 3: The life cycle 3Q5: Draw pictures of one of the life cycles described in the short story. • Text n° 4: The mary's family 4Q3 Prelectura: Have you ever had a pet? 4Q4 Prelectura: Why do you consider it is important to read this text? • Text n° 5: Karol 5Q3: What is your perception about your daily routine? Is it good or bad? A why? • Text n° 6: Magician of the sea 6Q3: what do you know about octopus? • Text n° 7: Tim Black 7Q2: What do you think about doctors' life? ➤ Actividad puntual: Para dar solución a las actividades propuestas en la lectura: Durante la prelectura: |



| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | | | personales. (Moreno, 2017) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar la imagen y el título que acompañan el texto. 2. Responder a las preguntas que se encuentran en la parte superior de cada texto con el fin de predecir e inferir el tipo de texto, el propósito del mismo y la historia como tal. |
| DL-ni- I1.2 Construye relaciones de implicación en el ámbito textual. | | | | |
| DL-ni- I1.3 Construye relaciones de causación en el ámbito textual. | <p>EB</p> <p>C4: Comprendo relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.</p> <p>DB</p> <p>A2: Reconoce relaciones de causa y efecto en lecturas cortas sobre temas académicos.</p> | <p>C</p> <p>D5: Representación cognitiva (elaboración de mapas conceptuales, mentefactos...)</p> <p>C</p> <p>D7: Selección y/o diseño de materiales académicos.</p> <p>C</p> <p>D15: Mediación teórica</p> | <p>CM</p> <p>IA4 :</p> <p>10. Seleccionar información relevante (Feuerstein, 1993)</p> <p>CM</p> <p>ID7:</p> <p>18. Clasificar cognitivamente (Feuerstein, 1993)</p> | <p>Ítem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Text n° 2 (Diagnostic) : Amanda's News 2Q2: What is the webpage for? • Text n° 4: The mary's family 4Q9: According to your perception, what are the possible reasons why this family has many pets? • Text n° 6: Magician of the sea 6Q5: Do you think octopus have feelings? Yes/not, and why? 6Q6: Why are octopuses intelligent? 6Q7: What happens to an octopus if it breaks off one of its arms? • Text n° 7: Tim Black |



| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | <p>Para esto, tiene en cuenta el vocabulario, los conectores y sus conocimientos previos. Por ejemplo, después de leer un texto corto, puede identificar las causas y efectos y representarlos a través de un gráfico.</p> | <p>disciplinar y conceptual .</p> | | <p>7Q8: Do you think Tim and Kim live in a big city or in a small town? Justify your answer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Text n° 8: Robot birds 8Q7: The robotic birds look like falcons due to these animals_____ ➤ Actividad puntual: Para dar solución a las actividades propuestas en la lectura: Durante la prelectura: <ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar la imagen y el título que acompañan el texto. 2. Responder a las preguntas que se encuentran en la parte superior de cada texto con el fin de predecir e inferir el tipo de texto, el propósito del mismo y la historia como tal. |
| <p>DL-ni- I1.4 Construye relaciones de temporalización en el ámbito textual.</p> | <p>EB C4: Comprendo relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.</p> | <p>C D1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...) y de funciones cognitivas C D18:</p> | <p>CM IA4: 10. Seleccionar información relevante (Feuerstein, 1993) CM ID7: 18. Clasificar cognitivamente (Feuerstein, 1993)</p> | <p>Ítem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Text n° 3: The life cycle 3Q5: Draw pictures of one of the life cycles described in the short story. • Text n° 5: Karol 5Q18: What time do you think Karol does her homework? and why? • Text n° 7: TIM BLACK 7Q7: What does Mr Black do in the evenings? • Text n° 8: Robot birds 8Q9: The expected time so that the pigeons move away from the city is Actividad puntual: |



| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| | | Mediación relacional y analítico-deductiva. | | Leer el texto mencionado por el docente y dar respuesta a los ítems descritos anteriormente. |
| DL-ni-11.5 Construye relaciones de espacialización en el ámbito textual. | EB C4: Comprendo relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos. | C D1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...) y de funciones cognitivas) C D18: Mediación relacional y analítico-deductiva. | CM IA4: 10. Seleccionar información relevante (Feuerstein, 1993) CM ID7: 18. Clasificar cognitivamente (Feuerstein, 1993) | <p>Ítem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Text n° 1 (Diagnostic) : Japan's most famous dog 1Q2: • Text n° 2 (Diagnostic) : Amanda's News 2Q1: Which class is Amanda creating a webpage for? • Text n° 3: The life cycle 3Q5: Draw pictures of one of the life cycles described in the short story. • Text n° 4: The mary's family 4Q6: Where is the family from? • Text n° 5: Karol 5Q19: How do you imagine the Karol's house? Describe it briefly • Text n° 6: Magician of the sea 6Q9: complete the graphic organizer: Include its habitat, abilities, likes, and the four ways it defends itself. • Text n° 7: TIM BLACK 7Q8: Do you think Tim and Kim live in a big city or in a small town? Justify your answer. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividad puntual: Leer el texto mencionado por el docente y dar respuesta a |



| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| | | | | los ítems descritos anteriormente. |
| DL-ni- I1.9 Deduce en búsqueda de sentido textual. | | | | |
| DL-ni- I1.10 Presupone en búsqueda de sentido textual. | | <p>C</p> <p>D3: Actividades puntuales</p> <p>C</p> <p>D9: Mediación cognitiva.</p> <p>C</p> <p>D15: Mediación teórica disciplinar y conceptual</p> <p>.</p> | <p>CM</p> <p>I1: Desarrollar precisión, exactitud de respuesta (Feuerstein, 1993)</p> | <p>Ítem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Text n° 3: The life cycle 3Q2: What is a life cycle? Do all life cycles have things in common? 3Q4: Do you know about the life cycle of any other plants or animals? • Text n° 6: Magician of the sea 6Q5: Do you think octopus have feelings? Yes/not, and why? • Text n° 7: TIM BLACK 7Q8: Do you think Tim and Kim live in a big city or in a small town? Justify your answer. 7Q9: In general, what do you think about the relationship between Tim and Kim? • Text n° 8: Robot birds 8Q4: Give some examples of the junk food that you know: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividad puntual: Para dar solución a las actividades propuestas en la lectura: Durante la prelectura: <ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar la imagen y el título que acompañan el texto. |



| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| | | | | 2. Responder a las preguntas que se encuentran en la parte superior de cada texto con el fin de predecir e inferir el tipo de texto, el propósito del mismo y la historia como tal. |
| DL-ni- I1.11 Completa en búsqueda de sentido textual. | EB C1: Comprendo la información implícita en textos relacionados con temas de mi interés. | C D1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...) y de funciones cognitivas C D11: Mediación textual, lectora y escritora | CM IA1 Reconocer cada palabra en una selección acudiendo a la traducción (Vacca 2006). CM ID2 Comprender una selección incluso cuando no pueden identificar cada palabra (Vacca 2006). | Ítem: <ul style="list-style-type: none"> Text n° 2 (Diagnostic) : Amanda's News 2Q3: Who is Amanda's partner? 2Q4: How do Amanda and her partner do research? 2Q5: What are the main differences between the two types of news? Text n° 4 : The mary's family 4Q2: Who is Mary's dad? 4Q3: Who is Jhon? and what does he do? 4Q4: Who have blue eyes? 4Q6: Where is the family from? 4Q7: Who is the daughter in the family? 4Q8: How many friends has the family got? Text n° 6: Magician of the sea 6Q9: Complete the graphic organizer: Include its habitat, abilities, likes, and the four ways it defends itself. Text n° 8: Robot birds |



| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | <p>8Q5: The advice given to the visitors is:_____</p> <p>8Q7: The robotic birds look like falcons due to these animals:_____</p> <p>➤ Actividad puntual: Para dar solución a las actividades propuestas en la lectura: Durante la prelectura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar la imagen y el título que acompañan el texto. 2. Responder a las preguntas que se encuentran en la parte superior de cada texto con el fin de predecir e inferir el tipo de texto, el propósito del mismo y la historia como tal. |
| <i>Dl-nci</i> | | | | |
| DL-nci-I1 Pone en red saberes de múltiples procedencias (intertextos) | | | | |
| DL-nci-I2 Explica interpretativamente. | | | | |
| DL-nci-I2.1 Reconstruye la macroestructura semántica del texto | | | | |



| | | | | |
|--|---|---|---|--|
| (coherencia global del texto) | | | | |
| DL-nci-I2.2 Identifica la superestructura del texto (cuento, historieta, poema, noticia, carta...) | <p>EB</p> <p>C5: Diferencio la estructura organizativa de textos descriptivos, narrativos y argumentativos.</p> | <p>C</p> <p>D1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...)) y de funciones cognitivas</p> <p>C</p> <p>D18: Mediación relacional y analítico-deductiva.</p> | <p>CM</p> <p>ID1: Hacer inferencias y plantea hipótesis a partir de elementos textuales como título, ilustración, tipo de texto, tono etc. (Moreno, 2017)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Text n° 4: The mary's family 4Q1 Prelectura: After looking at the title and the picture, what do you imagine is the story about? 4Q2 Prelectura: What type of text do you think it is? • Text n° 5: Karol 5Q1: After looking at the title and the picture, what do you imagine is the story about? 5Q2: What type of text do you think it is? • Text n° 6: Magician of the sea 6Q1: After looking at the title and the picture, what do you imagine is the story about 6Q2: What type of text do you think it is? • Text n° 7: Tim Black 7Q1: After looking at the title and the picture, what do you imagine is the story about? • Text n° 8: Robot birds 8Q1: Before reading the text look at the title and the picture and describe what you consider the text can be about. |
| DL-nci-I2.3 Reconoce puntos de vista del enunciador textual y el enunciatario. | | | | |



| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| <p>DL-nci- I2.4 Reconoce las intencionalidades del autor empírico del texto.</p> | <p>EB C2: Reconozco el propósito de una descripción en textos narrativos de mediana extensión.</p> | <p>C D1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...) y de funciones cognitivas C D11: Mediación textual, lectora y escritora</p> | <p>CM IA4: Dominar e integrar una serie de habilidades de identificación de palabras (Vacca 2006). CM ID5: Se plantean preguntas frente al texto y genera hipótesis sobre el contenido narrativo del mismo. (Pérez y solé)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Text n° 4: The mary’s family 4Q2: Who is Mary’s dad? 4Q3: Who is Jhon? and what does he do? 4Q4: Who have blue eyes? 4Q6: Where is the family from? 4Q7: Who is the daughter in the family? • Text n° 6: Magician of the sea 6Q6: Why are octopuses intelligent? 6Q7: What happens to an octopus if it breaks off one of its arms? 6Q8:How do blue-ringed octopuses defend themselves 6Q9:complete the graphic organizer: Include its habitat, abilities, likes, and the four ways it defends itself. • Text n° 8: Robot birds 8Q3: The normal diet of pigeons consist of____ 8Q7: The robotic birds look like falcons due to these animals:_____ <ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividad puntual: Para dar solución a las actividades propuestas en la lectura: Durante la prelectura: 1. Analizar la imagen y el título que acompañan el texto. |
|--|--|--|--|---|



| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| | | | | 2. Responder a las preguntas que se encuentran en la parte superior de cada texto con el fin de predecir e inferir el tipo de texto, el propósito del mismo y la historia como tal. |
| DL-nci-I3 Toma posición crítica frente al texto | | | | |
| DL-nci-I3.1 Emite juicios respecto a lo leído. | | | | |
| DL-nci-I3.2 Conjetura y evalúa aquello que dice el texto | | | | |
| DL-nci-I3.3 Indaga el modo como dice el texto. | DB A3: Identifica el propósito, las Partes y tipo de textos en una lectura o audio cortos y los comparte con sus compañeros . Para eso, se apoya en la estructura del texto, los títulos y subtítulos, marcadores de secuencia, conectores | C D1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...) y de funciones cognitivas C D18: Mediación relacional y | CM ID7: Reconocer la línea argumental general de un texto, sin llegar a entenderlo todo con detalle. (Marco Común Europeo de Referencia, 2002) | Ítem: <ul style="list-style-type: none"> • Text n° 3: The life cycle 3Q1: What is the short story mostly about? 3Q5: Draw pictures of one of the life cycles described in the short story. • Text n° 6: Magician of the sea 6Q9: complete the graphic organizer: Include its habitat, abilities, likes, and the four ways it defends itself. Text n° 8: Robot birds 8Q2: The main purpose of the Liverpool city council to:_____ <p>➤ Actividad puntual: Leer el texto mencionado por el docente y dar</p> |



| | | | | |
|-------------|---|--|--|--|
| | y el vocabulario que se repite. | analítico-deductiva. | | respuesta a los ítems descritos anteriormente. |
| DL-nci-I3.4 | Identifica intenciones ideológicas de los textos y de los autores. | | | |
| DL-nci-I3.5 | Actualiza las representaciones ideológicas de su situación como lector. | <p>EB C7: Valoro la lectura como una actividad importante para todas las áreas de mi vida.</p> <p>C D3: Actividades puntuales C D14: Mediación filosófica-crítica.</p> | <p>CM II: Seleccionar información relevante. (Feuerstein, 1993) Utilizar reglas verbales para comunicar la respuesta. (Feuerstein, 1993)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Text n° 5: Karol 5Q20: What is your opinion about the text? Did you like it? Yes/no, and why? <ul style="list-style-type: none"> • Text n° 6: Magician of the sea 6Q4: Was this text interesting for you? Yes/ no, and why? • Text n° 7: TIM BLACK 7Q10: Did you enjoy this text? yes/ no, and why? • Text n° 8: Robot birds 8Q10: Give your personal opinion about the text <ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividad puntual: Para dar solución a las actividades propuestas en la lectura: Durante la prelectura: <ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar la imagen y el título que acompañan el texto. 2. Responder a las preguntas que se encuentran en la parte superior de cada texto con el fin de predecir e inferir el tipo de texto, el propósito del mismo y la historia como tal. |



| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <p>DL-nci- I3.6 Controla la consistencia de las interpretaciones con base en la precisión de campos isotópicos y el reconocimiento de su comportamiento en el texto.</p> | <p>EB C6: Identifico elementos culturales presentes en textos sencillos.</p> | <p>C D12: Mediación sociocultural.</p> | <p>CM I1: Identifico elementos culturales presentes en textos sencillos. (Estándares Básicos de Competencia, 2006)</p> | <ul style="list-style-type: none">• Text n° 4: The mary's family 4Q9: According to your perception, what are the possible reasons why this family has many pets? 4Q10: Why do you think Jane hasn't have a pet?• Text n° 7: TIM BLACK 7Q9: In general, what do you think about the relationship between Tim and Kim?• Text n° 8: Robot birds 8Q5: The advice given to the visitors is:<ul style="list-style-type: none">➤ Actividad puntual: Para dar solución a las actividades propuestas en la lectura: Durante la prelectura:<ol style="list-style-type: none">1. Analizar la imagen y el título que acompañan el texto.2. Responder a las preguntas que se encuentran en la parte superior de cada texto con el fin de predecir e inferir el tipo de texto, el propósito del mismo y la historia como tal. |
|--|--|--|--|--|



Capítulo V: Análisis De La Información

Para el análisis de la información se implementaron los siguientes instrumentos: 2 tablas de tabulación (una para las pruebas diagnósticas y otra para las pruebas finales); 2 tablas de Análisis y de resultados de los instrumentos de tabulación; 1 Instrumento de Análisis de Contrastación de resultados de pruebas diagnósticas, pruebas finales y aplicación de propuesta, y triangulación.

Tabla 3. Instrumento de Tabulación 1 (Pruebas Diagnósticas).

| Título de la investigación: INFLUENCIA MODELO INTERACTIVO DE KEITH E. STANOVICH EN LA COMPRENSIÓN DE LOS TEXTOS CORTOS EN INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DE 9° DE LA I.E ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAN MATEO, BOYACÁ. Propuesta por: Anderson Fabián Colmenares Cáceres. | | | | |
|--|--------------------|--|---|---|
| Instrumento de Tabulación 1 (Pruebas Diagnósticas) | | | Grado: Noveno Área: Inglés | |
| Participante P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 | | | Grupo 01 | |
| Dimensión 1: Lectura (DL) | | | | |
| Código | Categoría | Indicador a observar | Logro Sí/No | Sistematización de las Observaciones según tipo de observación/ fecha/anexo |
| | | | | Anexo 1.1 Japan's most famous dog. Anexo 2.1 Amanda's news. |
| DL-nl-II | nivel literal (nl) | Transcribe información de un texto: | | |
| DL-nl-II.1 | | Reconoce palabras y frases con sus correspondientes significados de diccionario. | P1 <u>No</u> P2 <u>No</u> P3 <u>No</u> P4 <u>No</u> P5 <u>Sí</u> P6 <u>No</u> P7 <u>Sí</u> P8 <u>No</u> P9 <u>No</u> P10 <u>No</u> | Fecha:25/02/2020 Anexo: Japan's most famous dog. Observaciones relevantes Sí: P5: Subrayó predicados claves los cuales le permitieron responder acertadamente más de la mitad de las preguntas. |



| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | <p>Observaciones relevantes No:</p> <p>P1: Subrayó algunas palabras que consideró clave y tradujo palabras pertenecientes a las preguntas. Sin embargo, no alcanzó el indicador de logro.</p> <p>P2: Tradujo unas pocas palabras pero esto no fue de suficiente ayuda para alcanzar el indicador de logro.</p> <p>Otras observaciones relevantes:</p> <p>-Los demás participantes no demostraron características particulares en la realización de esta primera parte del diagnóstico.</p> <p>-Esta primera parte del diagnóstico se realizó de manera libre, sin demandar a los alumnos metodología alguna. Esto con el fin de identificar la manera en la cual ellos desarrollan normalmente las actividades de comprensión lectora en inglés.</p> <p>-A pesar de que se estipuló una hora para la realización del diagnóstico, la mayoría de los estudiantes finalizaron en menos de 40 minutos.</p> |
|--|--|--|--|---|



| I1 | DL-ni- Nivel inferencial | Infiere | | |
|-------|-----------------------------|---|---|---|
| I1.3 | DL-ni- | Construye relaciones de causación en el ámbito textual. | P1 <u>Si</u> P2 <u>No</u> P3 <u>No</u> P4 <u>No</u> P5 <u>Si</u> P6 <u>Si</u> P7 <u>Si</u> P8 <u>Si</u> P9 <u>Si</u> P10 <u>No</u> | Fecha:28/02/2020 Anexo: Amanda's news Observaciones relevantes Sí: P1: Subrayó predicados claves los cuales le permitieron responder acertadamente más de la mitad de las preguntas. P5: Subrayó predicados claves los cuales le permitieron responder acertadamente la mayoría de las preguntas. P6: Tradujo palabras que consideró claves, las cuales fueron de ayuda para alcanzar el logro. P7: Tradujo palabras que consideró claves, las cuales fueron de ayuda para alcanzar el logro. P8: Subrayó predicados claves los cuales le permitieron responder acertadamente la mayoría de las preguntas. |
| I1.5 | DL-ni- | Construye relaciones de espacialización en el ámbito textual. | | |
| I1.11 | DL-ni- | Completa en búsqueda de sentido textual. | | Observaciones relevantes No: P2: Tradujo unas pocas palabras pero esto no fue de suficiente ayuda para alcanzar el indicador de logro. P3: No respondió 3 preguntas de 5 y |



| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| | | | | <p>contestó erróneamente las otras 2. P10: No respondió 3 preguntas de 5 y contestó erróneamente las otras 2.</p> <p>Otras observaciones relevantes: -En esta segunda parte diagnóstico, el docente demandó a los alumnos subrayar palabras o frases claves que fuesen gramaticalmente parecidas a las de las preguntas.</p> |
| <p>Observaciones generales de la tabulación: -Tanto en la comprensión de textos a nivel literal como inferencial los mayoría de estudiantes que realizaron el ejercicio de subrayar o señalar palabras y /o predicados claves tuvieron mejores resultados que quienes no. -Los estudiantes no logran recuperar información no explícita en el texto e interpretarla según sus opiniones o juicios de valor.</p> | | | | |

Fuente del instrumento: Vanegas, D. (2020). Procedimiento e Instrumentos de Investigación. Universidad de Pamplona.

Tabla 4. Instrumento de Análisis y de resultados del Instrumento Tabulación 1 (De las Pruebas Diagnósticas).

| | | | | |
|--|------------------|-----------------------------|--------------------|---|
| INFLUENCIA MODELO INTERACTIVO DE KEITH E. STANOVICH EN LA COMPRENSIÓN DE LOS TEXTOS CORTOS EN INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DE 9° DE LA I.E ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAN MATEO, BOYACÁ. Propuesta por: Anderson Fabián Colmenares Cáceres. | | | | |
| Instrumento de Análisis y de resultados del Instrumento Tabulación 1 (De las Pruebas Diagnósticas). | | | | |
| Grado: Noveno Área: Inglés | | | | |
| Participante P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 Grupo. 01 | | | | |
| Dimensión 2: Lectura (DL) | | | | |
| Código | Categoría | Indicador a observar | Logro Sí/No | Análisis de las Observaciones y hallazgos para la proyección de la propuesta |



| II | DL-nl- nivel literal (nl) | Transcribe información de un texto: | | |
|-------|---------------------------------|--|--|--|
| II.1 | DL-nl- | Reconoce palabras y frases con sus correspondientes significados de diccionario. | 2/10 Sí: 20% No: 8/10 80% | <p>Observaciones relevantes Sí:</p> <p>9/10 estudiantes no cuentan con un método de comprensión lectora a excepción de la participante #1</p> <p>Observaciones relevantes No:</p> <p>1/10 estudiantes subrayó algunas palabras que consideró clave y tradujo palabras pertenecientes a las preguntas. Sin embargo, no alcanzó el indicador de logro.</p> |
| II | DL-ni- Nivel inferencial | Infiere | | |
| II.3 | DL-ni- | Construye relaciones de causación en el ámbito textual. | 6/10 Sí: 20% No: 4/10 80% | <p>Observaciones relevantes Sí:</p> <p>4/6 estudiantes que alcanzaron el indicador de logro subrayaron el texto (P1; P5; P8; P9)</p> <p>2/6 estudiantes quienes alcanzaron el indicador de logro acudieron a la traducción de palabras clave.</p> |
| II.5 | DL-ni- | Construye relaciones de espacialización en el ámbito textual. | | |
| II.11 | DL-ni- | Completa en búsqueda de sentido textual. | | |



| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| | | | | <p>Observaciones relevantes No:</p> <p>4/ 10 participantes de los participantes no recuperaron información no explícita en el texto e interpretarla según la propia opinión o juicio de valor.</p> |
| <p>Observaciones generales: -El solo hecho de demandar a los alumnos la identificación de palabras o frases clave da evidencia de que seguir un método de lectura es efectivo a la hora de comprender e interpretar textos.</p> | | | | |

Fuente del Instrumento: Vanegas, D. (2020). Procedimiento e Instrumentos de Investigación. Universidad de Pamplona.

Tabla 5. Instrumento de Tabulación 2 (Pruebas Finales)

| <p>INFLUENCIA MODELO INTERACTIVO DE KEITH E. STANOVICH EN LA COMPRENSIÓN DE LOS TEXTOS CORTOS EN INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DE 9° DE LA I.E ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAN MATEO, BOYACÁ. Propuesta por: Anderson Fabián Colmenares Cáceres.</p> | | | | |
|---|----------------------------------|---|--|---|
| <p>Instrumento de Tabulación 2 (Pruebas Finales) Grado: Noveno Área: Inglés</p> | | | | |
| <p>Participante P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 Grupo. 01</p> | | | | |
| <p>Dimensión 1: Lectura (DL)</p> | | | | |
| Código | Categoría | Indicador a observar | Logro Sí/No | Sistematización de las Observaciones según tipo de observación/ fecha/anexo Anexo 7.1: Tim black Anexo 8.1: Robot bird. |
| I1 | DL-nl- nivel literal (nl) | Transcribe información de un texto: | | |
| I1.2 | DL-nl- | Reconoce asociaciones automáticas en el texto. Ej: relación entre sujeto (de qué o quién se | P1 <u>Sí</u> P2 <u>Sí</u> P3 <u>Sí</u> P4 <u>Sí</u> P5 <u>Sí</u> P6 <u>Sí</u> | Fecha:15/05/2020 Anexo: Tim black Observaciones relevantes Sí: |



| | | | | |
|---------------------------|--|--|---|---|
| <p>I3.1</p> <p>DL-nl-</p> | | <p>dice) y predicado (qué se dice).</p> <p>Selecciona información relevante mientras omite lo que no es requerido en el momento.</p> | <p>P7 <u>Sí</u> P8 <u>Sí</u> P9 <u>Sí</u> P10 <u>No</u></p> | <p>P1: Identifica correctamente personajes y predicados para comprender y dar solución a la respuestas. Sin embargo, en la identificación de verbos omite el verbo to be.</p> <p>P2: Identifica correctamente personajes, pero identifica muy pocos verbos y predicados.</p> <p>P3: Identifica correctamente personajes, pero identifica muy pocos verbos y predicados.</p> <p>P4: Logra identificar correctamente personajes y predicados claves. Identifica bastante verbos regulares e irregular, incluyendo el verbo to be.</p> <p>P5: Logra identificar correctamente personajes y predicados claves. Identifica bastante verbos regulares e irregular, incluyendo el verbo to be.</p> <p>P6: Acude a la traducción tanto para dar solución a las preguntas. Además logra identificar correctamente personajes y predicados claves. Identifica bastante verbos regulares e irregular, incluyendo el verbo to be.</p> <p>P7: Acude a la traducción tanto para dar solución a las preguntas.</p> |
|---------------------------|--|--|---|---|



| | | | | |
|-------------|-------------------|-------------------|---|--|
| | | | | <p>Además logra identificar correctamente personajes y predicados claves. Identifica bastante verbos regulares e irregular, incluyendo el verbo to be.</p> <p>P8: Logra identificar correctamente personajes y predicados claves. Identifica bastante verbos regulares e irregular, incluyendo el verbo to be.</p> <p>P9: Aunque selecciona información relevante del texto, responde las preguntas haciendo uso de sus propias palabras.</p> <p>Observaciones relevantes No: P10: No realiza el ejercicio de identificar y señalar personajes, verbos, ni predicados claves. Deja preguntas sin resolver.</p> |
| I1 | DL-ni- | Nivel inferencial | Infiere | |
| I1.1 | DL-ni- | | <p>Establece relaciones y asociaciones entre los significados.</p> <p>Construye relaciones de causación en el ámbito textual.</p> | <p>P1 <u>Si</u> P2 <u>Sí</u> P3 <u>Sí</u> P4 <u>Sí</u> P5 <u>Sí</u> P6 <u>Si</u> P7 <u>Sí</u> P8 <u>Sí</u> P9 <u>Si</u> P10 <u>No</u></p> <p>Fecha:25/05/2020 Anexo: Robot bird.</p> <p>Observaciones relevantes Sí: P1: No responde una de las preguntas. P2:No responde dos de las preguntas P6: Acude a la traducción para</p> |
| | DL-ni-I1.3 | | | |



| | | | | |
|--------------------------------|--|--|--|---|
| <p>DL-ni- I1.10</p> | | <p>Presupone en búsqueda de sentido textual.</p> | | <p>comprender y resolver la preguntas. P7: Acude a la traducción para comprender y resolver la preguntas.</p> |
| <p>DL-ni- I1.11</p> | | <p>Completa en búsqueda de sentido textual.</p> | | <p>P8: Acude al español al momento de responder con palabras que desconoce en inglés. P9: Dos preguntas sin responder Observaciones relevantes No: P10: Fue la única estudiante que no realizó el ejercicio de identificar sujetos, verbos y o predicados haciendo caso omiso de las instrucciones dadas por el docente. Adicionalmente, dejó preguntas sin responder.</p> |

Observaciones generales de la tabulación:

-Tanto en la primer parte literal como inferencial de la prueba final, la mayoría de estudiantes resolvieron las preguntas de prelectura las cuales les permitieron generar hipótesis sobre el contenido narrativo del mismo.

-A excepción de la participante #10, todos los demás participantes consiguieron identificar elementos explícitos del texto como (personajes, lugares, problema) y también reconocer su estructura sintáctica (palabras, frases, oraciones y preposiciones).

-9 de los 10 participantes recuperaron información no explícita en el texto e interpretarla según la propia opinión o juicio de valor, a diferencia de la estudiante #10

-Los estudiantes lograron verificar las hipótesis predictivas e inferencias durante el proceso de lectura y realizar asociaciones entre el texto y las experiencias personales.

Fuente del instrumento: Vanegas, D. (2020). Procedimiento e Instrumentos de Investigación. Universidad de Pamplona.

Tabla 6. Instrumento de Análisis y de resultados del Instrumento Tabulación 2 (De las Pruebas Finales).

INFLUENCIA MODELO INTERACTIVO DE KEITH E. STANOVICH EN LA COMPRENSIÓN DE LOS TEXTOS CORTOS EN INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DE 9° DE LA I.E ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAN MATEO, BOYACÁ. Propuesta por: Anderson Fabián Colmenares Cáceres.



| Instrumento de Análisis y de resultados del Instrumento Tabulación 2 (De las Pruebas Finales). | | | | |
|--|------------------------------|--|--|---|
| Grado: Noveno Área: Inglés | | | | |
| Participante P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 Grupo. 01 | | | | |
| Dimensión 2: Lectura (DL) | | | | |
| Código | Categoría | Indicador a observar | Logro Sí/No | Análisis de las Observaciones y hallazgos para la proyección de la propuesta |
| I1 | DL-nl- nivel literal (nl) | Transcribe información de un texto: | | |
| I1.2 | DL-nl- | Reconoce asociaciones automáticas en el texto. Ej: relación entre sujeto (de qué o quién se dice) y predicado (qué se dice). | Sí: 9/10 90% No: 1/10 90% | Observaciones relevantes Sí: 9/10 Logran identificar correctamente personajes, verbos y predicados claves, lo que facilita el proceso de selección de información que los lleva a reconocer asociaciones automáticas en el texto. |
| I3.1 | DL-nl- | Selecciona información relevante mientras omite lo que no es requerido en el momento. | | Observaciones relevantes No: 1/10 decide hacer caso omiso de la aplicación del método sugerido por el docente lo que imposibilita alcanzar el indicador de logro, puesto que al no tratar de identificar personajes, verbos y predicados clave, se le dificulta la selección de información que la llevaría reconocer las asociaciones automáticas del texto. |



| I1 | Nivel inferencial | Infiere | | |
|---------------------------------|-------------------|---|----------------------------------|--|
| I1.1 | DL-ni- | Establece relaciones y asociaciones entre los significados. | 9/10 | Observaciones relevantes Sí: 9/10 estudiantes consiguieron identificar elementos explícitos del texto como (personajes, lugares, problema) y también reconocer su estructura sintáctica (palabras, frases, oraciones y preposiciones). |
| I1.3 | DL-ni- | Construye relaciones de causación en el ámbito textual. | Sí: 90% No: 1/10 90% | 9 de los 10 participantes recuperaron información no explícita en el texto e interpretarla según la propia opinión o juicio de valor, a diferencia de la estudiante #10 |
| I1.10 | DL-ni- | Presupone en búsqueda de sentido textual. | | 9/10 estudiantes lograron verificar las hipótesis predictivas e inferencias durante el proceso de lectura y realizar asociaciones entre el texto y las experiencias personales. |
| I1.11 | DL-ni- | Completa en búsqueda de sentido textual. | | Observaciones relevantes No: 1/10 decide no aplicar los pasos del método propuestos por el docente lo que imposibilita alcanzar los indicadores de logro a nivel inferencial |
| Observaciones generales: | | | | |



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Programa de Maestría en Educación

-Según los porcentajes obtenidos en la prueba final, se podría decir que MODELO INTERACTIVO DE KEITH E. STANOVICH resulta efectivo en la comprensión lectora de textos en inglés

Fuente del Instrumento: Vanegas, D. (2020). Procedimiento e Instrumentos de Investigación. Universidad de Pamplona.



Tabla 7. Instrumento de Análisis de Contrastación de Resultados de pruebas diagnósticas, pruebas finales y aplicación de propuesta, y triangulación.

| INFLUENCIA MODELO INTERACTIVO DE KEITH E. STANOVICH EN LA COMPRENSIÓN DE LOS TEXTOS CORTOS EN INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DE 9° DE LA I. E ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAN MATEO, BOYACÁ Propuesta por: Anderson Fabián Colmenares Cáceres. | | | | | | | | | |
|--|---|--|---|---|---|---|---|--|--|
| Instrumento de Análisis de Contrastación de Resultados de pruebas diagnósticas, pruebas finales y aplicación de propuesta, y triangulación. | | | | | | | | | |
| Propuesta de intervención didáctica según modelo/teoría Modelo Interactivo De Keith E. Stanovich | | | | | | | | | |
| Grado: Noveno Área: Inglés Grupo: 01 | | | | | | | | | |
| Participante P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 | | | | | | | | | |
| Dimensión 2: Lectura (DL) | | | | | | | | | |
| C ódi-go | C ate- goría | Indi cador a observar | Logr o Prue -ba diag- nós-tica (The japan's most famous dog) | Log ro Prue-ba final (Tim black) | D escripció n general de hallazgos en prueba diagnósti ca (The japan's most famous dog) | Descrip ción general de hallazgos en prueba final (Instru mento) (Tim black) | Descrip ción de hallazgos en la aplica-ción de la propuesta (Instru mento) | Valor ación de la efectividad de la teoría/model o aplicado desde sus categorías consideradas en la propuesta con base en la triangulació n de resultados de instrumentos 3.2, 7.2 y 4.2: | |



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Programa de Maestría en Educación

| | | | | | | | | Efecti vidad de CMR1, (...) Resul tados generales (RG):_____ _____ categ orías emergentes (CE):_____ _____ juicio s de valor (JV) |
|--------------|---------------------------|---|---|--|--|--|---|--|
| D L-nl-II | ni vel literal (nl) | Tran scribe información de un texto: | Sí: 2/10 20% No: 8/10 80% | Sí: 9/10 90% No: 1/10 90% | Sí: 9/10 estudiantes no cuentan con un método de comprensión lectora a excepción de la participante #1 | Sí: 9/10 Logran identificar correctament e personajes, verbos y predicados claves, lo que facilita el proceso de selección de información que los lleva a reconocer | A lo largo de los talleres aplicados se evidenciaron avances significativos en la medida de que los estudiantes se fueron acostumbrando Al Modelo Interactivo De Keith E. Stanovich. A | ECM R1: CMI A: Categorías de modelo interactivo ascendente: Es posible afirmar que este modelo fue efectivo para que los alumnos lograran crear |



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Programa de Maestría en Educación

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|---|---|--|
| | | | | | <p>Observaciones relevantes</p> <p>No:</p> <p>1/10</p> <p>estudiantes subrayó algunas palabras que consideró clave y tradujo palabras pertenecientes a las preguntas. Sin embargo, no alcanzó el indicador de logro.</p> | <p>asociaciones automáticas en el texto.</p> <p>9/10</p> <p>estudiantes consiguieron identificar elementos explícitos del texto como (personajes, lugares, problema) y también reconocer su estructura sintáctica (palabras, frases, oraciones y preposiciones).</p> <p>No:</p> <p>1/10</p> <p>decide hacer caso omiso de la aplicación</p> | <p>nivel literal, se pudo descubrir que el reconocimiento de ciertas unidades gramaticales como sujetos, verbos y predicados fue fundamental a la hora de formar una idea global de cada texto.</p> <p>Así mismo, desde el aspecto cognitivo la atención, la percepción y la memoria juegan un rol muy importante para comprender un texto.</p> | <p>una idea general del texto a partir del reconocimiento de unidades pequeñas de un texto como “palabras” hasta paulatinamente lograr reconocer unidades más grandes como oraciones y cláusulas”</p> <p>CMI</p> <p>D: Categorías del modelo interactivo descendente: Las experiencias personales y los conocimientos previos de los alumnos permitieron</p> |
|--|--|--|--|--|--|---|---|--|



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Programa de Maestría en Educación

| | | | | | | | | | |
|--------------|------------------------------|-------------|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|---|--|--|---|
| | | | | | | | del método sugerido por el docente lo que imposibilita alcanzar el indicador de logro, puesto que al no tratar de identificar personajes, verbos y predicados clave, se le dificulta la selección de información que la llevaría reconocer las asociaciones automáticas del texto. | | que éstos predijeran el contenido de los textos contrastando sus ideas previas con la información de cada lectura. CMI: Categorías de la teoría/modelo Interactivo: La interacción entre el modelo ascendente y descendente de lectura resulta efectivo en la comprensión lectora de textos en inglés RG: |
| D L-ni-II | N ivel inferenci al | re Infie | Sí: 6/10 20% No: | Sí: 9/10 90% No: | Sí: 4/ 6 estudiant es que | Observaciones relevantes SÍ: 9 de los 10 participantes recuperaron | Los conocimientos y las experiencias previas de los alumnos con su entorno | | |



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Programa de Maestría en Educación

| | | | | | | | | |
|--|--|--|-------------|-------------|---|--|---|---|
| | | | 4/10 80% | 1/10 90% | <p>alcanzaron el indicador de logro subrayaron el texto (P1; P5; P8; P9)</p> <p>2/6 estudiantes quienes alcanzaron el indicador de logro acudieron a la traducción de palabras clave.</p> <p>No:</p> <p>4 de los 10 participa</p> | <p>información no explícita en el texto e interpretarla según la propia opinión o juicio de valor, a diferencia de la estudiante #10</p> <p>9/10 estudiantes lograron verificar las hipótesis predictivas e inferencias durante el proceso de lectura y realizar asociaciones entre el texto y las experiencias personales.</p> <p>Observaciones relevantes No:</p> | <p>familiar, escolar y social son fundamentales al momento de inferir y comprender la información expuesta en un texto.</p> | <p>-El reconocimiento de ciertas unidades gramaticales como sujetos, verbos y predicados resultó fundamental a la hora de que los estudiantes formaran ideas globales de cada texto y a su vez respondieran asertivamente a preguntas de carácter literal.</p> <p>-Los ejercicios de activación cognitiva propuestos en los talleres, esencialmente los</p> |
|--|--|--|-------------|-------------|---|--|---|---|



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Programa de Maestría en Educación

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|---|--|---|
| | | | | | ntes de los participantes no recuperaron información no explícita en el texto e interpretarla según la propia opinión o juicio de valor. | 1/10 decide no aplicar los pasos del método propuestos por el docente lo que imposibilita alcanzar los indicadores de logro a nivel inferencial | | propuesto en las prelecturas resultaron ser puntos de partida eficientes para la comprensión de textos ya que permitieron a los estudiantes inferir y plantearse objetivos de lectura. -El modelo Interactivo De Keith E. Stanovich resultó efectivo en la comprensión lectora de textos cortos en inglés ya los las estudiantes |
|--|--|--|--|--|--|---|--|---|



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Programa de Maestría en Educación

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | | | | <p>interactuaron con los textos de tal forma que acudieron tanto a sus habilidades sintácticas como a sus conocimientos y experiencias para deducir, relacionar y contrastar información que les permitió comprender eficazmente el contenido de cada texto.</p> <p>CE: Por parte de los alumnos: - Realización de los talleres en casa debido al</p> |
|--|--|--|--|--|--|--|--|---|



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
Programa de Maestría en Educación

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | | | | <p>covid-19 como trabajo autónomo.</p> <p>-</p> <p>Utilización de herramientas como traductores y diccionarios.</p> <p>-</p> <p>Búsqueda de apoyo docente a través de las vías telefónicas o medios virtuales.</p> <p>Por parte del docente:</p> <p>-</p> <p>Adaptación de los talleres (especialment e en las rúbricas de las actividades a desarrollar)</p> |
|--|--|--|--|--|--|--|--|---|



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Programa de Maestría en Educación

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | | | | <p>por parte de los alumnos.</p> <p>-</p> <p>Entrega personalizada de los talleres en físico a cada uno de los hogares de los estudiantes.</p> <p>-</p> <p>Asesoría virtual o telefónica antes las dudas de los alumnos</p> <p>JV: La implementación del Modelo Interactivo De Keith E. Stanovich en cada uno de los talleres y pruebas aplicadas a los alumnos</p> |
|--|--|--|--|--|--|--|--|---|



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Programa de Maestría en Educación

| | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | | del grado Noveno resultó pertinente y efectivo en el ejercicio de comprensión lectora llevado a cabo por los mismos. Asimismo, es importante aclarar que cada actividad desarrollada fue consecuente con lo estipulado por el MEN y los DBA propuestos para el grado noveno. |
| Observaciones generales: <ul style="list-style-type: none">• Se realizaron dos pruebas diagnósticas a través de dos diversas actividades de lectura: una de carácter literal, y otra de carácter inferencial. (Estas se llevaron a cabo en el aula de clase y en dos diversos momentos)• Las pruebas finales se dieron a través de dos diversas actividades de lectura: una de carácter literal, y otra de carácter inferencial. (Los alumnos desarrollaron los talleres en sus casas debido a las medidas de prevención relacionadas con el covid-19) | | | | | | | | | |



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Programa de Maestría en Educación

- Los talleres fueron desarrollados por los estudiantes desde su casa, ya que el docente se tomó la tarea de llevarlos y recogerlos en cada uno de las residencias de los alumnos,
- Es probable que los resultados de los talleres así como los de la prueba final no sean un cien por ciento verídicos puesto que desde sus casas, los estudiantes tuvieron la facilidad de recurrir a muchos más recursos y ayudas que lo que se pueden hacer uso en el aula de clase.

Fuente del Instrumento: Vanegas, D. (2020). Procedimiento e Instrumentos de Investigación. Universidad de Pamplona.



Capítulo VI: Discusión De Resultados

Contrastación de los resultados a través de la Tabla 9, Discusión de Resultados, en relación con los antecedentes teóricos y metodológicos considerados en el marco referencial, especialmente en cuanto a:

Tabla 8. Discusión de Resultados.

| |
|--|
| <p>INFLUENCIA MODELO INTERACTIVO DE KEITH E. STANOVICH EN LA COMPRESIÓN DE LOS TEXTOS CORTOS EN INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DE 9° DE LA I.E ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAN MATEO, BOYACÁ. Propuesta por: Anderson Fabián Colmenares Cáceres. 2020</p> |
| <p>Instrumento 4. Discusión de resultados</p> |
| <p>Fundamentación teórica:</p> <p>El modelo de comprensión lectora de Keith E. Stanovich, tiene en cuenta la interacción continua entre el modelo ascendente “bottom- up” donde el lector decodifica un textos partiendo de las unidades más pequeñas (letras a palabras, frases a oraciones, etc.) y descendente “top-down” en el cual el lector aporta una gran cantidad de conocimientos, expectativas, suposiciones y preguntas al texto y, dando un conocimiento básico del vocabulario, continúa leyendo mientras el texto confirma sus expectativas.</p> <p>Según los resultados obtenidos a través de los instrumentos implementados en la recolección de datos se puede afirmar que:</p> <p>A nivel del modelo ascendente “bottom- up”: Se pudo verificar que el reconocimiento de ciertas unidades gramaticales como sujetos, verbos y predicados fue fundamental a la hora de formar una idea global de cada texto.</p> <p>A nivel del modelo descendente “Top down”: Se confirmó que los conocimientos y las experiencias previas de los alumnos con su entorno familiar, escolar y social fueron fundamentales al momento de inferir y comprender la información expuesta en un texto.</p> |
| <p>Metodología seguida en la aplicación de la propuesta.</p> |
| <p>Número de pruebas diagnósticas: 2 Divididas en dos aplicaciones una de carácter literal y otra inferencial (Estas se llevaron a cabo en el aula de clase y en dos diversas fechas)</p> |



Numero de talleres: 4 (Los alumnos desarrollaron los talleres en sus casas debido a las medidas de prevención relacionadas con el covid-19)

Número de pruebas finales: 2. Divididas en dos aplicaciones una de carácter literal y otra inferencial (Los alumnos dieron solución a las mismas desde en sus casas debido a las medidas de prevención relacionadas con el covid-19)

Actividades puntuales para todos los talleres y las pruebas finales:

Durante el ejercicio de lectura:

1. Se puede hacer uso del diccionario.
2. Identificar sujetos y encerrarlos con rectángulos.
3. Identificar verbos y encerrarlos con círculos
4. Identificar palabras y predicados claves y subrayarlos con color rojo.
5. Resolver según lo indicado en el ítem y hacer revisión de las respuestas y actividades

realizadas con base en el texto.

Instrucciones dadas por el docente de manera oral relacionadas con el modelo interactivo:

- Hacer inferencias y plantear hipótesis a partir de elementos textuales tales como título, ilustración, tipo de texto.
- Hace predicciones del texto ya sea de su inicio o final.
- Planteamiento de preguntas frente al texto y genera hipótesis sobre el contenido narrativo del mismo.
- Realizar lectura silenciosa del texto prestando especial atención a los elementos explícitos del mismo (personajes, lugares, problema) y su estructura sintáctica (palabras, frases, oraciones y preposiciones).
- Tratar de recordar y tener siempre presente la información relevante (ideas principales y secundarias).
- Recuperar información no explícita en el texto e interpretarla según la propia opinión o juicio de valor, reflexionando así sobre la situación narrativa y la realidad.
- Verificar las hipótesis predictivas e inferencias durante el proceso de lectura y realizar asociaciones entre el texto y las experiencias personales.



- Inferir información no expuesta en la historia a partir de la reflexión del texto desde un punto de vista personal.

Resultados obtenido generales:

- 90% de los estudiantes tanto en la prueba final tanto de carácter literal como inferencial alcanzaron los indicadores de logro propuesto.
- El reconocimiento de ciertas unidades gramaticales como sujetos, verbos y predicados resultó fundamental a la hora de que los estudiantes formaran ideas globales de cada texto y a su vez respondieran asertivamente a preguntas de carácter literal.
- Los ejercicios de activación cognitiva propuestos en los talleres, esencialmente los propuesto en las prelecturas resultaron ser puntos de partida eficientes para la comprensión de textos ya que permitieron a los estudiantes inferir y plantearse objetivos de lectura.
- El modelo Interactivo de Keith E. Stanovich resultó efectivo en la comprensión lectora de textos cortos en inglés ya que los estudiantes de Noveno grado interactuaron con los textos de tal forma que acudieron tanto a sus habilidades sintácticas como a sus conocimientos y experiencias para deducir, relacionar y contrastar información que les permitió comprender eficazmente el contenido de cada texto.
- Las falencias de comprensión lectora detectadas en algunos alumnos a través de los diversos instrumentos están relacionadas con dos aspectos: 1. A nivel sintáctico; 2 La no implementación de un método o modelo de lectura.
 1. Nivel sintáctico: se pudo comprobar que hay estudiantes que no reconocen unidades sintácticas pequeñas como por ejemplo: verbos (regulares e irregulares) los cuales ya se suponen deberían identificar puesto que los mismos han sido trabajados a lo largo de diversos periodos escolares. Esta situación imposibilita el reconocimiento de unidades más complejas como frases u oraciones. Lo que finalmente indica que la falta de vocabulario básico es un problema que dificulta la comprensión lectora en la lengua inglesa.
 2. La no implementación de un método de lectura: Aquellos estudiantes que hicieron caso omiso de seguir los pasos sugeridos por el docente, cuyo sustento teórico se centra en el modelo Interactivo de comprensión lectora de Keith E. Stanovich, obtuvieron resultados menos favorables tanto en los talleres como en las pruebas finales. La mayoría de



estudiantes fueron mejorando en los resultados de sus talleres a medida de que se iban familiarizando con el modelo indicado. No obstante, hay hubo un caso en particular (Participante #10) quien nunca siguió las indicaciones dadas, lo que imposibilitó que ésta no alcanzara los logro propuestos en cada una de las actividades.

Logro de los objetivos.

Objetivo general:

- Analizar la influencia de la aplicación del Modelo Interactivo de Keith E. Stanovich en la comprensión de los textos cortos en inglés de los estudiantes de 9° de la IE Escuela Normal Superior San Mateo, Boyacá.

Consideración: Es posible afirmar que el objetivo se alcanzó. Efectivamente, los resultados obtenidos por parte de los estudiantes en los talleres y en las pruebas finales dan fe de ello. Además el contraste de los mismos con las pruebas diagnósticas indican que la influencia del Modelo Interactivo de Keith E. Stanovich es favorable en la comprensión de textos cortos en inglés. Por consiguiente, el modelo es efectivo y brinda los elementos (categorías estudiadas) para que se afiance en la comprensión de textos cortos en inglés. La aplicación de la propuesta permitió ver que los estudiantes requieren de estrategias puntuales para lograr transitar con confianza por los textos. Subrayar, reconocer categorías gramaticales, reconocer sujetos y predicados textuales, entre otros aspectos, hace la diferencia entre un texto que no se comprende y un texto con el que se interactúa.

Objetivos específicos:

- Identificar las falencias en la comprensión lectora de los alumnos por medio de la implementación del Modelo Interactivo de Keith E. Stanovich en la lectura de textos cortos en inglés.
- Crear una propuesta pedagógico-didáctica que facilite la comprensión de textos cortos en inglés a los estudiantes de noveno grado de la I. E. Escuela Normal Superior San Mateo, Boyacá a través de la aplicación del Modelo Interactivo de Keith E. Stanovich
- Estimar la influencia del Modelo Interactivo de Keith E. Stanovich en la motivación de los alumnos por la lectura en la lengua inglesa.
- Analizar contrastativa, cualitativa y cuantitativamente los resultados de desempeño respecto a los registros de aplicación de la propuesta pedagógica implementada desde el Modelo



Interactivo de Keith E. Stanovich para la comprensión de textos cortos en inglés en estudiantes de noveno grado de la I. E. Escuela Normal Superior San Mateo, Boyacá, para evidenciar la influencia de la aplicación teórica en el desempeño.

Consideración:

Los diagnósticos, los talleres y las pruebas finales realizadas con los estudiantes de Noveno grado permitieron identificar algunas de las falencias que presentan los alumnos en la comprensión de textos en inglés las cuales se relacionan con dos causas principales 1. A nivel sintáctico (la no identificación de palabras debido a la falta de vocabulario básico); 2 La no implementación de un método o modelo de lectura.

Hecho que contribuyó al diseño de una propuesta pedagógica en la que se optó por la aplicación del Modelo Interactivo de Keith E. Stanovich para la comprensión de textos cortos en inglés. Ver capítulo IV y anexos 1.1, 2.1, 3.1, 4.1, 5.1, 6.1, 7.1 y 8.1 Objetivo que se evidenció en el desarrollo de este documento y que fue observada su aplicación a través de los diarios de campo: Ver anexo 1.2, 2.2, 3.2, 4.2, 5.2, 6.2, 7.2 y 8.2, con los respectivos registros de aplicación 1.3, 2.3, 3.3, 4.3, 5.3, 6.3, 7.3 y 8.3.

Aunque en la mayoría de textos se pudo constatar el gusto de los estudiantes ante los diversas lecturas propuestas, a causa de las medidas implementadas por la pandemia no se pudo llevar a cabo el grupo focal que se tenía pensado para contrastar las diversas opiniones de los alumnos en relación con la influencia del Keith E. Stanovich en su motivación por la lectura. No se llevaron a cabo entrevistas ya que el tiempo del docente en sus horarios de salida solo daba para la entrega y recolección de los trabajos. Asimismo, no todos los alumnos contaban con celulares o redes sociales las cuales permitirán la realización de las mismas a través de WhatsApp u otros medios de comunicación digital.

El análisis contrastivo, cualitativo y cuantitativo realizado de los resultados de desempeño respecto a los registros de aplicación de la propuesta pedagógica implementada desde el Modelo Interactivo de Keith E. Stanovich para la comprensión de textos cortos en inglés en estudiantes de noveno grado de la I. E. Escuela Normal Superior San Mateo, Boyacá, para evidenciar la influencia de la aplicación teórica en el desempeño de los estudiantes, ver Tabla 8, da claridad del modo como los estudiantes aplicaron estrategias en coherencia con lo que el modelo interactivo considera para mejorar la comprensión del texto. Por consiguiente, se



evidencia que la influencia del Modelo Interactivo de Keith E. Stanovich es favorable para mejorar en la comprensión de los textos en inglés y se sugiere su aplicación.

Conclusiones generales:

El modelo Interactivo de Keith E. Stanovich resultó efectivo en la comprensión lectora de textos cortos en inglés ya que los las estudiantes de Noveno grado interactuaron con los textos de tal forma que acudieron tanto a sus habilidades sintácticas como a sus conocimientos y experiencias para deducir, relacionar y contrastar información que les permitió comprender eficazmente el contenido de cada lectura.

Fuente del instrumento: Vanegas, D. (2020). Procedimiento e Instrumentos de Investigación. Universidad de Pamplona. Instrumento 9 Discusión de resultados



Capítulo VII: Conclusiones

Las conclusiones se enuncian respecto a:

8.1 La teoría estudiada y aplicada.

El modelo de comprensión lectora de Keith E. Stanovich, tiene en cuenta la interacción continua entre el modelo ascendente “bottom- up” donde el lector decodifica un texto partiendo de las unidades más pequeñas (letras a palabras, frases a oraciones, etc.) y descendente “top-down” en el cual el lector aporta una gran cantidad de conocimientos, expectativas, suposiciones y preguntas al texto y, dando un conocimiento básico del vocabulario, continúa leyendo mientras el texto confirma sus expectativas.

Según los resultados obtenidos a través de los instrumentos implementados en la recolección de datos se puede afirmar que:

A nivel del modelo ascendente “bottom- up”: Se pudo verificar que el reconocimiento de ciertas unidades gramaticales como sujetos, verbos y predicados fue fundamental para que los estudiantes formaran una idea global de cada texto; A nivel del modelo descendente “Top down”: Se confirmó que los conocimientos y las experiencias previas de los alumnos con su entorno familiar, escolar y social fueron fundamentales al momento de inferir y comprender la información expuesta en un texto.

8.2 El diagnóstico llevado a cabo y sus hallazgos:

Para este estudio se realizaron dos diagnósticos: el primero enfocado a la comprensión lectora de carácter literal, y el segundo a la comprensión lectora de carácter inferencial; Durante su aplicación, no se les demandó los alumnos aplicación de algún modelo de lectura.

Simplemente se les sugirió subrayar apartados claves en el diagnóstico #2. Esto con el fin de



identificar la manera en la cual ellos desarrollan normalmente las actividades de comprensión lectora en inglés.

Los resultados obtenidos a través de los diagnósticos fueron los siguientes:

➤ A nivel literal:

- 9/10 estudiantes no evidenciaron aplicación de un método de comprensión lectora, a excepción de la participante #1
- 1/10 estudiantes subrayó algunas palabras que consideró clave y tradujo palabras pertenecientes a las preguntas. Sin embargo, no alcanzó el indicador de logro.

Lo que quiere decir que el 90% de los alumnos no alcanzaron los logros propuestos.

➤ A nivel inferencial:

- 4/6 estudiantes que alcanzaron el indicador de logro subrayaron el texto (P1; P5; P8; P9)
- 2/6 estudiantes quienes alcanzaron el indicador de logro acudieron a la traducción de palabras clave.
- 4 de los 10 participantes no recuperaron información no explícita en el texto e interpretarla según la propia opinión o juicio de valor.

8.3 La prueba final y sus hallazgos en contraste con el diagnóstico realizado y la aplicación de la propuesta:

En contraste con las dos pruebas diagnósticas, las dos pruebas finales arrojaron los siguientes resultados:

- 90% de los estudiantes tanto en la prueba final de carácter literal como inferencial alcanzaron los indicadores de logro propuestos.



- El reconocimiento de ciertas unidades gramaticales como sujetos, verbos y predicados resultó fundamental a la hora de que los estudiantes formaran ideas globales de cada texto y a su vez respondieran asertivamente a preguntas de carácter literal.
- Los ejercicios de activación cognitiva propuestos en los talleres, esencialmente los propuestos en las prelecturas resultaron ser puntos de partida eficientes para la comprensión de textos ya que permitieron a los estudiantes inferir y plantearse objetivos de lectura.
- El modelo Interactivo de Keith E. Stanovich resultó efectivo en la comprensión lectora de textos cortos en inglés dado que los estudiantes de Noveno grado interactuaron con los textos de tal forma que acudieron tanto a sus habilidades sintácticas como a sus conocimientos y experiencias para deducir, relacionar y contrastar información que les permitió comprender eficazmente el contenido de cada texto.
- Las falencias de comprensión lectora detectadas en algunos alumnos a través de los diversos instrumentos están relacionadas con dos aspectos: 1. A nivel sintáctico; 2 La no implementación de un método o modelo de lectura. A. Nivel sintáctico: se pudo comprobar que hay estudiantes que no reconocen unidades sintácticas pequeñas como por ejemplo: verbos (regulares e irregulares) los cuales ya se suponen deberían identificar puesto que los mismos han sido trabajados a lo largo de diversos periodos escolares. Esta situación imposibilita el reconocimiento de unidades más complejas como frases u oraciones. Lo que finalmente indica que la falta de vocabulario básico es un problema que dificulta la comprensión lectora en la lengua inglesa.

La no implementación de un método de lectura: Aquellos estudiantes que hicieron caso omiso de seguir los pasos sugeridos por el docente, cuyo sustento teórico se centra en el modelo Interactivo de comprensión lectora de Keith E. Stanovich, obtuvieron resultados



menos favorables tanto en los talleres como en las pruebas finales. La mayoría de estudiantes fueron mejorando en los resultados de sus talleres a medida que se iban familiarizando con el modelo indicado. No obstante, hay hubo un caso en particular (Participante #10) quien nunca siguió las indicaciones dadas, lo que imposibilitó que ésta no alcanzara los logros propuestos en cada una de las actividades.

8.4 Los resultados generales respecto a la efectividad de la aplicación de la teoría/modelo a través de la propuesta desarrollada, las categorías emergentes y los juicios de valor:

Indican que este éxito del enfoque de lectura interactiva no solo está determinado por el conocimiento de las características lingüísticas de los estudiantes, sino que también se determina construyendo esquemas del texto que los estudiantes están a punto de tratar. Los esquemas son útiles para preparar a los estudiantes para descubrir el contenido general del pasaje de lectura para que los estudiantes puedan adivinar de qué se trata el pasaje de lectura antes de leer el texto. Mientras que las características lingüísticas tales como vocabularios, frases y cláusulas pueden enriquecer la comprensión detallada de los estudiantes. Cuando los estudiantes no entienden algunos vocabularios, frases o cláusulas, pueden buscar el significado del diccionario.

8.5 El alcance de los objetivos:

Es posible afirmar que el objetivo general se alcanzó. Efectivamente, los resultados obtenidos por parte de los estudiantes en los talleres y en las pruebas finales dan fe de ello. Además, el contraste de los mismos con las pruebas diagnósticas indican que la influencia del Modelo Interactivo de Keith E. Stanovich es favorable en la comprensión de textos cortos en inglés.

Respecto a los objetivos específicos, los diagnósticos, los talleres y las pruebas finales realizadas con los estudiantes de Noveno grado permitieron identificar algunas de las falencias



que presentan los alumnos en la comprensión de textos en inglés las cuales se relacionan con dos causas principales 1. A nivel sintáctico (la no identificación de palabras debido a la falta de vocabulario básico); 2 La no implementación de un método o modelo de lectura. Aunque en la mayoría de textos se pudo constatar el gusto de los estudiantes ante los diversas lecturas propuestas, a causa de las medidas implementadas por la pandemia no se pudo llevar a cabo el grupo focal que se tenía pensado para contrastar las diversas opiniones de los alumnos en relación a la influencia del Keith E. Stanovich en su motivación por la lectura. No se llevaron a cabo entrevistas ya que el tiempo del docente en sus horarios de salida solo daba para la entrega y recolección de los trabajos. Asimismo, no todos los alumnos contaban con celulares o redes sociales las cuales permitirán la realización de las mismas a través de WhatsApp u otros medios de comunicación digital.

Como ya se mencionó, el análisis contrastivo, cualitativo y cuantitativo realizado de los resultados de desempeño respecto a los registros de aplicación de la propuesta pedagógica implementada desde el Modelo Interactivo de Keith E. Stanovich para la comprensión de textos cortos en inglés en estudiantes de noveno grado de la I. E. Escuela Normal Superior San Mateo, Boyacá, para evidenciar la influencia de la aplicación teórica en el desempeño de los estudiantes, ver Tabla 8, da claridad del modo como los estudiantes aplicaron estrategias en coherencia con lo que el modelo interactivo considera para mejorar la comprensión del texto. Por consiguiente, se evidencia que la influencia del Modelo Interactivo de Keith E. Stanovich es favorable para mejorar en la comprensión de los textos en inglés y se sugiere su aplicación.

8.6 El logro del objetivo general, en relación con el alcance de los objetivos específicos:

Se puede afirmar que el logro alcanzado en el objetivo general fue mucho mayor que el alcanzado en los objetivos específicos ya que el análisis fue enfocado al mismo. Sin embargo, los



datos obtenidos a través de los diversos instrumentos arrojaron información importante que indica que los objetivos específicos también fueron alcanzados.

8.7 Hallazgos en la discusión de resultados.

A nivel estadístico se puede determinar que la cantidad de estudiantes que alcanzaron los objetivos propuestos en la comprensión lectora de carácter literal de textos cortos e inglés pasaron de un 10% en la prueba diagnóstica a un 90% en la prueba final, lo que indica que el 80% de los alumnos mejoraron en este aspecto, haciendo uso de sus habilidades sintácticas. A nivel de comprensión lectora inferencial, 30% de los estudiantes consiguieron un mayor entendimiento de los textos propuestos en la lengua inglesa recurriendo a sus conocimientos y experiencias previas puesto que pasaron de 60% en la prueba diagnóstica a un 90% revelado en la prueba final.

Estos resultados, respecto a los observados en los antecedentes, dejan ver la efectividad de la aplicación del Modelo Interactivo. Cabe señalar aspectos definidos por los estudiosos abordados en cuanto a la comprensión de textos.

8.8 Observaciones generales:

Después de realizar el estudio desde el principio hasta el final y analizar los datos que el investigador había encontrado, el investigador formuló algunas conclusiones. Son:

Primero, realizar un estudio requiere paciencia y voluntad para culminarlo. El investigador se dio cuenta de que realizar un estudio no era fácil. Hubo muchas cosas nuevas que tuvieron que ser aprendidas y muchos problemas que tuvieron que ser resueltos. Sin una fuerte voluntad para tratar con ellos, el investigador nunca podría terminar el estudio.

Segundo, leer libros, artículos y más referencias resultó muy útil para guiar al investigador a construir ideas relacionadas con el estudio. El investigador se dio cuenta de que,



como investigador novato, leer muchas referencias era algo importante. Sin referencias, realizar un estudio era como caminar en la oscuridad sin antorcha. Es cierto que la realización de un estudio no podría hacerse bien si no hubiera referencias en las cuales basarse.

Tercero, el investigador se dio cuenta que a pesar de los obstáculos que se pueden presentar a nivel educativo y social como los retos demandados a causa del COVID-19, un buen docente tiene que contar con buenas estrategias y planes alternos que permitan siempre orientar un proceso de enseñanza de calidad no importa si este es presencial, virtual o alterno.

Cuarto, contar con el apoyo de un buen Tutor es fundamental a lo largo del proceso investigativo. Sin las orientaciones, enseñanzas y todo el apoyo brindado por el Tutor, muy difícilmente se puede dar a feliz término un buen trabajo de investigación.



Capítulo VIII: Recomendaciones

Estos son aspectos a tener en cuenta que el investigador a través de la realización de su proyecto deja a los siguientes agentes:

1. A los profesores de Inglés.

El resultado de este estudio puede tomarse en consideración para guiar los procesos de los estudiantes de educación básica y/o media relacionados en relación con la comprensión lectora de textos en inglés. Asimismo, a través del enfoque de lectura interactiva, el maestro puede hacer que la lección sea más interesante adaptando sus actividades a lo estipulado por el modelo.

2. A otros investigadores

El hallazgo de este estudio se puede utilizar como referencia para otro investigador que desee realizar un estudio que aborde los enfoques en la enseñanza de la lectura.

3. A los aprendices de Inglés

El hallazgo de este estudio puede contribuir a mejorar la capacidad de los estudiantes para aprender a leer al ampliar sus conocimientos y brindarles las herramientas que les permita desenvolverse de manera más sistemática y efectiva en los ejercicios de comprensión lectora en inglés.



BIBLIOGRAFÍA

Adams, M., y Collins, A. (1979). *A schema-theoretic view of reading*. USA: Pub. Corporation.

Alderson, J (2000). *Assessing Reading*. New York: Cambridge University Press. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6515564>

Amaya, C.A. (2016) Plan de Desarrollo de Boyacá para el periodo 2016-2019 “Creemos en

Boyacá, tierra de paz y libertad”. Tunja, Boyacá: Gobernación de Boyacá.

<http://www.boyaca.gov.co/images/planes/plan-de-desarrollo/pdd-creemos-en-boyaca.pdf>

Amaya, V (2013). *Developing students' reading comprehension skills through active reading*

strategies in agronomy articles. Chia, Colombia: Universidad de la Sabana. Recuperado

de:

[https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/9296/Vilma%20Consuelo%](https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/9296/Vilma%20Consuelo%20Amaya%20P%C3%A9rez%20%20%28TESIS%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[20Amaya%20P%C3%A9rez%20%20%28TESIS%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/9296/Vilma%20Consuelo%20Amaya%20P%C3%A9rez%20%20%28TESIS%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Anderson, N. J. (1999): *Exploring second language reading: Issues and Strategies*. Heinle &

Heinle Publishers.

Anderson, R., Pearson, D. (1984). *A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading*

Comprehension. Handbook of Reading Research 1. 255-291. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6515564>

Arango, M., Cañas, N., y Restrepo M, (2016). *The implementation of the bottom-up strategy to*

develop the english reading comprehension skill in a fourth grade in a public school in

Cartago. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica De Pereira. Recuperado de:

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7305/42824A662.pdf?sequen>

[ce=1](http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7305/42824A662.pdf?sequence=1)



Beaugrande, R. A. De y Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la Lingüística del Texto*.

Barcelona: Ariel Lingüística.

Burns, A. (2003). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge:

Cambridge University Press.

Carrell, P. (1998). Interactive text processing: implications for esl/second language reading

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

Cohen, A. D (1990): *Language Learning: Insight for learners, teachers, and researchers*. New

York: New bury House Publisher.

Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Ediciones

Celeste. MEC.

Concejo municipal de san Mateo (2016) Plan de desarrollo municipal 2016-2019 “TRABAJEMOS

JUNTOS, SAN MATEO ERES TÚ”. San Mateo, Boyacá: Alcaldía de San Mateo.

Recuperado de: http://sanmateo-boyaca.gov.co/apc-aa-files/32353235306231393439343932333835/pdt_san-mateo-aprobado.pdf

Dechant, E. (1991). *Understanding and teaching reading: An interactive model*. New Jersey:

Lawrence Erlbaum.

Diaz, S., Laguado, J, (2013). *Improving Reading Skills through Skimming and Scanning*

Techniques at a Public School: Action Research. Pamplona, Colombia: Universidad de

Pamplona. Recuperado de:

http://ojs.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/OWD/article/view/240/230

Dijk, T. A. van. (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.

Escandell, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

Ferrance, E. (2000). *Action research*. Providence, ri: lab Brown University.



- Feuerstein, R. (1993). *Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental. Manual para el alumno y el docente*. Madrid: Instituto Superior Pío X.
- Gamboa, A, (2017). *Reading Comprehension in an English as a Foreign Language Setting: Teaching Strategies for Sixth Graders Based on the Interactive Model of Reading*. Bogotá, Colombia: Universidad Uniminuto. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n45/n45a12.pdf>
- Gerson, K., Horowitz, R. (2002). *Observations and interviewing: Options and choices in qualitative research*. In T. May (Ed.), *Qualitative Research in Action* (199-223) London: Sage Publications.
- Gillet, J., Temple, C, (2000). *Understanding Reading Problems*. (5th Ed.) New York, USA.
- Goodman, K, (1967). *Reading: A Psycholinguistic Guessing Game*". *Journal of the Reading Specialist* 6.4 126-135. Print.
- Gonzales, L., Aponte, Y., & Cuervo, L, (2011). *Reinforcing students' reading interest and reading skills by means of the predicting strategy*. Tunja, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/enletawa_journal/article/view/1942/1934
- Grabe, W, (1998). Reassessing the term interactive. In P. Carrell, J. Devine & D. Eskey, (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 56- 70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. & Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Gough, P. (1972). *One second of reading*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.



- Grellet, F. (1981). *Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. (1st ed.). Cambridge: Cambridge University Press, (chapter 1).
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational research. Quantitative, qualitative and mixed approaches*. London: sage.
- Jolibert, J. (1995). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones. Sexta edición.
- López, A., Vanegas, D. y López, M. (2007). Una competencia Texto-lingüística en permanente desarrollo. *El Guiniguada*. 15 a 16, 31 – 42.
- López, A., y Vanegas, D. (2005). El conocimiento del texto lingüístico y su trascendencia en la Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Bordón*. 57 (3), 397-405.
- Martinez (2012) *Los Grupos Focales de Discusión como Método de Investigación*. Rescatado de: <http://miguelmartinezm.atspace.com/gruposfocales.html>
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana*. Santafé de Bogotá: MEN.
- Rincón, G. (2004). “¿Cómo se está enseñando a comprender textos escritos en la educación primaria?” *Revista Internacional Magisterio*, 7 (febrero-marzo).
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (1999). *Idiomas Extranjeros: Lineamientos Curriculares*. Santafé de Bogotá: Enlace.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Moreno, A (2017). *Modelo interactivo y la comprensión inferencial - crítica de textos narrativos*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de:



<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7782/TE-21108.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Nagy, W, (2007). *Metalinguistic Awareness and the Vocabulary-Comprehension Connection*.

Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension. New York: Guilford.

Nuttall, C., Alderson, C, (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. 2nd Ed. Oxford:

Macmillan Heinemann English Language teaching. Rescatado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6515564>

Nur, D., Ahmad, A, (2017). *Improving students' reading skill through interactive approach at the*

first grade of SMAN 1 Mare, Bone. Maré, Nueva Caledonia: Universitas Islam Negeri

Alauddin Makassar. Recuperado de: <http://journal.uin->

[alauddin.ac.id/index.php/Eternal/article/view/3951/3602](http://journal.uin-alauddin.ac.id/index.php/Eternal/article/view/3951/3602)

Pradana, A. (2013). *The effectiveness of interactive approach to teaching reading to the tenth grade students of SMK n 1 depok in the 2011/2012 academic year*. Yogyakarta, Indonesia:

Yogyakarta State University. Recuperado de:

<http://eprints.uny.ac.id/21017/1/Pradana%20Akbar%20T%2007202241051.pdf>

Rincón, F. (2019) *Análisis de la aplicación de la teoría cognitiva de Jerome Bruner como mecanismo para fortalecer la conducta ambiental en los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Chuniza*. Pamplona: Universidad de Pamplona.

Scrivener, J. (2005). *Learning teaching* (2nd ed., p. 432). Oxford: Macmillan.

Shawn, D, (2012). *Utilizing the Interactive Reading Model in a Continuing Education Cours*.

Brattleboro, Vermont, USA: SIT Graduate Institute. Recuperado de:

https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1541&context=ipp_collection



Silver, R., Lwin, S, (2014). *Language in Education: Social Implications*. London: Bloomsbury Academic.

Smith (1973) *Psycholinguistics and Reading*. Oxford, England: Holt, Rinehart & Winston. Print.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.

Stanovich, K. (1980). *Toward and interactive-compensatory model of difference in the development of reading fluency*. Reading Research Quartely, 16, 32-71

Vanegas, D. (2020). *Procedimiento e Instrumentos de Investigación*. Universidad de Pamplona.

Vanegas, D. y López, A. (2015). Heurística de una Didáctica General. Diexpe Experimenta Pedagógicamente. Vol.1, p. 7 – 14 En: http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portaIG/home_163/recursos/general/21092016/revista_2015.pdf

Vanegas, D. y Ramón, A.A. (2019). Categorías culturales en la instrumentalización del proceso lector y escritor. *Revista Enunciación*, ISSN: 0122-6339 (I) y 2248-6798 (E), 24 (2), p. 267-275. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.14137>

Vanegas, D., Becerra, J.S. y Celis, R.A. (2018). La unidad didáctica como sistema complejo que dinamiza la intervención en el aula y el aprendizaje significativo. En H. N. García y D.A. Calderón (Ed.). *Compilado Experiencias e Investigaciones en Innovación Educativa*. (p. 220-233). Bogotá, Colombia: Dokuma Creatividad y Tecnología SAS. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1tCMQqR8Eb4X4E9fyEL-t92gf713p3Zvh/view>

Vanegas, D., Celis, R. A., & Becerra, J. S. (2016). Modelo interdisciplinar de intervención pedagógico-didáctica propulsor de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. *Revista Universidad y Sociedad* [seriada en línea], ISSN: 2218-3620, vol. 8 (1), 151-158. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus21116.pdf>

Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.



Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York:

Academic Press.

Werlich, E. (1979). *Typologie der Texte*, Heidelberg: Quelle & Meyer, (2ª ed.).

Zubiría, M. y Zubiría, J. (1998). *Biografía del pensamiento*. Bogotá: Magisterio.

Zúñiga, G. (2001). *Constructing literacy from reading in first and second language*. Neiva,

Universidad Surcolombiana: Oti Impresos.



ANEXOS

1-Anexo 1.1 Prueba diagnóstica 1. Actividad 1: Japan's famous dog

| | | | |
|---|--|------|--------------|
|  | INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE SAN MATEO | | |
| | READING COMPREHENSION ACTIVITY #1 | | |
| | ENGLISH | | |
| | 2020 | | |
| GRADE | 9° | DATE | TIME: 1 hour |
| NAME | | | |

Activity: Read through the text below, answer the questions that follow.

Japan's most famous dog

In front of the enormous Shibuya train station in Tokyo, there is a life-size bronze statue of a dog. Even though the statue is very small when compared to the huge neon signs flashing, it isn't difficult to find. It has been used as a meeting point since 1934 and today you will find hundreds of people waiting there for their friends to arrive- just look for the crowds. Hachiko, an Akita dog, was born in 1923 and brought to Tokyo in 1924. His owner, Professor Eisaburo Uyeno and he were inseparable friends right from the start. Each day Hachiko would accompany his owner, a professor at the Imperial College, to Shibuya train station when he left for work. When he came back, the professor would always find the dog patiently waiting for him. Sadly, the professor died suddenly at work in 1925 before he could return home. Although Hachiko was still a young dog, the bond between him and his owner was very strong and he continued to wait at the station every day. Sometimes, he would stay there for days at a time, though some believe that he kept returning because of the food he was given by street vendors. He became a familiar sight to commuters over time. In 1934, a statue of him was put outside the station. In 1935, Hachiko died at the place he last saw his friend alive.

- The statue of Hachiko is small.
 - Right
 - Wrong
 - Doesn't say
- The statue isn't difficult to find because there are so many people there.
 - Right
 - Wrong
 - Doesn't say
- The professor worked in a school.
 - Right
 - Wrong
 - Doesn't say
- The professor died at work.
 - Right
 - Wrong
 - Doesn't say
- The dog waited every day at the station.
 - Right
 - Wrong
 - Doesn't say
- Nobody gave the dog any food.
 - Right
 - Wrong
 - Doesn't say
- He doesn't became a familiar sight to commuters over time.
 - Right
 - Wrong
 - Doesn't say
- The dog died before the statue was put outside the station.
 - Right
 - Wrong
 - Doesn't say
- Where did the doctor die?
 - At home
 - At the hospital
 - At work
- Street vendors fed Hachiko when his owner died.
 - Right
 - Wrong
 - Doesn't say





2-Anexo 1.2 Diario de campo 1.

DIARIO DE CAMPO #1

IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

| | | | |
|---|---|---|--|
| FECHA: 25/02/2020 | LUGAR: Presencial | PERÍODO: 1 | Nº DE LA CLASE: 1 |
| INSTITUCIÓN: I.E Escuela Normal Superior San Mateo (Boyacá) | | DOCENTE OBSERVADOR: Anderson Colmenares | |
| ASIGNATURA: Inglés | | Nº DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES: 10 | |
| Nº DE ACTIVIDAD: #1 (Diagnóstico) | TÍTULO ACTIVIDAD: Japan's most famous dog "Hachiko" | | |
| RECURSOS: | | MEDIOS: | |
| ACTIVIDAD PUNTUAL: Leer el texto mencionado por el docente y señalar si el ítem es verdadero o falso según corresponda. | | | |
| CATEGORÍAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS: CD1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...)) y de funciones cognitivas. | | | |
| CATEGORÍAS DE MARCO TEÓRICO REFERENCIAL: | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • CMID7: Seleccionar información relevante. (Feuerstein, 1993) | | | |
| OBSERVACIONES GENERALES: | | | |
| CATEGORÍAS DE LOGRO DE APRENDIZAJE | INDICADOR DE LOGRO DE APRENDIZAJE | VALORACIÓN DE APRENDIZAJES: SÍ: OBSERVACIÓN | VALORACIÓN DE APRENDIZAJES: NO: OBSERVACIÓN |
| Dimensión lectura- Nivel literal: | DL-nl-11.2 Reconoce asociaciones automáticas en el texto. Ej: relación entre sujeto (de qué o quién se dice) y predicado (qué se dice). | <p>P5A1: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 6, y erróneamente 4, lo cual hace afirmar que la estudiante:</p> <p>A. Reconoce ciertas asociaciones existentes ente el sujeto y lo que se dice del mismo.</p> <p>P7A1: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 7, y erróneamente 4, lo cual hace afirmar que la estudiante:</p> | <p>P1A1: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 2 erróneamente 5 y sin contestar 3. Lo que indica:</p> <p>A. que la estudiante presenta dificultad para comprender el texto y cuestiones a resolver.</p> <p>P2A1: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 4, y erróneamente 6.</p> <p>Esto demuestra:</p> <p>A. Que la alumna comprende muy poco acerca del tema.</p> <p>B. A pesar de acudir a la traducción de algunas palabras, este ejercicio</p> |



| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>A. Da constancia de la lectura. Sin embargo, se le dificulta la identificación de algunos elementos literarios como lugares y personajes.</p> | <p>no ayudó lo suficiente al momento de resolver los ítems estipulados.</p> <p>P3A1: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 3, y erróneamente 7. A partir de esto se puede argumentar que:</p> <p>A. Alcanza a identificar muy pocos elementos relacionados con el personaje principal del texto ya que todas las preguntas acertadas giraban en torno al protagonista.</p> <p>P4A1: De un taller de 10 preguntas, el estudiante respondió asertivamente 1, y erróneamente 9, lo cual hace afirmar que:</p> <p>A. No realiza la lectura correspondiente.</p> <p>B. Intenta adivinar las respuestas ya que los tachones indican que en diversas ocasiones cambió de opciones.</p> <p>P6A1: De un taller de 10 preguntas, el estudiante respondió asertivamente 4, y erróneamente 6. Lo anterior permite aseverar que la estudiante:</p> <p>A. Alcanza a distinguir pocos elementos literarios de la lectura.</p> <p>P7A1: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 4, y erróneamente 6.</p> <p>Esto demuestra que el estudiante.</p> <p>A. Identifica muy pocas asociaciones automáticas entre sujeto y predicado.</p> |
|--|--|--|---|



| | | | |
|---|--|--|---|
| | | | <p>P9A1: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 3, y erróneamente 7. A partir de eso, se constata que el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Presenta dificultad para comprender un texto.B. Le cuesta identificar las asociaciones automáticas entre sujeto y predicado. <p>P10A1: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 4, y erróneamente 6.</p> <p>Esto demuestra que el estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none">A. Identifica muy pocas asociaciones automáticas entre sujeto y predicado. |
| <p>OBSERVACIONES GENERALES:</p> <ul style="list-style-type: none">• Este diagnóstico se realizó de manera libre, sin demandar a los alumnos metodología alguna. Esto con el fin de identificar la manera en la cual ellos desarrollan normalmente las actividades de comprensión lectora en inglés.• Durante la aplicación del diagnóstico, los jóvenes permanecieron en total orden. No se realizaron llamados de atención.• A pesar de que se estipuló una hora para la realización del diagnóstico, la mayoría de los estudiantes finalizaron en menos de 40 minutos.• El taller fue realizado de manera presencial.• 1 estudiante de los 10 a los cuales se le aplicó el diagnóstico (Participante # 5) subrayó voluntariamente palabras claves o predicados los cuales le permitieron responder asertivamente a más de la mitad de las preguntas.• 2 de los 10 estudiantes acudieron a la traducción de algunas palabras, haciendo uso del diccionario. (Participantes #1 y #2)• 2 de 10 estudiantes alcanzaron el indicador. (Participantes #5 y #7) <p>TIPO DE TALLER: De selección múltiple cuyas opciones fueron: a) Verdadero b) falso c) No dice en el texto. El texto cuenta con una imagen alusiva al personaje principal de la historia. El nivel de la lectura es B1, de acuerdo a lo estipulado en los Estándares Básicos de Competencias en inglés para el grado noveno.</p> | | | |



3-Anexo 1.3 Evidencias de aplicación 1.





4-Anexo 2.1 Prueba diagnóstica 2. Actividad 2: Amanda’s News.

| | | | | |
|--------------|---|-------------|--|--|
| | INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE SAN MATEO | | | |
| | READING COMPREHENSION ACTIVITY #2 | | | |
| | ENGLISH 2020 | | | |
| GRADE | 9° | DATE | | |
| NAMES | | | | |

Amanda’s News

It was a long week for Amanda at school. She stayed after school to work on a special project three days in a row. When she got home on Friday, she plopped down in her favorite chair with a sigh. “What’s going on, Amanda?” her dad asked as he was reading the newspaper. “I have to create a webpage for my technology class, and it is taking a lot more time than I thought it would,” Amanda answered. Her dad looked over his newspaper and said, “When I was your age, we didn’t even have computers, let alone the internet.” He folded his newspaper and asked Amanda what the webpage is about. “It’s about the difference between newspaper news and internet news,” Amanda said and added, “I have to provide information, examples and illustrations.” “Sounds tough; do you have someone to help you?” her dad asked. “I have a partner named Zach,” Amanda replied. “We did research on the internet today and found some pictures to use.” “You are lucky you have the internet for research,” her dad said. “Back in my day, we had to do all of our research at the library and look through books, newspapers and magazines.” He then asked, “What is the difference between newspaper news and internet news? Amanda explained to her father the main differences: newspaper news is printed on paper, and internet news is published online; newspaper news is only available once a day, and internet news is published almost as soon as the news happens; many newspapers don’t even print a daily paper, and internet news is published around the clock.



When Amanda and Zach finished their webpage, it had many examples which compared the times certain news stories were available to readers of newspapers and readers of internet news. It also had pictures of traditional newspaper headlines and internet news headlines. Amanda’s dad saw the webpage and thought it was very well done. He asked, “Which type of news do you like better?” I like internet news better because I like to learn about the news when it happens,” she answered. Her dad said, “I still like newspaper news better because I like to hold the paper in my hands and turn the pages.” Amanda plopped down on her chair again and said, “You are so old school, Dad.”

Read the short story. Then answer each question.

1. Which class is Amanda creating a webpage for?

2. What is the webpage about?

3. Who is Amanda’s partner?

3. How do Amanda and her partner do research?

5. What are the main differences between the two types of news?



5-Anexo 2.2 Diario de campo 2.

DIARIO DE CAMPO #2

IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

| FECHA: 28/02/2020 | LUGAR: Presencial | PERÍODO: 1 | Nº DE LA CLASE: 2 |
|--|--|---|--|
| INSTITUCIÓN: I.E Escuela Normal Superior San Mateo (Boyacá) | | DOCENTE OBSERVADOR: Anderson Colmenares | |
| ASIGNATURA: Inglés | | Nº DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES: 10 | |
| Nº DE ACTIVIDAD: #2 (Diagnóstico) | TÍTULO ACTIVIDAD: Amanda's News | | |
| RECURSOS: | | MEDIOS: | |
| ACTIVIDAD PUNTUAL: Leer el texto mencionado por el docente y responder a cada una de las preguntas. | | | |
| CATEGORÍAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS: CD1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...)) y de funciones cognitivas CD18: Mediación relacional y analítico-deductiva. | | | |
| CATEGORÍAS DE MARCO TEÓRICO REFERENCIAL: CMIA4: Seleccionar información relevante (Feuerstein, 1993) CMID7: Clasificar cognitivamente (Feuerstein, 1993) | | | |
| OBSERVACIONES GENERALES: | | | |
| CATEGORÍAS DE LOGRO DE APRENDIZAJE | INDICADOR DE LOGRO DE APRENDIZAJE | VALORACIÓN DE APRENDIZAJES: SÍ: OBSERVACIÓN | VALORACIÓN DE APRENDIZAJES: NO: OBSERVACIÓN |
| DL-ni <i>Nivel inferencial:</i> | DL-ni-11.3 Construye relaciones de causación en el ámbito textual. | P1A2: De un taller de 5 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 3, y erróneamente 2, lo cual permite argumentar que la estudiante: A. Comprende relaciones de orden espacial. B. Comprende algunas relaciones de causa-efecto inmersas en el texto. | P2A2: De un taller de 5 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 1, erróneamente 3 y sin contestar 1. Lo que indica: A. que la estudiante presentó dificultad para comprender el texto, presentando inconvenientes al identificar relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto |
| | DL-ni-11.5 Construye relaciones de espacialización en el ámbito textual. | | |



| | | | |
|--|---|---|---|
| | <p>DL-ni-11.11</p> <p>Completa en búsqueda de sentido textual.</p> | <p>C. No obstante, le cuesta completar en búsqueda del sentido textual.</p> <p>P5A2: De un taller de 5 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 4, y erróneamente 1, lo cual hace afirmar que la estudiante:</p> <p>A. Atendió las instrucciones dadas por el docente en relación a la actividad de lectura.</p> <p>B. Comprende relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.</p> <p>P6A2: De un taller de 5 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 3, y erróneamente 2.</p> <p>Esto demuestra que la estudiante:</p> <p>A. Comprende algunas relaciones de orden espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.</p> <p>P7A2: De un taller de 5 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 3, y erróneamente 7. A partir de eso, se constata que el estudiante:</p> | <p>entre enunciados sencillos.</p> <p>P3A2: De un taller de 5 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 0, erróneamente 2 y sin responder 3.</p> <p>Esto demuestra:</p> <p>A. la estudiante no realizó el ejercicio de lectura.</p> <p>B. La estudiante no atendió las instrucciones dadas por el docente.</p> <p>P4A2: De un taller de 5 preguntas, el estudiante respondió asertivamente 2, y erróneamente 3. A partir de esto se puede argumentar que:</p> <p>A. Aunque el estudiante completa en búsqueda del sentido textual, se le dificulta al identificar relaciones de espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.</p> <p>P10A2: De un taller de 5 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 1, erróneamente 3 y sin contestar 1. Lo que indica:</p> <p>A. que la estudiante presentó dificultad para comprender el texto, presentando inconvenientes al identificar relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.</p> |
|--|---|---|---|



| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>A. Selecciona información relevante.</p> <p>B. Identifica relaciones de orden espacial. Sin embargo no identifica los de causa-efecto.</p> <p>P8A2: De un taller de 5 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 4, y erróneamente 1. Teniendo en cuenta lo anterior:</p> <p>A. El estudiante selecciona información relevante.</p> <p>B. Comprende relaciones de causa-efecto más no temporales.</p> <p>P9A2: De un taller de 5 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 3, y erróneamente 2.</p> <p>Esto demuestra que la estudiante:</p> <p>A. Comprende algunas relaciones de orden espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.</p> | |
|--|--|--|--|

OBSERVACIONES GENERALES:

- Este diagnóstico se realizó de manera libre, sin demandar a los alumnos metodología alguna. Esto con el fin de identificar la manera en la cual ellos desarrollan normalmente las actividades de comprensión lectora en inglés.
- Durante la aplicación del diagnóstico, los jóvenes permanecieron en total orden. No se realizaron llamados de atención.
- El taller fue realizado de manera presencial.



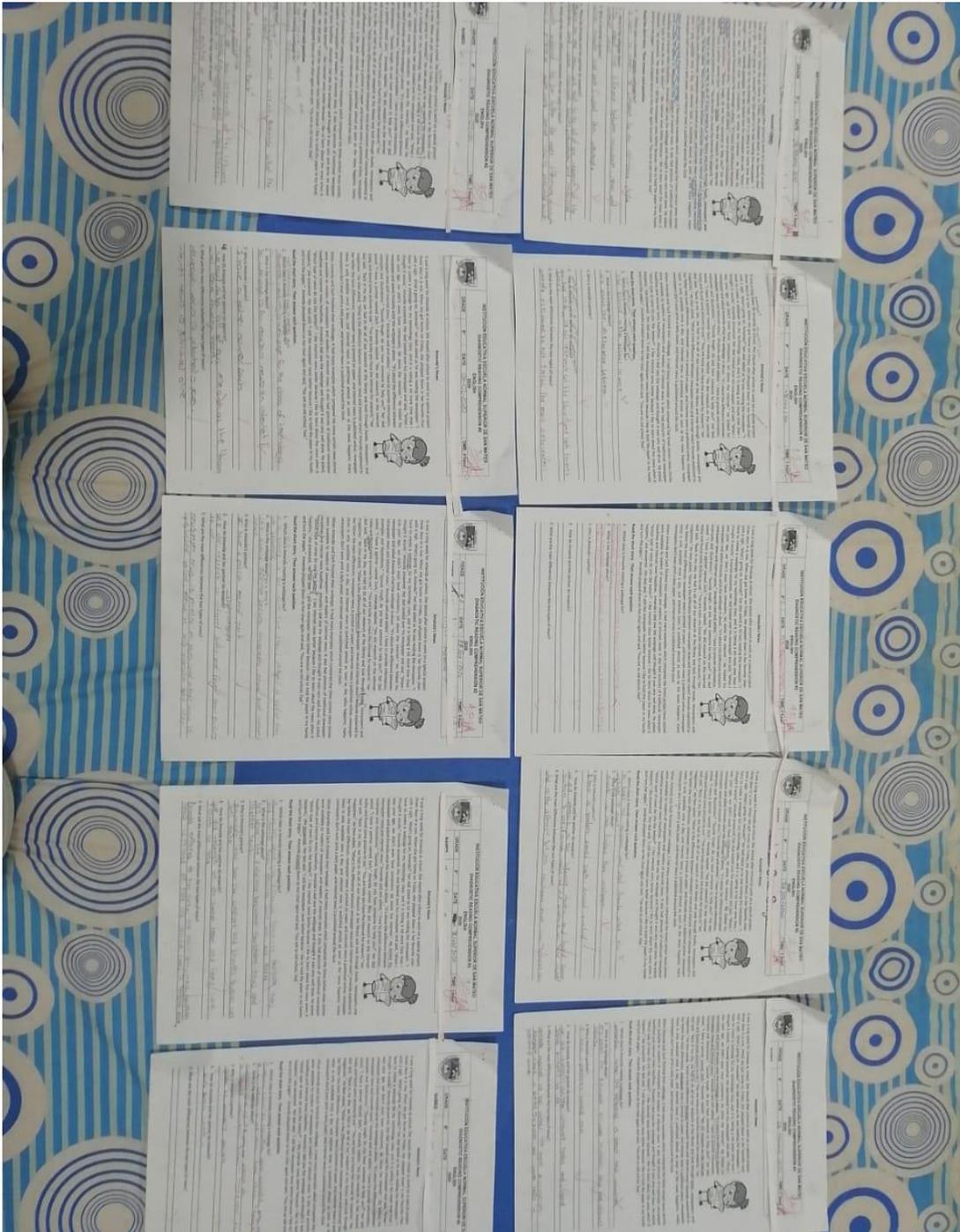
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Programa de Maestría en Educación

- 3 estudiantes de los 10 a los cuales se le aplicó el diagnóstico (Participante # 1, #5 y # 8) subrayaron voluntariamente palabras claves o predicados los cuales le permitieron responder asertivamente a más de la mitad de las preguntas.
- 3 de los 10 estudiantes acudieron a la traducción de algunas palabras, haciendo uso del diccionario. (Participantes #2, #6 y #7)
- 6 de 10 estudiantes alcanzaron el indicador a excepción de los participantes #2, #4 y #10

TIPO DE TALLER: De preguntas abiertas con respuestas de tipo literal y libres. El texto cuenta con una imagen alusiva al personaje principal de la historia. El nivel de la lectura es B1, de acuerdo a lo estipulado en los Estándares Básicos de Competencias en inglés para el grado noveno.

6-Anexo 2.3 Evidencias de aplicación 2.



7-Anexo 3.1 Taller 1. Actividad 3: The life cycle.



| | | | | |
|--------------|---|-------------|--|---------------------|
| | INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE SAN MATEO | | | |
| | READING COMPREHENSION ACTIVITY #3 | | | |
| | ENGLISH | | | |
| | 2020 | | | |
| GRADE | 9° | DATE | | TIME: 1 hour |
| NAME | | | | |

Read the short story. Then answer each question.

The Life Cycle

When you plant a seed, does it stay a seed forever? No! Plants and animals grow and change throughout their lives. Many plants begin as seeds. As the seed gets what it needs (water, sunlight, and nutrients from the soil), it begins to grow. The seed turns into a little sprout. It keeps growing until it is a full-grown plant. Then the plant makes new seeds, so that new plants can grow even after the plant grows old and dies. Those seeds will then go through their growth process. Because seeds go through this process over and over again, it is called a life cycle.

Animals also have life cycles. A frog begins as an egg. When the egg hatches, it turns into a tadpole. The tadpoles grow legs and arms, and eventually grow into adult frogs. The adult frogs lay eggs, so that new frogs can live even after the frog grows old and dies.

A dog's life cycle is a little different than a frog's, because a dog does not start out as an egg. It is born from its mother's belly. The puppy keeps growing and is eventually an adult dog. Then the adult dog might have puppies to continue the life cycle! Insects like caterpillars go through life cycles, too. Caterpillars begin as eggs. When they hatch, they are larva. The caterpillar becomes a pupa, and inside of the pupa it turns into an adult. The adult is not a caterpillar; it is a butterfly! Then the butterfly lays eggs, so that new caterpillars and butterflies can live even after the butterfly grows old and dies.

Plants and animals don't stay the same throughout their lives, they grow and change through their life cycle.

Questions:

1. What is the short story mostly about?

2. What is a life cycle? Do all life cycles have things in common?

3. What is the main topic of the second paragraph?

4. Do you know about the life cycle of any other plants or animals?

5. Draw pictures of one of the life cycles described in the short story.



8-Anexo 3.2 Diario de campo 3.

DIARIO DE CAMPO #3

IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

| | | | |
|--|---|--|--------------------------|
| FECHA: 10/03/2020 | LUGAR: Presencial | PERÍODO: 1 | Nº DE LA CLASE: 3 |
| INSTITUCIÓN: I.E Escuela Normal Superior San Mateo (Boyacá) | | DOCENTE OBSERVADOR: Anderson Colmenares | |
| ASIGNATURA: Inglés | | Nº DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES: 10 | |
| Nº DE ACTIVIDAD: #3 | TÍTULO ACTIVIDAD: The life cycle | | |
| RECURSOS: | | MEDIOS: | |
| <p>ACTIVIDAD PUNTUAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Atender a las instrucciones dadas por el docente de manera oral relacionadas con el modelo interactivo: <ul style="list-style-type: none"> • Hacer inferencias y plantear hipótesis a partir de elementos textuales tales como título, ilustración, tipo de texto. • Hace predicciones del texto ya sea de su inicio o final. • Planteamiento de preguntas frente al texto y genera hipótesis sobre el contenido narrativo del mismo. • Realizar lectura silenciosa del texto prestando especial atención a los elementos explícitos del mismo (personajes, lugares, problema) y su estructura sintáctica (palabras, frases, oraciones y preposiciones). • Tratar de recordar y tener siempre presente la información relevante (ideas principales y secundarias). • Recuperar información no explícita en el texto e interpretarla según la propia opinión o juicio de valor, reflexionando así sobre la situación narrativa y la realidad. • Verifica las hipótesis predictivas e inferencias durante el proceso de lectura y realizar asociaciones entre el texto y las experiencias personales. • Inferir información no expuesta en la historia a partir de la reflexión del texto desde un punto de vista personal. ➤ Leer el texto mencionado por el docente y dar respuesta al ítem descrito anteriormente. | | | |
| CATEGORÍAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS: | | | |



CD1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...) y de funciones cognitivas
CD3: Actividades puntuales
CD9: Mediación cognitiva.
CD15: Mediación teórica disciplinar y conceptual.
CD18: Mediación relacional y analítico-deductiva.

CATEGORÍAS DE MARCO TEÓRICO REFERENCIAL:
CMIA4: Seleccionar información relevante (Feuerstein, 1993)
CMID1.1: Se plantean preguntas frente al texto y genera hipótesis sobre el contenido narrativo del mismo. (Moreno, 2017)
CMID1.2: Activa conocimientos previos a partir de la integración de la información del texto e información previa a partir de experiencias personales. (Moreno, 2017)
CMIA4: 10. Seleccionar información relevante (Feuerstein, 1993)
CMID7:18. Clasificar cognitivamente (Feuerstein, 1993)

OBSERVACIONES GENERALES:

| CATEGORÍAS DE LOGRO DE APRENDIZAJE | INDICADOR DE LOGRO DE APRENDIZAJE | VALORACIÓN DE APRENDIZAJES: SÍ: OBSERVACIÓN | VALORACIÓN DE APRENDIZAJES: NO: OBSERVACIÓN |
|---|---|---|---|
| <p>➤ <i>DL-nl Nivel literal</i></p> <p>➤ <i>DL-ni Nivel inferencial</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • DL-nl-I3.2 Generaliza mientras integra información que guarda un tipo de relación. • DL-ni-I1.1 Establece relaciones y asociaciones entre los significados. • DL-ni-I1.4 Construye | <p>P1A3: De un taller de 5 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 5 y erróneamente 0, lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> <p>A nivel literal:</p> <p>A. Generaliza mientras integra información que guarda un tipo de relación.</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>A. Comprende relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-</p> | <p>P2A3: De un taller de 5 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 2 y erróneamente 3, lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> <p>A nivel literal:</p> <p>A. Presenta dificultades al Resumir la información que ha leído o escuchado sobre temas relacionados con su entorno escolar y académico a través de escritos estructurados</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>B. Presenta falencias para comprender relaciones de</p> |



| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>➤ <i>DL-nci Nivel crítico-intertextual</i></p> | <p>relaciones de temporalización en el ámbito textual.</p> <ul style="list-style-type: none"> DL-nci-I3.3 Indaga el modo como dice el texto. | <p>efecto entre enunciados sencillos.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>A. Reconoce la línea argumental general de un texto, sin llegar a entenderlo todo con detalle.</p> <p>P3A3: De un taller de 5 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 3 y erróneamente 2, lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> <p>A nivel literal:</p> <p>A. Con dificultad logra resumir la información que ha leído o escuchado sobre temas relacionados con su entorno escolar y académico a través de escritos estructurados</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>B. Comprende muy pocas relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-</p> | <p>adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>C. No alcanza a identificar el propósito, las Partes y tipo de textos en una lectura.</p> <p>P9A3: De un taller de 5 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 2 y erróneamente 3, lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> <p>A nivel literal:</p> <p>A. Presenta falencias al generalizar e integrar información que guarda un tipo de relación</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>B. No logra comprender algunas relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> |
|---|---|--|--|



| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>efecto entre enunciados sencillos.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>C. Reconoce medianamente la línea argumental general de un texto, sin llegar a entenderlo todo con detalle.</p> <p>P4A3: De un taller de 5 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 3 y erróneamente 2, lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> <p>A nivel literal:</p> <p>A. Con cierto nivel de dificultad logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados.</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>B. Comprende algunas relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.</p> | <p>C. No logra identificar el propósito, las Partes y tipo de textos en una lectura.</p> <p>P10A3: De un taller de 5 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 2 y erróneamente 3, lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> <p>A nivel literal:</p> <p>A. Presenta dificultades al Resumir la información que ha leído o escuchado sobre temas relacionados con su entorno escolar y académico a través de escritos estructurados</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>B. Presenta falencias para comprender relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>C. No alcanza a identificar el propósito, las Partes y tipo de textos en una lectura.</p> |
|--|--|---|--|



| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>C. Reconoce la línea argumental general de un texto, sin llegar a entenderlo todo con detalle.</p> <p>P5A3: De un taller de 5 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 3 y erróneamente 2, lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> <p>A nivel literal:</p> <p>A. Demuestra dificultad al resumir información que ha leído o escuchado sobre temas relacionados con su entorno escolar y académico a través de escritos estructurados.</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>B. Logra identificar algunas relaciones y asociaciones entre los significados.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> | |
|--|--|---|--|



| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>C. Reconoce la línea argumental general de un texto, sin llegar a entenderlo todo con detalle.</p> <p>P6A3: De un taller de 5 preguntas, la estudiante respondió acertivamente 5 y erróneamente 0, lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> <p>A nivel literal:</p> <p>A. Resume la información que ha leído o escuchado sobre temas relacionados con su entorno escolar y académico a través de escritos estructurados.</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>B. Comprende relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> | |
|--|--|---|--|



| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>C. Reconoce la línea argumental general de un texto, sin llegar a entenderlo todo con detalle.</p> <p>P7A3: De un taller de 5 preguntas, la estudiante respondió acertivamente 4 y erróneamente 1, lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> <p>A nivel literal:</p> <p>A. Generaliza mientras integra información que guarda un tipo de relación.</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>B. Comprende relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>C. Reconoce la línea argumental general de un texto, sin llegar a entenderlo todo con detalle.</p> | |
|--|--|--|--|



| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>P8A3: De un taller de 5 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 4 y erróneamente 1, lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> <p>A nivel literal:</p> <p>A. Generaliza mientras integra información que guarda un tipo de relación.</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>B. Comprende relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>C. Reconoce la línea argumental general de un texto, sin llegar a entenderlo todo con detalle.</p> | |
|--|--|--|--|

OBSERVACIONES GENERALES:

- Este taller se le solicitó a los estudiantes de forma oral la aplicación de ciertos pasos propios del modelo interactivo de lectura.
- Este fue el único taller que se logró realizar de manera presencial.
- 9 estudiantes de los 10 a los cuales se le aplicó el diagnóstico (a excepción del participante # 4) subrayaron voluntariamente palabras claves o predicados los cuales le permitieron responder asertivamente a algunas de las preguntas.
- Todos los estudiantes acudieron a la traducción de algunas palabras, haciendo uso del diccionario.
- 7 de 10 estudiantes alcanzaron el indicador a excepción de los participantes #2, #9 y #10.

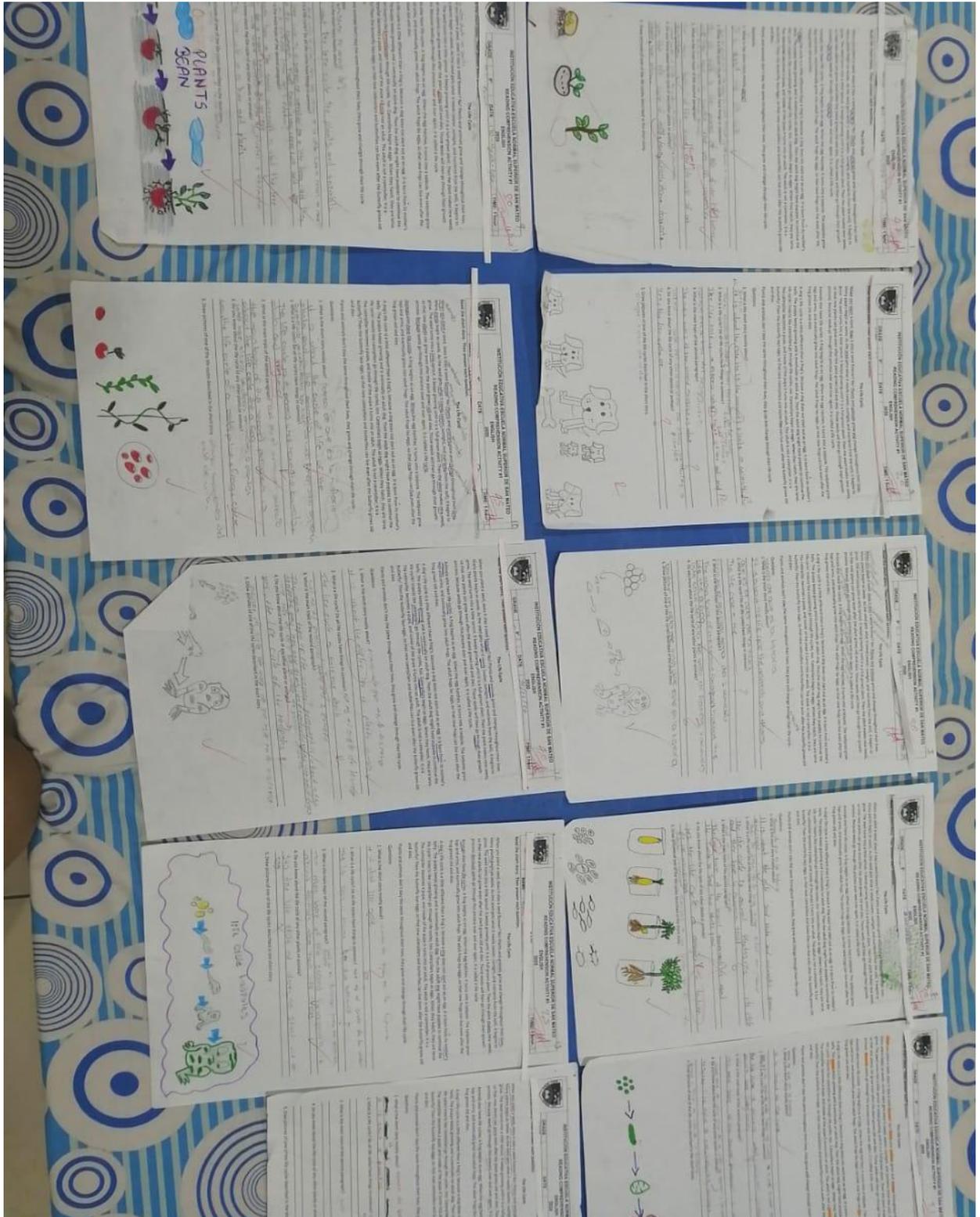


UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Programa de Maestría en Educación

TIPO DE TALLER: De preguntas abiertas con respuestas de tipo literal y libres. El texto cuenta con una imagen alusiva al personaje principal de la historia. El nivel de la lectura es B1, de acuerdo a lo estipulado en los Estándares Básicos de Competencias en inglés para el grado noveno.

9-Anexo 3.3 Evidencias de aplicación 3.





10-Anexo 4.1 Taller 2. Actividad 4: Mary's family.

| | | | |
|--------------|---|-------------|---------------------|
| | INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE SAN MATEO | | |
| | READING COMPREHENSION ACTIVITY #4 | | |
| | ENGLISH | | |
| | 2020 | | |
| GRADE | | DATE | TIME: 1 hour |
| NAME | | | |

Pre reading activity

1. After looking at the title and the picture, what do you imagine is the story about?

2. What type of text do you think it is?

- a) Narrative
- b) Informative
- c) Descriptive
- d) persuasive

3. Have you ever had a pet?

4. Why do you consider it is important to read this text?

Read the text and answer the following questions.

Mary's family

Mary is ten years old. She is from Dorset. Her hair is long and brown. She has got brown eyes. She has got a cat and a dog. Their names are Pat and Fluffy. Pat, the dog has got a small house in the garden. Mary's cat, Fluffy is 3 years old. Mary's mother is Jane. She is a teacher. She's thirty-six years old. Her husband is Nick. He is thirty-eight. He's a bus driver. He has got brown hair and blue eyes. Jane's hair is blonde and her eyes are brown. They have got three children Mary, Sean and Peter. Sean is six and Peter is twelve years old. The children are pupils. Sean's hair is blonde, Peter's hair is brown. The boys have got blue eyes. Jane hasn't got a pet. She has a friend. Her name is Laura. Nick has got a horse. Its name is Lightning. Nick's friends are bus drivers. They are Tom, Charles and John. Peter's pet is a hamster. Its name is Tiny. She is so small. Sean has got a goldfish. Its name's Goldie. Peter and Sean have got four friends. Peter's friends are James and Doug. Brian and Adam are Sean's friends. Mary's friends are Maggie and April.



Activity

1. How many pets has the family got?

2. Who is Mary's dad



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Programa de Maestría en Educación

3. Who is Jhon? and what does he do?

4. Who have blue eyes?

5. Do all mary's relatives have a pet? (yes/not) and why?

6. Where is the family from?

7. Who is the daughter in the family?

8. How many friends has the family got?

9. According to your perception, what are the possible reasons why this family has many pets?

10. Why do you think Jane hasn't have a pet?



11-Anexo 4.2 Diario de campo 4.

DIARIO DE CAMPO #4

IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

| | | | |
|--|--|--|--------------------------|
| FECHA: 26/04/2020 | LUGAR: Virtual | PERÍODO: 1 | Nº DE LA CLASE: 4 |
| INSTITUCIÓN: I.E Escuela Normal Superior San Mateo (Boyacá) | | DOCENTE OBSERVADOR: Anderson Colmenares | |
| ASIGNATURA: Inglés | | Nº DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES: 10 | |
| Nº DE ACTIVIDAD: #4 | TÍTULO ACTIVIDAD: Mary's family | | |
| RECURSOS: | MEDIOS: | | |
| ACTIVIDAD PUNTUAL: <ul style="list-style-type: none">➤ Actividades puntuales para todos los textos:<ul style="list-style-type: none"><i>Durante el ejercicio de lectura:</i><ol style="list-style-type: none">1. Se puede hacer uso del diccionario.2. Identificar sujetos y encerrarlos con rectángulos.3. Identificar verbos y encerrarlos con círculos4. Identificar palabras y predicados claves y subrayarlos con color rojo.5. Resolver según lo indicado en el ítem y hacer revisión de las respuestas y actividades realizadas con base en el texto. ➤ <i>Instrucciones dadas por el docente de manera oral relacionadas con el modelo interactivo:</i><ul style="list-style-type: none">• Hacer inferencias y plantear hipótesis a partir de elementos textuales tales como título, ilustración, tipo de texto.• Hace predicciones del texto ya sea de su inicio o final.• Planteamiento de preguntas frente al texto y genera hipótesis sobre el contenido narrativo del mismo.• Realizar lectura silenciosa del texto prestando especial atención a los elementos explícitos del mismo (personajes, lugares, problema) y su estructura sintáctica (palabras, frases, oraciones y preposiciones).• Tratar de recordar y tener siempre presente la información relevante (ideas principales y secundarias). | | | |



- Recuperar información no explícita en el texto e interpretarla según la propia opinión o juicio de valor, reflexionando así sobre la situación narrativa y la realidad.
- Verifica las hipótesis predictivas e inferencias durante el proceso de lectura y realizar asociaciones entre el texto y las experiencias personales.
- Inferir información no expuesta en la historia a partir de la reflexión del texto desde un punto de vista personal.

CATEGORÍAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS:

CD1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...) y de funciones cognitivas.

CD3: Actividades puntuales.

CD11: Mediación textual, lectora y escritora.

CD12: Mediación sociocultural.

CD18: Mediación relacional y analítico-deductiva.

CATEGORÍAS DE MARCO TEÓRICO REFERENCIAL:

CMID1: Hace inferencias y plantea hipótesis a partir de elementos textuales tales como título, ilustración, tipo de texto, tono etc. (Moreno, 2017)

CMID1.1: Se plantean preguntas frente al texto y genera hipótesis sobre el contenido narrativo del mismo. (Moreno, 2017)

CMID1.2: Activa conocimientos previos a partir de la integración de la información del texto e información previa a partir de experiencias personales. (Moreno, 2017)

CMID2: Comprender una selección incluso cuando no pueden identificar cada palabra (Vacca 2006).

CMIA4: Dominar e integrar una serie de habilidades de identificación de palabras (Vacca 2006).

CMID5: Se plantean preguntas frente al texto y genera hipótesis sobre el contenido narrativo del mismo. (Pérez y solé)

CMID7: Clasificar cognitivamente (Feuerstein, 1993)

OBSERVACIONES GENERALES:

| CATEGORÍAS DE LOGRO DE APRENDIZAJE | INDICADOR DE LOGRO DE APRENDIZAJE | VALORACIÓN DE APRENDIZAJES: SÍ: OBSERVACIÓN | VALORACIÓN DE APRENDIZAJES: NO: OBSERVACIÓN |
|------------------------------------|--|--|---|
| ➤ DL-ni Nivel inferencial | <ul style="list-style-type: none"> • DL-nci-I3.6 Controla la consistencia de las interpretaciones con base en la precisión de campos isotópicos y el | <p>P1A4: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 6, erróneamente 4, y sin responder 1 lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> | <p>P9A4: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 4 y erróneamente 6, lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> <p>A nivel Inferencial:</p> |



| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>➤ <i>DI-nci Nivel crítico-intertextual</i></p> | <p>reconocimiento de su comportamiento en el texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • DL-ni-I1.1 Establece relaciones y asociaciones entre los significados. • DL-ni-I1.3 Construye relaciones de causación en el ámbito textual. • DL-ni-I1.11 Completa en búsqueda de sentido textual. • DL-nci-I2.2 Identifica la superestructura del texto (cuento, historieta, poema, noticia, carta...) • DL-nci-I2.4 Reconoce las intencionalidades del autor empírico del texto. | <p>A nivel Inferencial:</p> <p>A. Construye algunas relaciones de causación en el ámbito textual.</p> <p>B. Establece relaciones y asociaciones entre los significados.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>C. Identifica la superestructura del texto (cuento, historieta, poema, noticia, carta...)</p> <p>P3A4: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 8 y erróneamente 2, lo cual permite establecer que la estudiante:</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>A. Completa en búsqueda de sentido textual.</p> <p>B. Establece relaciones y asociaciones entre los significados.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>A. Reconoce las intencionalidades</p> | <p>A. Presenta falencias para completar en búsqueda de sentido textual.</p> <p>B. No logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>C. Se le dificulta Identificar la superestructura del texto (cuento, historieta, poema, noticia, carta...)</p> <p>P10A4: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 5 y erróneamente 5, lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>A. Establece algunas relaciones y asociaciones entre los significados.</p> <p>B. No logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>A. Se le dificulta reconocer intencionalidades del</p> |
|---|---|--|--|



| | | | |
|--|---|---|----------------------------------|
| | <ul style="list-style-type: none">• DL-nci-I3.6 Controla la consistencia de las interpretaciones con base en la precisión de campos isotópicos y el reconocimiento de su comportamiento en el texto. | <p>del autor empírico del texto. Reconoce las intencionalidades del autor empírico del texto.</p> <p>P4A4: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 9 y erróneamente 1, lo cual permite establecer que el estudiante:</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>C. Completa en búsqueda de sentido textual.</p> <p>D. Establece relaciones y asociaciones entre los significados.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>B. Reconoce las intencionalidades del autor empírico del texto.</p> <p>P5A4: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 6, erróneamente 4, y sin responder 1 lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> <p>A nivel Inferencial:</p> | <p>autor empírico del texto.</p> |
|--|---|---|----------------------------------|



| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>A. Construye algunas relaciones de causación en el ámbito textual.</p> <p>B. Establece relaciones y asociaciones entre los significados.</p> <p>P6A4: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 8 y erróneamente 2, lo cual permite establecer que la estudiante:</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>A. Completa en búsqueda de sentido textual.</p> <p>B. Establece relaciones y asociaciones entre los significados.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>C. Reconoce las intencionalidades del autor empírico del texto.</p> <p>P6A4: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 8 y erróneamente 2, lo cual permite establecer que la estudiante:</p> | |
|--|--|--|--|



| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>A nivel Inferencial:</p> <p>A. Completa en búsqueda de sentido textual.</p> <p>B. Establece relaciones y asociaciones entre los significados.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>C. Reconoce las intencionalidades del autor empírico del texto.</p> <p>P8A4: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 9 y erróneamente 1, lo cual permite establecer que el estudiante:</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>A. Completa en búsqueda de sentido textual.</p> <p>B. Establece relaciones y asociaciones entre los significados.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>D. Reconoce las intencionalidades del autor empírico del texto.</p> | |
|--|--|---|--|



| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

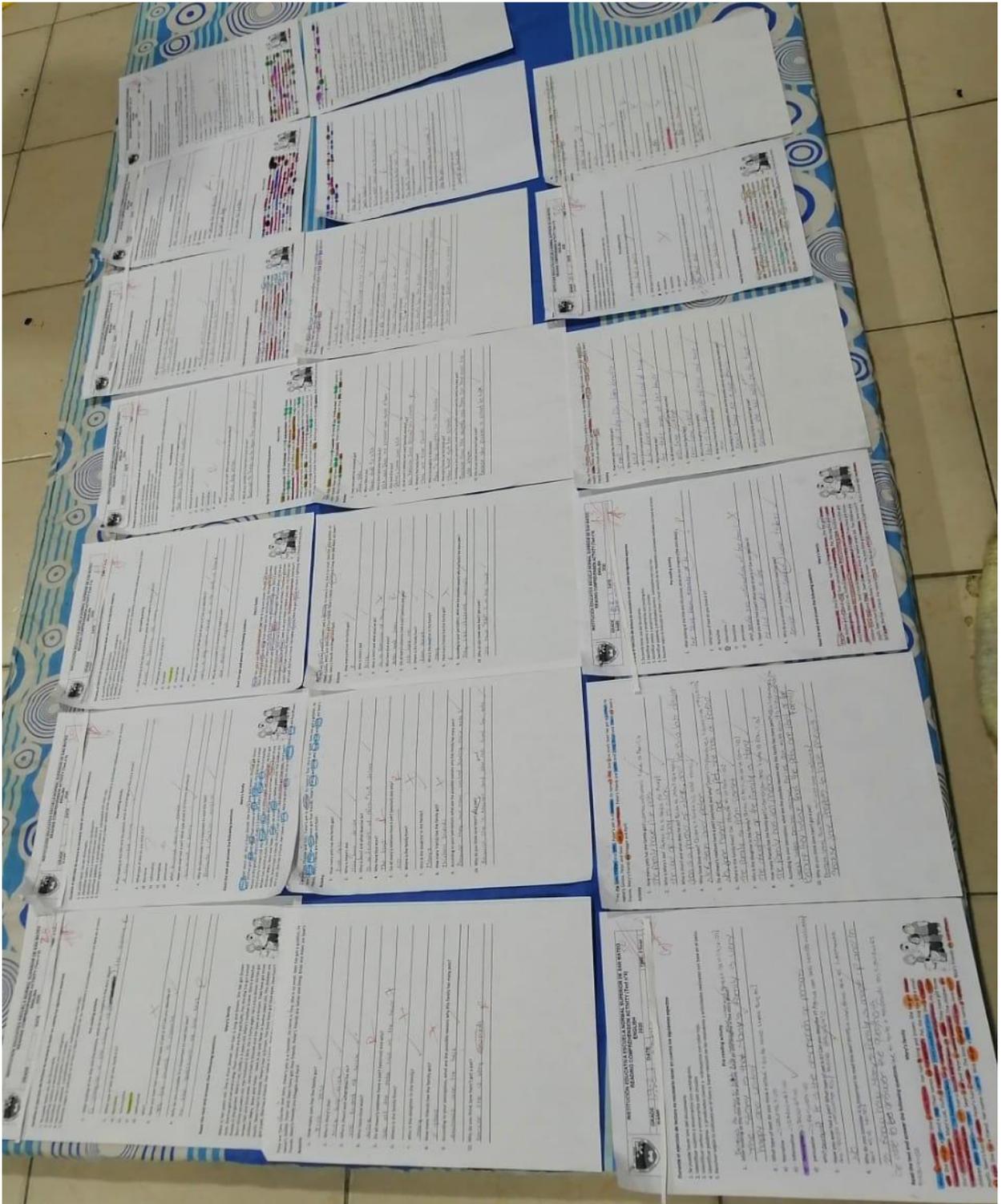
OBSERVACIONES GENERALES:

- Este taller se le solicitó a los estudiantes de forma oral la aplicación de ciertos pasos propios del modelo interactivo de lectura.
- Este fue el primer taller que desarrollaron los estudiantes en una modalidad no presencial. A pesar de ello, el docente decide entregar los mismos de manera personal en la casa de los estudiantes.
- 9 estudiantes de los 10 a los cuales se le aplicó el diagnóstico (a excepción del participante # 10) subrayaron sujetos, verbos y palabras claves o predicados los cuales le permitieron responder asertivamente a algunas de las preguntas. (Algunos estudiantes presentan confusión al reconocer verbos como el To Be)
- Únicamente dos de los estudiantes demostraron acudir a la traducción para dar solución al taller (estudiantes #6 y #7).
- de 10 estudiantes alcanzaron el indicador a excepción de los participantes #9 y #10.

TIPO DE TALLER: De preguntas abiertas con respuestas de tipo literal y libres. El texto cuenta con una imagen alusiva al personaje principal de la historia. El nivel de la lectura es B1, de acuerdo a lo estipulado en los Estándares Básicos de Competencias en inglés para el grado noveno.



12-Anexo 4.3 Evidencias de aplicación 4.





13-Anexo 5.1 Taller 3. Actividad 5: Karol.

| | | | |
|--|---|-------------|---------------------|
| | INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE SAN MATEO | | |
| | READING COMPREHENSION ACTIVITY # 5 | | |
| | ENGLISH | | |
| | GRADE | DATE | TIME: 1 hour |
| | NAME | | |

Pre- reading activity.

1. After looking at the title and the picture, what do you imagine is the story about?

2. What type of text do you think it is?

- a) Narrative
- b) Informative
- c) Descriptive
- d) persuasive

3. What is your perception about your daily routine? Is it good or bad? A why?

Read the text and develop activities A and B

KAROL

This is Karol. She's eleven. She's got long brown hair and brown eyes. Her ears are small and her cheeks are chubby. She gets up at 7 o'clock in the morning, has a shower, gets dressed and has breakfast. She usually has a toast and coffee. She doesn't like cheese. Then the girl goes to school. She travels by bus. She has lunch at school with her friends. They sometimes have pizza and milkshake. After the lessons they play in the park and they like flying a kite. Mary goes home at 5pm. She has dinner with her mother and father. Her mother



likes cooking! Mary goes to bed at 10pm. The girl lives in the city. There is a swimming pool next to her house but her school is far. There are lots of shops and supermarkets in her street. There is a café behind her house and Karol goes there at the weekend with her family. There is a market in front of her house. There are a lot of fruit. She likes eating watermelons and mangoes but she doesn't like grapes. She likes vegetables. Now the girl is in her bedroom. It's big. There are two windows, there is a wardrobe in the room and there is her desk next to the window. There is a chair next to her desk. Now her room is a mess! There are her jeans on the floor and there is one sock on the sofa and one sock on the



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Programa de Maestría en Educación

lamp. Her mother is angry. She says: You can't go to the park, please tidy up your room! Put those jeans in the wardrobe and find the socks! Karol likes doing athletics and playing table tennis. Going swimming is fun! But she doesn't like playing basketball. She is very short! In the summer Karol would like to go camping with her grandfather! She wouldn't like to help her grandmother in the garden.

| | |
|---|---|
| <p>te YES or NO:</p> <p>4. Mary has got short brown hair. _____</p> <p>5. She has a toast and coffee for breakfast. _____</p> <p>6. The children don't have pizza for lunch. _____</p> <p>7. Her school is next to her house. _____</p> <p>8. There is a café in front of her house. _____</p> <p>9. Mary likes mangoes but doesn't eat watermelons. _____</p> <p>10. There is a desk behind the wardrobe in her room. _____</p> <p>11. Her room is a mess. _____</p> <p>12. There is one sock under the sofa. _____</p> <p>13. Her mum is scared because there is a mess. _____</p> | <p>Choose the right answer:</p> <p>14. The girl gets up at a) eight o'clock b) seven o'clock c) nine o'clock</p> <p>15. She goes to school by: a) car b) helicopter c) bus</p> <p>16. There is a ... next to her house. a) supermarket b) café c) swimming pool</p> <p>17. Mary doesn't like eating a) watermelons b) potatoes c) grapes</p> |
|---|---|

18. What time do you think Karol does her homework? and why?

19. How do you imagine the Karol's house? Describe it briefly

20. What is your opinion about the text? Did you like it? Yes/no, and why?



14-Anexo 5.2 Diario de campo 5.

DIARIO DE CAMPO #5

IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

| | | | |
|--|--------------------------------|--|--------------------------|
| FECHA: 04/05/2020 | LUGAR: Virtual | PERÍODO: 1 | Nº DE LA CLASE: 5 |
| INSTITUCIÓN: I.E Escuela Normal Superior San Mateo (Boyacá) | | DOCENTE OBSERVADOR: Anderson Colmenares | |
| ASIGNATURA: Inglés | | Nº DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES: 10 | |
| Nº DE ACTIVIDAD: #5 | TÍTULO ACTIVIDAD: Karol | | |
| RECURSOS: | MEDIOS: | | |
| ACTIVIDAD PUNTUAL: <ul style="list-style-type: none">➤ Actividades puntuales para todos los textos:<ul style="list-style-type: none"><i>Durante el ejercicio de lectura:</i><ol style="list-style-type: none">6. Se puede hacer uso del diccionario.7. Identificar sujetos y encerrarlos con rectángulos.8. Identificar verbos y encerrarlos con círculos9. Identificar palabras y predicados claves y subrayarlos con color rojo.10. Resolver según lo indicado en el ítem y hacer revisión de las respuestas y actividades realizadas con base en el texto.➤ <i>Instrucciones dadas por el docente de manera oral relacionadas con el modelo interactivo:</i><ul style="list-style-type: none">• Hacer inferencias y plantear hipótesis a partir de elementos textuales tales como título, ilustración, tipo de texto.• Hace predicciones del texto ya sea de su inicio o final.• Planteamiento de preguntas frente al texto y genera hipótesis sobre el contenido narrativo del mismo.• Realizar lectura silenciosa del texto prestando especial atención a los elementos explícitos del mismo (personajes, lugares, problema) y su estructura sintáctica (palabras, frases, oraciones y preposiciones).• Tratar de recordar y tener siempre presente la información relevante (ideas principales y secundarias).• Recuperar información no explícita en el texto e interpretarla según la propia opinión o juicio de valor, reflexionando así sobre la situación narrativa y la realidad. | | | |



- Verifica las hipótesis predictivas e inferencias durante el proceso de lectura y realizar asociaciones entre el texto y las experiencias personales.
- Inferir información no expuesta en la historia a partir de la reflexión del texto desde un punto de vista personal.

CATEGORÍAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS:

CD1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...)) y de funciones cognitivas.

CD3: Actividades puntuales.

CD14: Mediación filosófica-crítica.

CD18: Mediación relacional y analítico-deductiva.

CATEGORÍAS DE MARCO TEÓRICO REFERENCIAL:

CM11: Seleccionar información relevante. (Feuerstein, 1993)

CMID1: Hace inferencias y plantea hipótesis a partir de elementos textuales tales como título, ilustración, tipo de texto, tono etc. (Moreno, 2017)

CMID1.1: Se plantean preguntas frente al texto y genera hipótesis sobre el contenido narrativo del mismo. (Moreno, 2017)

CMID1.2: Activa conocimientos previos a partir de la integración de la información del texto e información previa a partir de experiencias personales. (Moreno, 2017)

CMID2: Comprender una selección incluso cuando no pueden identificar cada palabra (Vacca 2006).

CMIA4: Dominar e integrar una serie de habilidades de identificación de palabras (Vacca 2006).

CMID5: Se plantean preguntas frente al texto y genera hipótesis sobre el contenido narrativo del mismo. (Pérez y solé)

CMID7: Clasificar cognitivamente (Feuerstein, 1993)

OBSERVACIONES GENERALES:

| CATEGORÍAS DE LOGRO DE APRENDIZAJE | INDICADOR DE LOGRO DE APRENDIZAJE | VALORACIÓN DE APRENDIZAJES: SÍ: OBSERVACIÓN | VALORACIÓN DE APRENDIZAJES: NO: OBSERVACIÓN |
|------------------------------------|--|--|--|
| ➤ <i>DI-nl Nivel literal:</i> | <ul style="list-style-type: none"> • DL-nl-I1.2 Reconoce asociaciones automáticas en el texto. Ej: relación entre sujeto (de qué o quién se dice) y predicado (qué se dice). | <p>P1A5: De un taller de 20 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 17 y erróneamente 3, lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> <p>A nivel literal:</p> | <p>P4A5: De un taller de 20 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 9 y erróneamente 11, lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> <p>A nivel Inferencial:</p> |



| | | | |
|--|--|---|--|
| <p>➤ DL-ni Nivel inferencial:</p> | <ul style="list-style-type: none"> • DL-ni-I1.1 Establece relaciones y asociaciones entre los significados. • DL-ni-I1.4 Construye relaciones de temporalización en el ámbito textual. | <p>A. Reconoce asociaciones automáticas en el texto. Ej: relación entre sujeto (de qué o quién se dice) y predicado (qué se dice).</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>A. Construye relaciones de temporalización en el ámbito textual.</p> <p>B. Establece relaciones y asociaciones entre los significados.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>A. Identifica la superestructura del texto (cuento, historieta, poema, noticia, carta.</p> | <p>D. Presenta falencias para completar en búsqueda de sentido textual.</p> <p>E. No logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>F. Se le dificulta Identificar la superestructura del texto (cuento, historieta, poema, noticia, carta...)</p> <p>P10A5: De un taller de 20 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 12 y erróneamente 8, lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> <p>A nivel literal:</p> |
| <p>➤ DL-nci Nivel crítico-intertextual</p> | <ul style="list-style-type: none"> • DL-nci-I2.2 Identifica la superestructura del texto (cuento, historieta, poema, noticia, carta...) | <p>P2A5: De un taller de 20 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 18 y erróneamente 2, lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> <p>A nivel literal:</p> <p>A. demuestra buen manejo sobre los</p> | <p>F. Presenta falencias al reconocer asociaciones automáticas en el texto entre sujeto y predicado.</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>B. Se le dificulta comprender relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.</p> |



| | | | |
|--|---|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">DL-nci-I3.5 Actualiza las representaciones ideológicas de su situación como lector. | <p>elementos literarios.</p> <p>B. Reconoce asociaciones automáticas en el texto entre sujeto y predicado.</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>C. Establece relaciones y asociaciones entre los significados.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>A. Identifica la superestructura del texto (cuento, historieta, poema, noticia, carta.</p> <p>P3A5: De un taller de 20 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 15 y erróneamente 5, lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> <p>A nivel literal:</p> <p>A. demuestra buen manejo sobre los elementos literarios.</p> <p>B. Reconoce asociaciones automáticas en el texto entre sujeto y predicado.</p> <p>A nivel Inferencial:</p> | <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>B. Identifica la superestructura del texto (cuento, historieta, poema, noticia, carta...)</p> |
|--|---|--|---|



| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>A. Establece relaciones y asociaciones entre los significados.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>A. No logra identificar la superestructura del texto (cuento, historieta, poema, noticia, carta).</p> <p>P5A5: De un taller de 20 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 17 y erróneamente 3, lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> <p>A nivel literal:</p> <p>B. Reconoce asociaciones automáticas en el texto. Ej: relación entre sujeto (de qué o quién se dice) y predicado (qué se dice).</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>D. Construye relaciones de temporalización en el ámbito textual.</p> <p>E. Establece relaciones y</p> | |
|--|--|--|--|



| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>asociaciones entre los significados.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>B. Identifica la superestructura del texto (cuento, historieta, poema, noticia, carta.</p> <p>P6A5: De un taller de 20 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 18 y erróneamente 2, lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> <p>A nivel literal:</p> <p>A. demuestra buen manejo sobre los elementos literarios.</p> <p>B. Reconoce asociaciones automáticas en el texto entre sujeto y predicado.</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>A. Establece relaciones y asociaciones entre los significados.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>A. Identifica la superestructura</p> | |
|--|--|--|--|



| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>del texto (cuento, historieta, poema, noticia, carta.</p> <p>P7A5: De un taller de 20 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 18 y erróneamente 2, lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> <p>A nivel literal:</p> <p>B. demuestra buen manejo sobre los elementos literarios.</p> <p>C. Reconoce asociaciones automáticas en el texto entre sujeto y predicado.</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>F. Establece relaciones y asociaciones entre los significados.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>B. Identifica la superestructura del texto (cuento, historieta, poema, noticia, carta.</p> <p>P8A5: De un taller de 20 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 18 y</p> | |
|--|--|---|--|



| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>erróneamente 2, lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> <p>A nivel literal:</p> <p>C. demuestra buen manejo sobre los elementos literarios.</p> <p>D. Reconoce asociaciones automáticas en el texto entre sujeto y predicado.</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>G. Establece relaciones y asociaciones entre los significados.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>A. Actualiza las representaciones ideológicas de su situación como lector.</p> <p>P9A5: De un taller de 20 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 12 y erróneamente 8, lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> <p>A nivel literal:</p> <p>E. Reconoce asociaciones</p> | |
|--|--|--|--|



| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>automáticas en el texto entre sujeto y predicado.</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>A. Se le dificulta comprender relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>A. Identifica la superestructura del texto (cuento, historieta, poema, noticia, carta...)</p> | |
|--|--|--|--|

OBSERVACIONES GENERALES:

- Este taller se le solicitó a los estudiantes de forma oral la aplicación de ciertos pasos propios del modelo interactivo de lectura.
- Este fue el segundo taller que desarrollaron los estudiantes en una modalidad no presencial. A pesar de ello, el docente decide entregar los mismos de manera personal en la casa de los estudiantes.
- Todos los estudiantes quienes se le aplicó el diagnóstico subrayaron sujetos, verbos y palabras claves o predicados los cuales le permitieron responder asertivamente a algunas de las preguntas. (Algunos estudiantes presentan confusión al reconocer verbos como el To Be, mientras que otros subrayan los mismos sujetos del texto en diversas ocasiones, por lo que se les solicitó subrayar cada personaje del texto una única vez.
- Únicamente dos de los estudiantes demostraron acudir a la traducción para dar solución al taller (estudiantes #6 y #7).
- 8 de los 10 estudiantes alcanzaron el indicador a excepción de los participantes #4 y #10.
- 6 de 10 estudiantes obtuvieron calificaciones por encima de 4,0
- Los estudiantes comienzan a utilizar sus propias experiencias para inferir o hacer predicciones acerca del texto.
- Adicionalmente, las opiniones personales sobre lo leído tienden a ser más estructuradas y completas. En donde 7 de los 10 estudiantes demostraron gusto por lo leído a excepción de la participante #3 quien manifestó como regular la lectura. Asimismo los participantes # 4 y # 9 quienes afirmaron que no les gustó.



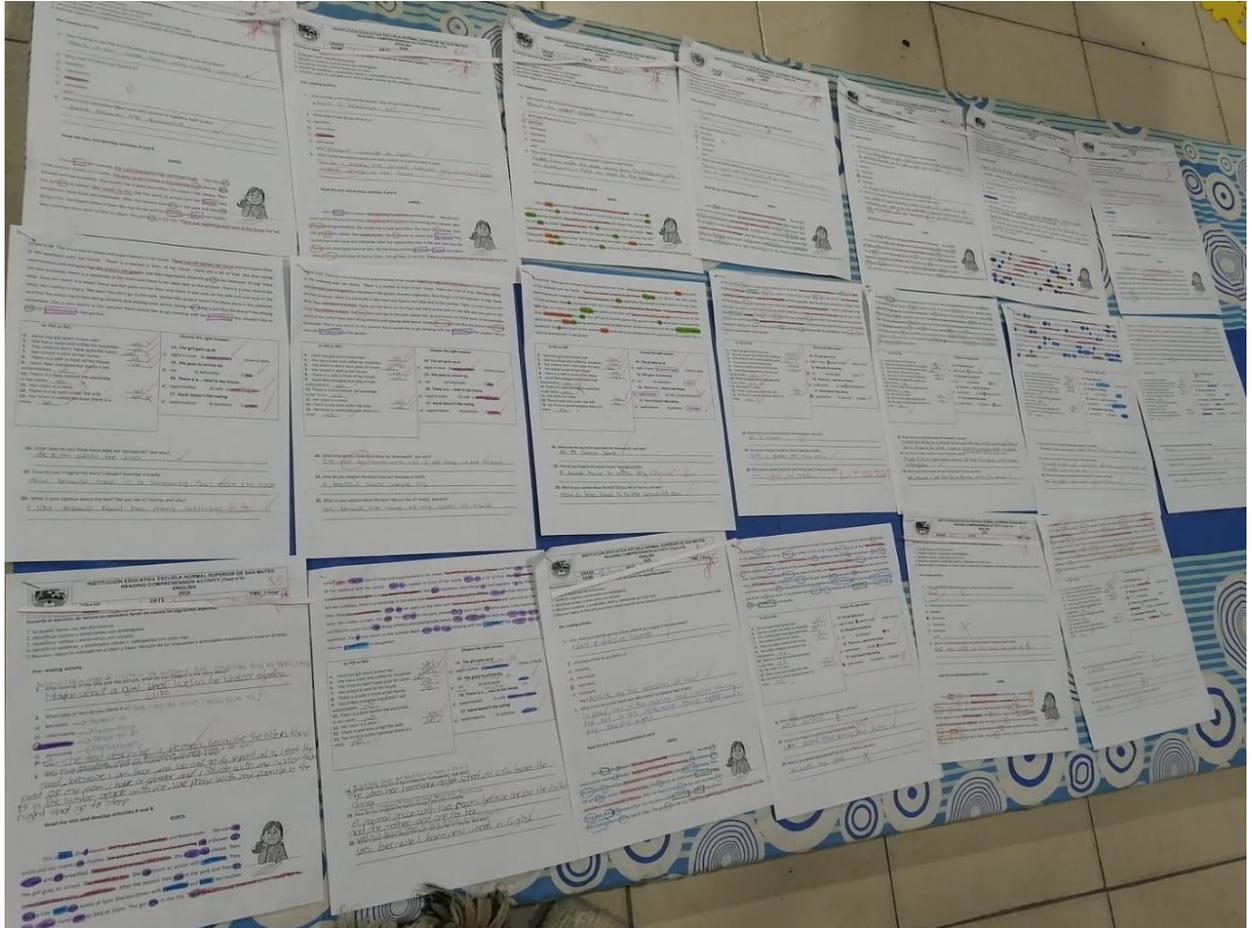
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Programa de Maestría en Educación

TIPO DE TALLER: De preguntas cerradas con opciones múltiples y de verdadero y falso, también cuenta con preguntas abiertas con respuestas de tipo literal y libre. El texto cuenta con una imagen alusiva al personaje principal de la historia. El nivel de la lectura es B1, de acuerdo a lo estipulado en los Estándares Básicos de Competencias en inglés para el grado noveno.



15-Anexo 5.3 Evidencias de aplicación 5.





16-Anexo 6.1 Taller 4. Actividad 6: The magician of the sea.

| | | | |
|--------------|---|-------------|---------------------|
| | INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE SAN MATEO | | |
| | READING COMPREHENSION ACTIVITY # 6 | | |
| | ENGLISH | | |
| | 2020 | | |
| GRADE | | DATE | TIME: 1 hour |
| NAME | | | |

Pre- reading activity.

1. After looking at the title and the picture, what do you imagine is the story about? (1,0)

2. What type of text do you think it is? (1,0)

- a) Narrative
- b) Informative
- c) Descriptive
- d) persuasive

3. What do you know about octopus? (1,0)

Read the text and develop the asked activities.

"MAGICIAN OF THE SEA" By Kelly Hashway

What do three hearts, eight arms and one huge brain add up to? An octopus, a creature that can do amazing things.

Octopuses are extremely intelligent. They have even learnt a few tricks to get them out of sticky situations, as for example, when it is afraid of a predator. As octopuses don't have teeth or sharp claws to defend themselves, they hide themselves in the sand on the bottom of the ocean floor. Do you want to know how they do that? Well, the octopus is like a chameleon because it can change the color of its skin to match the sand. This color change happens in less than a minute.



Some octopuses like to stay in more shallow water where there are rocks and coral. Because octopuses are invertebrates, they can squeeze themselves into small spaces between the rocks to get out of reach of predators. Another way an octopus can hide is by shooting ink. An octopus uses a part of its body called a siphon to shoot ink into the water. The ink forms a cloud that hides the octopus. It's like a magician doing a vanishing act.

If an octopus is being attacked, it can actually make itself look like a venomous sea snake. It will bury itself in the sand, keeping two arms visible. It will change the color of those arms to match a sea snake. But if there's no time to hide? If an octopus is in trouble, it can break off one of its arms. The arm will then change colors and squirm around the water to distract the predator while the octopus swims away to safety. Don't worry though. The octopus's arm will grow back.

There is one kind of octopus that has venom to use in defense. The blue-ringed octopus is tiny; it could fit in the palm of your hand. Predators might think this size makes the octopus a great snack, but they know to stay away. The blue-ringed octopus is very poisonous and can kill predators much larger than it, including humans.



Answer the following questions:

4. Was this text interesting for you? Yes/ no, and why? (1,0)

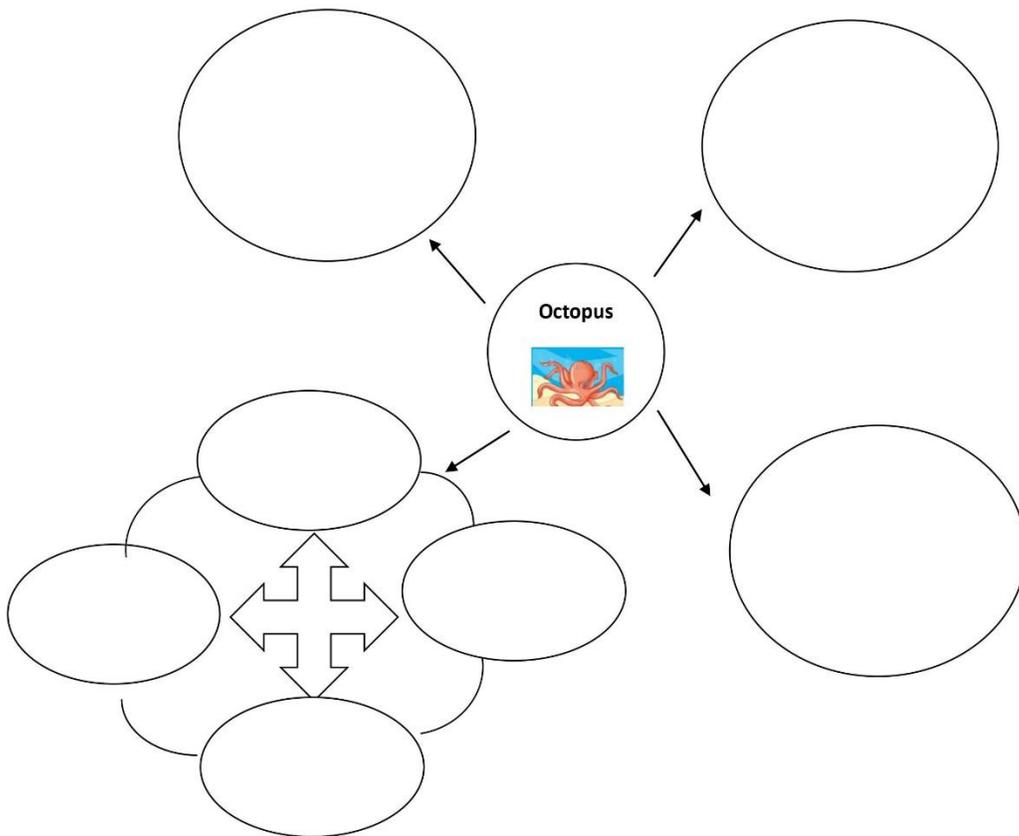
5. Do you think octopus have feelings? Yes/not, and why? (1,0)

6. Why are octopuses intelligent? (1,0)

7. What happens to an octopus if it breaks off one of its arms? (1,0)

8. How do blue-ringed octopuses defend themselves? (1,0)

9. **Complete the graphic organizer: Include its habitat, abilities, likes, and the four ways it defends itself.** (2,0)





17-Anexo 6.2 Diario de campo 6.

DIARIO DE CAMPO #6

IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

| | | | |
|--|--|--|--------------------------|
| FECHA: 11/05/2020 | LUGAR: Virtual | PERÍODO: 1 | Nº DE LA CLASE: 6 |
| INSTITUCIÓN: I.E Escuela Normal Superior San Mateo (Boyacá) | | DOCENTE OBSERVADOR: Anderson Colmenares | |
| ASIGNATURA: Inglés | | Nº DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES: 10 | |
| Nº DE ACTIVIDAD: #6 | TÍTULO ACTIVIDAD: The magician of the sea | | |
| RECURSOS: | | MEDIOS: | |
| ACTIVIDAD PUNTUAL: <ul style="list-style-type: none">➤ Actividades puntuales para todos los textos:<ul style="list-style-type: none"><i>Durante el ejercicio de lectura:</i><ol style="list-style-type: none">11. Se puede hacer uso del diccionario.12. Identificar sujetos y encerrarlos con rectángulos.13. Identificar verbos y encerrarlos con círculos14. Identificar palabras y predicados claves y subrayarlos con color rojo.15. Resolver según lo indicado en el ítem y hacer revisión de las respuestas y actividades realizadas con base en el texto. ➤ <i>Instrucciones dadas por el docente de manera oral relacionadas con el modelo interactivo:</i><ul style="list-style-type: none">• Hacer inferencias y plantear hipótesis a partir de elementos textuales tales como título, ilustración, tipo de texto.• Hace predicciones del texto ya sea de su inicio o final.• Planteamiento de preguntas frente al texto y genera hipótesis sobre el contenido narrativo del mismo. | | | |



- Realizar lectura silenciosa del texto prestando especial atención a los elementos implícitos del mismo (personajes, lugares, problema) y su estructura sintáctica (palabras, frases, oraciones y preposiciones).
- Tratar de recordar y tener siempre presente la información relevante (ideas principales y secundarias).
- Recuperar información no implícita en el texto e interpretarla según la propia opinión o juicio de valor, reflexionando así sobre la situación narrativa y la realidad.
- Verifica las hipótesis predictivas e inferencias durante el proceso de lectura y realizar asociaciones entre el texto y las experiencias personales.
- Inferir información no expuesta en la historia a partir de la reflexión del texto desde un punto de vista personal.

CATEGORÍAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS:

CD1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...)) y de funciones cognitivas.

CD3: Actividades puntuales.

CD5: Representación cognitiva (elaboración de mapas conceptuales, mentefactos...)

CD7: Selección y/o diseño de materiales académicos.

CD14: Mediación filosófica-crítica.

CD15: Mediación teórica disciplinar y conceptual.

CD18: Mediación relacional y analítico-deductiva.

CATEGORÍAS DE MARCO TEÓRICO REFERENCIAL:

CMIA1 Reconocer cada palabra en una selección acudiendo a la traducción (Vacca 2006).

CMI1: Seleccionar información relevante. (Feuerstein, 1993)

CMID1: Hace inferencias y plantea hipótesis a partir de elementos textuales tales como título, ilustración, tipo de texto, tono etc. (Moreno, 2017)

CMID1.1: Se plantean preguntas frente al texto y genera hipótesis sobre el contenido narrativo del mismo. (Moreno, 2017)

CMID1.2: Activa conocimientos previos a partir de la integración de la información del texto e información previa a partir de experiencias personales. (Moreno, 2017)

CMID2: Comprender una selección incluso cuando no pueden identificar cada palabra (Vacca 2006).

CMIA4: Dominar e integrar una serie de habilidades de identificación de palabras (Vacca 2006).

CMID5: Se plantean preguntas frente al texto y genera hipótesis sobre el contenido narrativo del mismo. (Pérez y Solé)

CMID7: Clasificar cognitivamente (Feuerstein, 1993)

OBSERVACIONES GENERALES:



| CATEGORÍAS DE LOGRO DE APRENDIZAJE | INDICADOR DE LOGRO DE APRENDIZAJE | VALORACIÓN DE APRENDIZAJES: SÍ: OBSERVACIÓN | VALORACIÓN DE APRENDIZAJES: NO: OBSERVACIÓN |
|--|--|--|--|
| <p>➤ DL-ni <i>Nivel inferencial:</i></p> <p>➤ DI-nci <i>Nivel crítico-intertextual</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • DL-ni-I1.1 Establece relaciones y asociaciones entre los significados. • DL-ni-I1.3 Construye relaciones de causación en el ámbito textual. • DL-ni-I1.5 Construye relaciones de espacialización en el ámbito textual. • DL-ni-I1.10 Presupone en búsqueda de sentido textual. • DL-ni-I1.11 Completa en búsqueda de sentido textual. • DL-nci-I2.4 Reconoce las intencionalidades del autor empírico del texto. | <p>P1A6: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 8 y erróneamente 2, lo cual permite asentar que la estudiante:</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>A. Presupone en búsqueda de sentido textual.</p> <p>B. Comprende relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>A. Indaga el modo como dice el texto.</p> <p>B. Reconoce las intencionalidades del autor empírico del texto.</p> <p>P2A6: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 7 y erróneamente 3, lo cual</p> | <p>P9A6: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 4 y erróneamente 6, lo cual permite afirmar que el estudiante:</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>A. Se le dificulta establece relaciones y asociaciones entre los significados.</p> <p>B. Presenta falencias al momento de comprender relaciones de contraste, y espacial. Sin embargo, se le dificulta construir relaciones de causación.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>A. No alcanza a reconocer las intencionalidades del autor empírico del texto.</p> <p>P10A6: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 3 y erróneamente 7, lo cual permite argumentar que el estudiante:</p> <p>A nivel Inferencial:</p> |



| | | | |
|--|--|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• DL-nci-I3.3 Indaga el modo como dice el texto.• DL-nci-I3.5 Actualiza las representaciones ideológicas de su situación como lector. | <p>permite afirmar que la estudiante:</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Establece relaciones y asociaciones entre los significados.B. Comprende relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial. Sin embargo, se le dificulta construir relaciones de causación. <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <ul style="list-style-type: none">C. Actualiza las representaciones ideológicas de su situación como lector.D. Reconoce las intencionalidades del autor empírico del texto. <p>P3A6: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 8 y erróneamente 2, lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> <p>A nivel Inferencial:</p> | <ul style="list-style-type: none">A. No presupone en búsqueda de sentido textual.B. Se le dificulta comprender relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos. <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <ul style="list-style-type: none">C. No alcanza a indagar el modo como dice el texto. |
|--|--|--|---|



| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>E. Presupone en búsqueda de sentido textual.</p> <p>F. Comprende relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>G. Indaga el modo como dice el texto.</p> <p>H. Reconoce las intencionalidades del autor empírico del texto.</p> <p>P4A6: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 9 y erróneamente 1, lo cual permite argumentar que el estudiante:</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>A. Presupone en búsqueda de sentido textual.</p> <p>B. Comprende relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.</p> | |
|--|--|--|--|



| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Actualiza las representaciones ideológicas de su situación como lector.B. Reconoce las intencionalidades del autor empírico del texto. <p>P5A6: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió acertivamente 10, lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Presupone en búsqueda de sentido textual.B. Comprende relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos. <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <ul style="list-style-type: none">C. Indaga el modo como dice el texto.D. Reconoce las intencionalidades del autor | |
|--|--|---|--|



| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>empírico del texto.</p> <p>P6A6: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 9 y erróneamente 1, lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Presupone en búsqueda de sentido textual.B. Comprende relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos. <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Actualiza las representaciones ideológicas de su situación como lector.B. Reconoce las intencionalidades del autor empírico del texto. <p>P7A6: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 10, lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> | |
|--|--|---|--|



| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>A nivel Inferencial:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Presupone en búsqueda de sentido textual.B. Comprende relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos. <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <ul style="list-style-type: none">C. Indaga el modo como dice el texto.D. Reconoce las intencionalidades del autor empírico del texto. <p>P8A6: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 8 y erróneamente 2, lo cual permite argumentar que la estudiante:</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Presupone en búsqueda de sentido textual.B. Comprende relaciones de adición, contraste, | |
|--|--|---|--|



| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>C. Indaga el modo como dice el texto.</p> <p>D. Reconoce las intencionalidades del autor empírico del texto.</p> | |
|--|--|--|--|

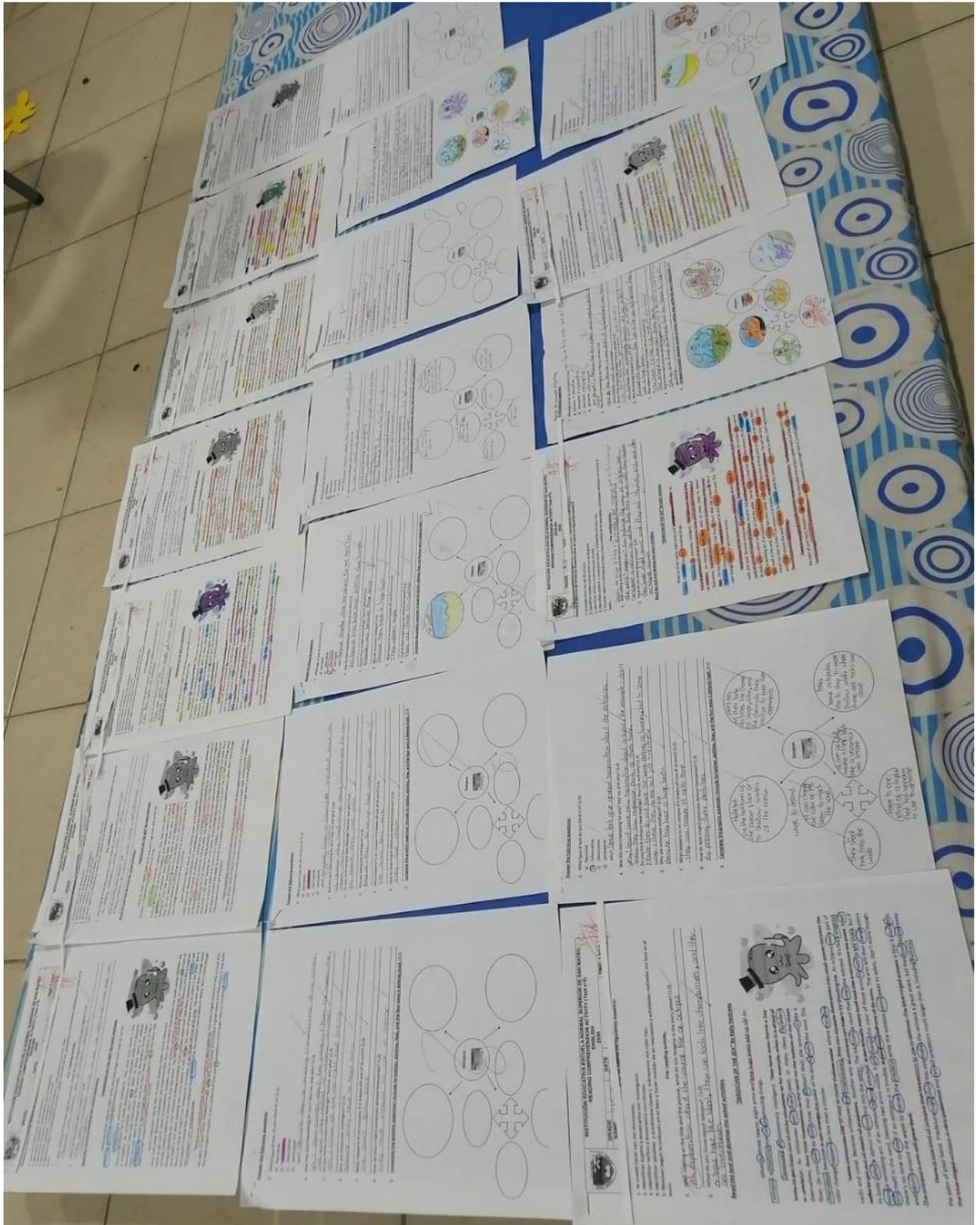
OBSERVACIONES GENERALES:

- Este taller se le solicitó a los estudiantes de forma oral la aplicación de ciertos pasos propios del modelo interactivo de lectura.
- Este fue el Tercer taller que desarrollaron los estudiantes en una modalidad no presencial. A pesar de ello, el docente decide entregar los mismos de manera personal en la casa de los estudiantes.
- Todos los estudiantes quienes se le aplicó el diagnóstico subrayaron sujetos, verbos y palabras claves o predicados los cuales le permitieron responder asertivamente a algunas de las preguntas a excepción de la participante # 10. Asimismo, (Algunos estudiantes presentan confusión al reconocer verbos como el To Be, mientras que otros subrayan los mismos sujetos del texto en diversas ocasiones, por lo que se les solicitó subrayar cada personaje del texto una única vez.
- Únicamente dos de los estudiantes demostraron acudir a la traducción para dar solución al taller (estudiantes #6 y #7).
- 8 de los 10 estudiantes alcanzaron el indicador a excepción de los participantes #9 y #10.
- 7 de 10 estudiantes obtuvieron calificaciones por encima de 4,0.
- La mayoría de estudiantes lograron recuperar información no explícita en el texto e interpretarla según la propia opinión o juicio de valor, reflexionando así sobre la situación narrativa y la realidad.
- Los estudiantes utilizaron sus propias experiencias para inferir o hacer predicciones acerca del texto.
- Adicionalmente, las opiniones personales sobre lo leído tienden a ser más estructuradas y completas.

TIPO DE TALLER: De preguntas abiertas con respuestas de tipo literal y libres. El texto cuenta con una imagen alusiva al personaje principal de la historia. El nivel de la lectura es B1, de acuerdo a lo estipulado en los Estándares Básicos de Competencias en inglés para el grado noveno.



18-Anexo 6.3 Evidencias de aplicación 6.



19-Anexo 7.1 Prueba final 1. Actividad 7: Tim Black.



| | | | |
|---|---|-------------|---------------------|
|  | INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE SAN MATEO READING COMPREHENSION ACTIVITY # 7 ENGLISH 2020 | | |
| | GRADE | DATE | TIME: 1 hour |
| NAME | | | |

Pre reading activity

1. After looking at the title and the picture, what do you imagine is the story about?

2. What do you think about doctors' life?

Read the text and develop the activities A and B.

TIM BLACK

I'm Tim Black. I'm a doctor. I work at a hospital. My wife, Kim, is a teacher. She teaches Music at a college. We get up at seven o'clock every morning everyday. Kim sets the table, and we have breakfast. Kim likes toast and tea, but I don't. I eat an egg and I drink milk at breakfast. Then, we leave home at a quarter past eight.



I start to work at nine o'clock. I am very busy, so I can't have a break.

At half past twelve, I have lunch at the hospital cafeteria.

The food at the cafeteria is very good, so I don't go out for lunch. Kim returns home at three o'clock in the afternoon, and I come back at five o'clock. Afterwards, we have dinner at half past six. I watch TV in the evenings, but Kim doesn't.

She reads a book or she listens to music. We go to bed early after a tiring day.

At weekends we go to the cinema or theatre.

My wife and I like shopping, so we usually go on shopping on Saturdays. We have a holiday every August. We often go to Izmir in Turkey for holiday. I ride a bike and Kim walks around, because she doesn't know how to ride a bike. We like Izmir very much, so we go to there every summer.

ACTIVITIES

3. What type of text do you think it is?
 - a) Narrative
 - b) Informative



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Programa de Maestría en Educación

- c) Descriptive
- d) persuasive

A. Select TRUE (T) or FALSE (F) according to the following statements.

- 4. They don't like cinema.....(T) / (F)
- 5. Tim and Kim wake up at 9 o'clock every day(T) / (F)
- 6. Kim works at a college.....(T) / (F)

B. ANSWER THESE QUESTIONS

7. What does Mr Black do in the evenings?

8. Do you think Tim and Kim live in a big city or in a small town? Justify your answer.

9. In general, what do you think about the relationship between Tim and Kim?

10. Did you enjoy this text? yes/ no, and why?



20-Anexo 7.2 Diario de campo 7.

DIARIO DE CAMPO #7

IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

| | | | |
|--|------------------------------------|--|--------------------------|
| FECHA: 18/05/2020 | LUGAR: Virtual | PERÍODO: 1 | Nº DE LA CLASE: 7 |
| INSTITUCIÓN: I.E Escuela Normal Superior San Mateo (Boyacá) | | DOCENTE OBSERVADOR: Anderson Colmenares | |
| ASIGNATURA: Inglés | | Nº DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES: 10 | |
| Nº DE ACTIVIDAD: #7 | TÍTULO ACTIVIDAD: Tim Black | | |
| RECURSOS: | | MEDIOS: | |
| <p>ACTIVIDAD PUNTUAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividades puntuales para todos los textos: <ul style="list-style-type: none"> <i>Durante el ejercicio de lectura:</i> 16. Se puede hacer uso del diccionario. 17. Identificar sujetos y encerrarlos con rectángulos. 18. Identificar verbos y encerrarlos con círculos 19. Identificar palabras y predicados claves y subrayarlos con color rojo. 20. Resolver según lo indicado en el ítem y hacer revisión de las respuestas y actividades realizadas con base en el texto. ➤ Instrucciones dadas por el docente de manera oral relacionadas con el modelo interactivo: <ul style="list-style-type: none"> • Hacer inferencias y plantear hipótesis a partir de elementos textuales tales como título, ilustración, tipo de texto. • Hace predicciones del texto ya sea de su inicio o final. • Planteamiento de preguntas frente al texto y genera hipótesis sobre el contenido narrativo del mismo. • Realizar lectura silenciosa del texto prestando especial atención a los elementos explícitos del mismo (personajes, lugares, problema) y su estructura sintáctica (palabras, frases, oraciones y preposiciones). • Tratar de recordar y tener siempre presente la información relevante (ideas principales y secundarias). • Recuperar información no explícita en el texto e interpretarla según la propia opinión o juicio de valor, reflexionando así sobre la situación narrativa y la realidad. | | | |



- Verifica las hipótesis predictivas e inferencias durante el proceso de lectura y realizar asociaciones entre el texto y las experiencias personales.
- Inferir información no expuesta en la historia a partir de la reflexión del texto desde un punto de vista personal.

CATEGORÍAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS:

CD1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...)) y de funciones cognitivas.

CD3: Actividades puntuales.

CD5: Representación cognitiva (elaboración de mapas conceptuales, mentefactos...)

CD7: Selección y/o diseño de materiales académicos.

CD14: Mediación filosófica-crítica.

CD15: Mediación teórica disciplinar y conceptual.

CD18: Mediación relacional y analítico-deductiva.

CATEGORÍAS DE MARCO TEÓRICO REFERENCIAL:

CMIA1 Reconocer cada palabra en una selección acudiendo a la traducción (Vacca 2006).

CMI1: Seleccionar información relevante. (Feuerstein, 1993)

CMID1: Hace inferencias y plantea hipótesis a partir de elementos textuales tales como título, ilustración, tipo de texto, tono etc. (Moreno, 2017)

CMID1.1: Se plantean preguntas frente al texto y genera hipótesis sobre el contenido narrativo del mismo. (Moreno, 2017)

CMID1.2: Activa conocimientos previos a partir de la integración de la información del texto e información previa a partir de experiencias personales. (Moreno, 2017)

CMIA4: Dominar e integrar una serie de habilidades de identificación de palabras (Vacca 2006).

CMID5: Se plantean preguntas frente al texto y genera hipótesis sobre el contenido narrativo del mismo. (Pérez y solé)

CMID7: Clasificar cognitivamente (Feuerstein, 1993)

OBSERVACIONES GENERALES:

| CATEGORÍAS DE LOGRO DE APRENDIZAJE | INDICADOR DE LOGRO DE APRENDIZAJE | VALORACIÓN DE APRENDIZAJES: SÍ: OBSERVACIÓN | VALORACIÓN DE APRENDIZAJES: NO: OBSERVACIÓN |
|---|--|---|---|
| ➤ DI-nI Nivel literal: | <ul style="list-style-type: none"> • DL-nI-I1.2 Reconoce asociaciones automáticas en el texto. Ej: relación entre sujeto (de qué o | <p>P1A7: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 10 y erróneamente 0, lo cual permite asentar que la estudiante:</p> <p>A Nivel literal:</p> | <p>P10A7: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 6 y erróneamente 4, lo cual permite asentar que la estudiante:</p> <p>A Nivel literal:</p> |



| | | | |
|-----------------------------------|--|---|--|
| <p>➤ DL-ni Nivel inferencial:</p> | <p>quién se dice) y predicado (qué se dice).</p> <ul style="list-style-type: none"> • DL-ni-I3.1 Selecciona información relevante mientras omite lo que no es requerido en el momento. • DL-ni-I1.1 Establece relaciones y asociaciones entre los significados. • DL-ni-I1.3 Construye relaciones de causación en el ámbito textual. • DL-ni-I1.4 Construye relaciones de temporalización en el ámbito textual. • DL-ni-I1.5 Construye relaciones de | <p>A. Identifica relaciones de significado expresadas en textos sobre temas que me son familiares.</p> <p>B. Selecciona información relevante mientras omite lo que no es requerido en el momento.</p> <p>C. Atiende correctamente las instrucciones dadas por el docente.</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>A. Comprende relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.</p> <p>B. Presupone en búsqueda de sentido textual.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>A. Actualiza las representaciones ideológicas de su situación como lector.</p> <p>B. Reconoce las intencionalidades del autor empírico del texto.</p> <p>P2A7: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 9 y erróneamente 1, lo cual permite asentar que la estudiante:</p> <p>A Nivel literal:</p> <p>A. Identifica relaciones de significado expresadas en</p> | <p>B. Con mucha dificultad selecciona información relevante mientras omite lo que no es requerido en el momento.</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>C. No logra construir relaciones de espacialización y temporalización.</p> <p>D. Presupone en búsqueda de sentido textual aunque no comprende relaciones de adición, y contraste.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>B. Reconoce medianamente las intencionalidades del autor empírico del texto.</p> |
|-----------------------------------|--|---|--|



| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>➤ <i>DL-nci Nivel crítico-intertextual</i></p> | <p>especialización en el ámbito textual.</p> <ul style="list-style-type: none">• DL-ni-I1.10 Presupone en búsqueda de sentido textual. • DL-nci-I3.5 Actualiza las representaciones ideológicas de su situación como lector. DL-nci-I3.6 Controla la consistencia de las interpretaciones con base en la precisión de campos isotópicos y el reconocimiento de su comportamiento en el texto. | <p>textos sobre temas que me son familiares.</p> <ul style="list-style-type: none">B. Selecciona información relevante mientras omite lo que no es requerido en el momento.C. Atiende correctamente las instrucciones dadas por el docente. <p>A nivel Inferencial:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Aunque comprende relaciones de adición, contraste y contraste. Se le dificulta construir relaciones de espacialización.B. Presupone en búsqueda de sentido textual. <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Actualiza las representaciones ideológicas de su situación como lector.B. Reconoce las intencionalidades del autor empírico del texto. <p>P3A7: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 10 y erróneamente 0, lo cual permite asentar que la estudiante:</p> <p>A Nivel literal:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Identifica relaciones de significado expresadas en textos sobre temas que me son familiares.B. Selecciona información relevante mientras omite | |
|---|--|---|--|



| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>lo que no es requerido en el momento.</p> <p>C. Atiende correctamente las instrucciones dadas por el docente.</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>A. Comprende relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.</p> <p>B. Presupone en búsqueda de sentido textual.</p> <p>P4A7: De un taller de 10 preguntas, el estudiante respondió asertivamente 9 y erróneamente 1, lo cual permite asentar que el estudiante:</p> <p>A Nivel literal:</p> <p>A. Identifica relaciones de significado expresadas en textos sobre temas que me son familiares.</p> <p>B. Selecciona información relevante mientras omite lo que no es requerido en el momento.</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>A. Aunque comprende relaciones de adición, contraste y contraste. Se le dificulta construir relaciones de espacialización. Presupone en búsqueda de sentido textual.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> | |
|--|--|--|--|



| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>A. Actualiza las representaciones ideológicas de su situación como lector.</p> <p>B. Reconoce las intencionalidades del autor empírico del texto.</p> <p>P5A7: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 10 y erróneamente 0, lo cual permite asentar que la estudiante:</p> <p>A Nivel literal:</p> <p>A. Identifica relaciones de significado expresadas en textos sobre temas que me son familiares.</p> <p>B. Selecciona información relevante mientras omite lo que no es requerido en el momento.</p> <p>C. Atiende correctamente las instrucciones dadas por el docente.</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>A. Comprende relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.</p> <p>B. Presupone en búsqueda de sentido textual.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>A. Actualiza las representaciones ideológicas de su situación como lector.</p> | |
|--|--|---|--|



| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>B. Reconoce las intencionalidades del autor empírico del texto.</p> <p>P6A7: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 9 y erróneamente 1, lo cual permite asentar que la estudiante:</p> <p>A Nivel literal:</p> <p>A. Identifica relaciones de significado expresadas en textos sobre temas que me son familiares.</p> <p>B. Selecciona información relevante mientras omite lo que no es requerido en el momento.</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>A. Aunque comprende relaciones de adición, contraste y contraste. Se le dificulta construir relaciones de espacialización.</p> <p>B. Presupone en búsqueda de sentido textual.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>A. Actualiza las representaciones ideológicas de su situación como lector.</p> <p>B. Reconoce las intencionalidades del autor empírico del texto.</p> <p>P7A7: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 10 y</p> | |
|--|--|---|--|



| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>erróneamente 0, lo cual permite asentar que la estudiante:</p> <p>A Nivel literal:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Identifica relaciones de significado expresadas en textos sobre temas que me son familiares.B. Selecciona información relevante mientras omite lo que no es requerido en el momento.C. Atiende correctamente las instrucciones dadas por el docente. <p>A nivel Inferencial:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Comprende relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.B. Presupone en búsqueda de sentido textual. <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Actualiza las representaciones ideológicas de su situación como lector.B. Reconoce las intencionalidades del autor empírico del texto. <p>P8A7: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 10 y erróneamente 0, lo cual permite asentar que la estudiante:</p> <p>A Nivel literal:</p> | |
|--|--|--|--|



| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>A. Identifica relaciones de significado expresadas en textos sobre temas que me son familiares.</p> <p>B. Selecciona información relevante mientras omite lo que no es requerido en el momento.</p> <p>C. Atiende correctamente las instrucciones dadas por el docente.</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>A. Comprende relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.</p> <p>B. Presupone en búsqueda de sentido textual.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>A. Actualiza las representaciones ideológicas de su situación como lector.</p> <p>B. Reconoce las intencionalidades del autor empírico del texto.</p> <p>P9A7: De un taller de 10 preguntas, el estudiante respondió asertivamente 6 y erróneamente 4, lo cual permite asentar que el estudiante:</p> <p>A Nivel literal:</p> <p>A. Con dificultad selecciona información relevante mientras omite lo que no es requerido en el momento.</p> <p>A nivel Inferencial:</p> | |
|--|--|---|--|



| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>A. Presenta falencias al construir relaciones de espacialización y temporalización.</p> <p>B. Presupone en búsqueda de sentido textual aunque comprende relaciones de adición, y contraste.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>A. Reconoce ciertas intencionalidades del autor empírico del texto.</p> | |
|--|--|--|--|

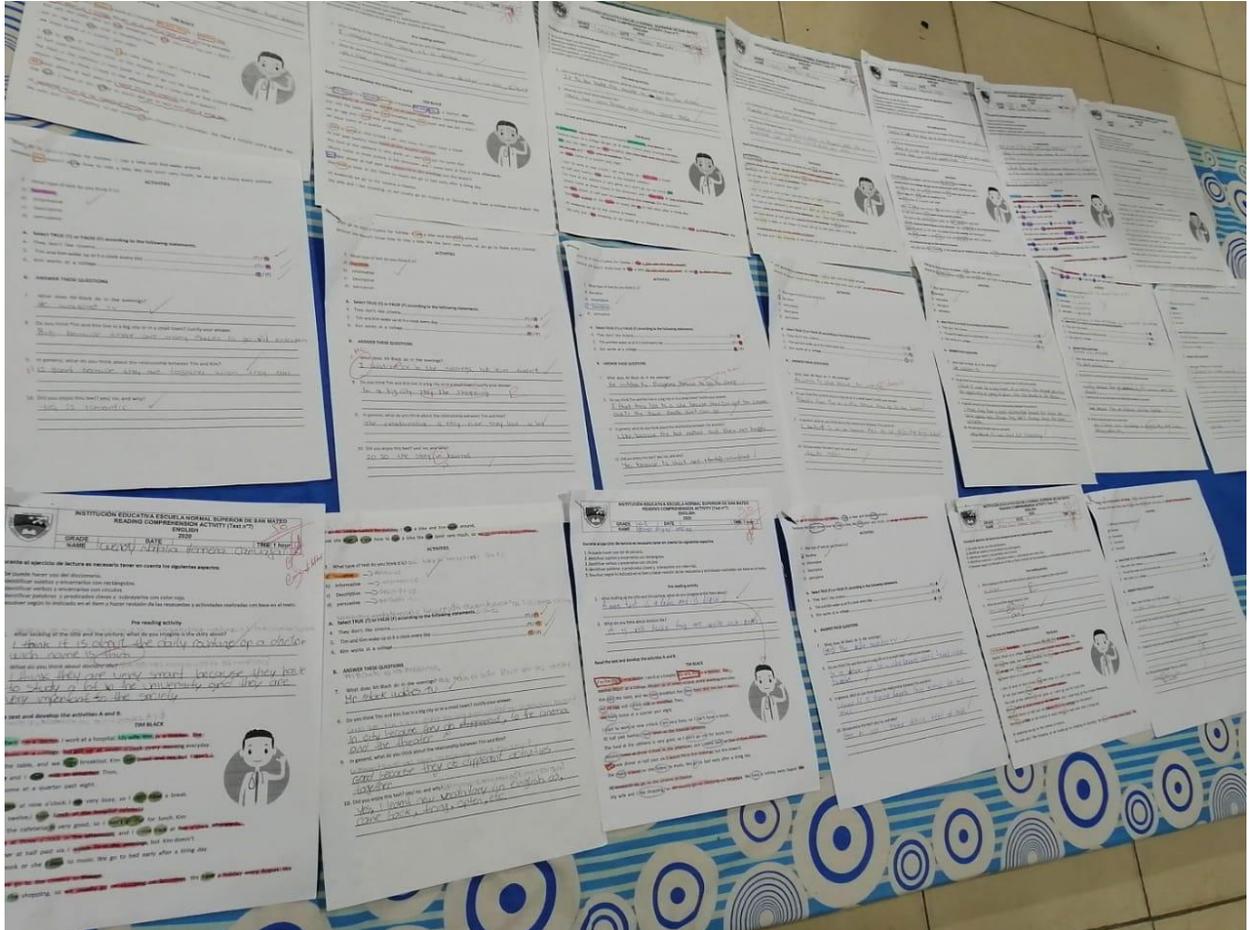
OBSERVACIONES GENERALES:

- Este taller se le solicitó a los estudiantes de forma oral la aplicación de ciertos pasos propios del modelo interactivo de lectura.
- Este fue el cuarto taller que desarrollaron los estudiantes en una modalidad no presencial. A pesar de ello, el docente decide entregar los mismos de manera personal en la casa de los estudiantes.
- Todos los estudiantes quienes se le aplicó el diagnóstico subrayaron sujetos, verbos y palabras claves o predicados los cuales le permitieron responder asertivamente a algunas de las preguntas a excepción de la participante # 10.
- La mayoría de estudiantes lograron ya identificar los diversos personajes del texto señalando una única vez cada sujeto.
- Únicamente dos de los estudiantes demostraron acudir a la traducción para dar solución al taller (estudiantes #6 y #7).
- 9 de los 10 estudiantes alcanzaron el indicador a excepción de la participante #10.
- 8 de 10 estudiantes obtuvieron calificaciones por encima de 4,0.
- La mayoría de estudiantes lograron recuperar información no explícita en el texto e interpretarla según la propia opinión o juicio de valor, reflexionando así sobre la situación narrativa y la realidad.
- Los estudiantes utilizaron sus propias experiencias para inferir o hacer predicciones acerca del texto.
- Adicionalmente, las opiniones personales sobre lo leído tienden a ser más estructuradas y completas. Todos los estudiantes manifestaron haberles gustado de lo leído a excepción del participante # 8 quien dijo que le parecía regular ya que prefería otros tipos de texto.

TIPO DE TALLER: De preguntas abiertas con respuestas de tipo literal y libres. El texto cuenta con una imagen alusiva al personaje principal de la historia. El nivel de la lectura es B1, de acuerdo a lo estipulado en los Estándares Básicos de Competencias en inglés para el grado noveno.



21-Anexo 7.3 Evidencias de aplicación 7.





22-Anexo 8.1 Prueba final 2. Actividad 8: Robot Birds.

| | | | | |
|---|---|----|-------------|---------------------|
|  | INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE SAN MATEO READING COMPREHENSION ACTIVITY # 8 ENGLISH 2020 | | | |
| | GRADE | 9° | DATE | TIME: 1 hour |
| | NAME | | | |

Pre reading activity:

1. Before reading the text look at the title and the picture and describe what you consider the text can be about:

Robot Birds

Liverpool city council want to clear the city of fat pigeons. They say that that people are feeding the birds, which makes them fat. The pigeons get bigger because their normal diet would consist of seeds and insects, not high-fat junk food they are eating in the city centre. The council want people to know that everyone who feeds the pigeons is responsible for the streets being so crowded with these birds. They hope to encourage the birds to move away from the city centre and into parks and open spaces. Ten robotic birds have been brought into the city centre to scare the pigeons away and visitors are asked not to give the pigeons any food. The mechanical birds - known as 'robops' - will sit on the roofs of buildings. They can be moved around to different locations. They look like a peregrine falcon, which is a bird that kills pigeons. They even make noises and flap their wings to scare the pigeons. They hope that the pigeons will go away before the city becomes the European Capital of Culture in a couple of years.



Now, Read through the text below, answer the questions that follow.

2. The main purpose of the Liverpool city council to:
3. The normal diet of pigeons consist of:
4. Give some examples of the junk food that you know:
5. The advice given to the visitors is:
6. The type of text of this reading can be considered as _____ (narrative, informative, descriptive, or persuasive) because _____
7. The robotic birds look like falcons due to these animals _____
8. It is expected that the robot birds scare pigeons because they can:
9. The expected time so that the pigeons move away from the city is _____
10. Give your personal opinion about the text



23-Anexo 8.2 Diario de campo 8.

DIARIO DE CAMPO #8

IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

| | | | |
|--|--------------------------------------|--|--------------------------|
| FECHA: 25/05/2020 | LUGAR: Virtual | PERÍODO: 1 | Nº DE LA CLASE: 8 |
| INSTITUCIÓN: I.E Escuela Normal Superior San Mateo (Boyacá) | | DOCENTE OBSERVADOR: Anderson Colmenares | |
| ASIGNATURA: Inglés | | Nº DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES: 10 | |
| Nº DE ACTIVIDAD: #8 | TÍTULO ACTIVIDAD: Robot birds | | |
| RECURSOS: | | MEDIOS: | |
| <p>ACTIVIDAD PUNTUAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividades puntuales para todos los textos: <ul style="list-style-type: none"> <i>Durante el ejercicio de lectura:</i> 21. Se puede hacer uso del diccionario. 22. Identificar sujetos y encerrarlos con rectángulos. 23. Identificar verbos y encerrarlos con círculos 24. Identificar palabras y predicados claves y subrayarlos con color rojo. 25. Resolver según lo indicado en el ítem y hacer revisión de las respuestas y actividades realizadas con base en el texto. ➤ Instrucciones dadas por el docente de manera oral relacionadas con el modelo interactivo: <ul style="list-style-type: none"> • Hacer inferencias y plantear hipótesis a partir de elementos textuales tales como título, ilustración, tipo de texto. • Hace predicciones del texto ya sea de su inicio o final. • Planteamiento de preguntas frente al texto y genera hipótesis sobre el contenido narrativo del mismo. • Realizar lectura silenciosa del texto prestando especial atención a los elementos explícitos del mismo (personajes, lugares, problema) y su estructura sintáctica (palabras, frases, oraciones y preposiciones). • Tratar de recordar y tener siempre presente la información relevante (ideas principales y secundarias). • Recuperar información no explícita en el texto e interpretarla según la propia opinión o juicio de valor, reflexionando así sobre la situación narrativa y la realidad. | | | |



- Verifica las hipótesis predictivas e inferencias durante el proceso de lectura y realizar asociaciones entre el texto y las experiencias personales.
- Inferir información no expuesta en la historia a partir de la reflexión del texto desde un punto de vista personal.

CATEGORÍAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS:

CD1: Ejercitación de operaciones mentales (identificar, comparar, diferenciar, relacionar, (...)) y de funciones cognitivas.

CD3: Actividades puntuales.

CD5: Representación cognitiva (elaboración de mapas conceptuales, mentefactos...)

CD9: Mediación cognitiva.

CD11: Mediación textual, lectora y escritora.

CD14: Mediación filosófica-crítica.

CD15: Mediación teórica disciplinar y conceptual.

CD18: Mediación relacional y analítico-deductiva.

CATEGORÍAS DE MARCO TEÓRICO REFERENCIAL:

CMIA1 Reconocer cada palabra en una selección acudiendo a la traducción (Vacca 2006).

CM11: Seleccionar información relevante. (Feuerstein, 1993)

CMID1: Hace inferencias y plantea hipótesis a partir de elementos textuales tales como título, ilustración, tipo de texto, tono etc. (Moreno, 2017)

CMID1.1: Se plantean preguntas frente al texto y genera hipótesis sobre el contenido narrativo del mismo. (Moreno, 2017)

CMID1.2: Activa conocimientos previos a partir de la integración de la información del texto e información previa a partir de experiencias personales. (Moreno, 2017)

CMID2: Comprender una selección incluso cuando no pueden identificar cada palabra (Vacca 2006).

CMIA4: Dominar e integrar una serie de habilidades de identificación de palabras (Vacca 2006).

CMID5: Se plantean preguntas frente al texto y genera hipótesis sobre el contenido narrativo del mismo. (Pérez y solé)

CMID7: Clasificar cognitivamente (Feuerstein, 1993)

CM11: Desarrollar precisión, exactitud de respuesta (Feuerstein, 1993)

OBSERVACIONES GENERALES:

| CATEGORÍAS DE LOGRO DE APRENDIZAJE | INDICADOR DE LOGRO DE APRENDIZAJE | VALORACIÓN DE APRENDIZAJES: SÍ: OBSERVACIÓN | VALORACIÓN DE APRENDIZAJES: NO: OBSERVACIÓN |
|------------------------------------|-----------------------------------|---|---|
|------------------------------------|-----------------------------------|---|---|



| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>➤ DL-ni Nivel inferencial:</p> | <ul style="list-style-type: none"> • DL-ni-I1.1 Establece relaciones y asociaciones entre los significados. • DL-ni-I1.3 Construye relaciones de causación en el ámbito textual. • DL-ni-I1.10 Presupone en búsqueda de sentido textual. • DL-ni-I1.11 Completa en búsqueda de sentido textual. | <p>P1A8: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 9 y sin responder 1, lo cual permite afirmar que la estudiante:</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>A. Presupone en búsqueda de sentido textual.</p> <p>B. Logra comprender relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial. Sin embargo se le dificulta identificar los de causa-efecto en el texto</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>A. Emite juicios respecto a lo leído.</p> <p>B. No obstante, no Identifica la superestructura del texto.</p> | <p>P9A8: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 6, erróneamente 2 y sin responder 1, lo cual permite afirmar que la estudiante:</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>A. Concierto grado de dificultad completa en búsqueda de sentido textual.</p> <p>B. No logra presuponer en búsqueda de sentido textual.</p> <p>C. No logra comprender relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y de causa-efecto en el texto</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>A. Consigue emitir juicios respecto a lo leído.</p> <p>B. No logra Identificar la superestructura del texto.</p> |
| <p>➤ DL-nci Nivel crítico-intertextual</p> | <ul style="list-style-type: none"> • DL-nci-I2.2 Identifica la superestructura del texto (cuento, historieta, poema, noticia, carta...)} • DL-nci-I3.1 Emite juicios respecto a lo leído. • DL-nci-I3.4 Identifica intenciones | <p>P2A8: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 9 y sin responder 1, lo cual permite afirmar que la estudiante:</p> <p>A nivel Inferencial:</p> | |



| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>ideológicas de los textos y de los autores</p> | <p>A. Completa en búsqueda de sentido textual.</p> <p>B. Presupone en búsqueda de sentido textual.</p> <p>C. Logra comprender relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y los de causa-efecto en el texto.</p> <p>D. Sin embargo, presenta dificultades para establecer relaciones y asociaciones entre los significados.</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>A. Emite juicios respecto a lo leído.</p> <p>P3A8: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 9 y erróneamente 1, lo cual permite aseverar que la estudiante:</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>A. Le cuesta presuponer en búsqueda de sentido textual.</p> | |
|--|---|--|--|



| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>B. Logra comprender relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial. Sin embargo se le dificulta identificar los de causa-efecto en el texto</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>C. Emite juicios respecto a lo leído.</p> <p>D. No obstante, no Identifica la superestructura del texto.</p> <p>B. Reconoce las intencionalidades del autor empírico del texto.</p> <p>P4A8: De un taller de 10 preguntas, el estudiante respondió asertivamente 10 y erróneamente 0, lo cual permite asegurar que el estudiante:</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>A. presupone en búsqueda de sentido textual.</p> <p>B. Logra comprender relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial. Sin</p> | |
|--|--|--|--|



| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>embargo se le dificulta identificar los de causa-efecto en el texto</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Emite juicios respecto a lo leído.B. Identifica la superestructura del texto.C. Reconoce las intencionalidades del autor empírico del texto. <p>P5A8: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 10 y sin responder 0, lo cual permite afirmar que la estudiante:</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Completa en búsqueda de sentido textual.B. Presupone en búsqueda de sentido textual.C. Logra comprender relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y de causa-efecto en el texto <p>A nivel crítico-intertextual:</p> | |
|--|--|--|--|



| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>A. Emite juicios respecto a lo leído.</p> <p>B. Identifica la superestructura del texto.</p> <p>P6A8: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 10 y sin responder 0, lo cual permite afirmar que la estudiante:</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>A. Completa en búsqueda de sentido textual.</p> <p>B. Presupone en búsqueda de sentido textual.</p> <p>C. Logra comprender relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y de causa-efecto en el texto</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>A. Emite juicios respecto a lo leído.</p> <p>B. Identifica la superestructura del texto.</p> <p>P7A8: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 10 y sin responder 0, lo cual</p> | |
|--|--|---|--|



| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>permite afirmar que la estudiante:</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Completa en búsqueda de sentido textual.B. Presupone en búsqueda de sentido textual.C. Logra comprender relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y de causa-efecto en el texto <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Emite juicios respecto a lo leído.B. Identifica la superestructura del texto. <p>P8A8: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 10 y sin responder 0, lo cual permite afirmar que la estudiante:</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Completa en búsqueda de sentido textual.B. Presupone en búsqueda de sentido textual.C. Logra comprender relaciones de | |
|--|--|---|--|



| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>adición, contraste, orden temporal y espacial y de causa-efecto en el texto</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Emite juicios respecto a lo leído.B. Identifica la superestructura del texto. <p>P8A8: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 7, erróneamente 2 y sin responder 1, lo cual permite afirmar que la estudiante:</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Concierto grado de dificultad completa en búsqueda de sentido textual.B. Presupone en búsqueda de sentido textual.C. Logra comprender algunas relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y de causa-efecto en el texto <p>A nivel crítico-intertextual:</p> | |
|--|--|---|--|



| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>A. Con bastante dificultad emite juicios respecto a lo leído.</p> <p>B. No logra Identifica la superestructura del texto.</p> <p>P9A8: De un taller de 10 preguntas, la estudiante respondió asertivamente 6, erróneamente 2 y sin responder 1, lo cual permite afirmar que la estudiante:</p> <p>A nivel Inferencial:</p> <p>A. Concierto grado de dificultad completa en búsqueda de sentido textual.</p> <p>B. No logra presuponer en búsqueda de sentido textual.</p> <p>C. Logra comprender algunas relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y de causa-efecto en el texto</p> <p>A nivel crítico-intertextual:</p> <p>A. Con bastante dificultad emite juicios respecto a lo leído.</p> <p>B. No logra Identificar la</p> | |
|--|--|--|--|



| | | | |
|--|--|----------------------------|--|
| | | superestructura del texto. | |
| <p>OBSERVACIONES GENERALES:</p> <ul style="list-style-type: none">• Este taller se le solicitó a los estudiantes de forma oral la aplicación de ciertos pasos propios del modelo interactivo de lectura.• Este fue el quinto taller que desarrollaron los estudiantes en una modalidad no presencial. A pesar de ello, el docente decide entregar los mismos de manera personal en la casa de los estudiantes.• Todos los estudiantes quienes se le aplicó el diagnóstico subrayaron sujetos, verbos y palabras claves o predicados los cuales le permitieron responder asertivamente a algunas de las preguntas a excepción de la participante # 10.• Únicamente dos de los estudiantes demostraron acudir a la traducción para dar solución al taller (estudiantes #6 y #7).• 9 de los 10 estudiantes alcanzaron el indicador a excepción de la participante #10.• 7 de 10 estudiantes obtuvieron calificaciones por encima de 4,0.• La mayoría de estudiantes lograron recuperar información no explícita en el texto e interpretarla según la propia opinión o juicio de valor, reflexionando así sobre la situación narrativa y la realidad.• Los estudiantes utilizaron sus propias experiencias para inferir o hacer predicciones acerca del texto.• Adicionalmente, las opiniones personales sobre lo leído tienden a ser más estructuradas y completas. 2 de los 10 estudiantes consideraron el texto como difícil (Participantes #3 y #8). Otros dos lo consideraron difícil pero interesante o bueno (Participantes #1, #2) Mientras que los demás estudiantes demostraron gusto total ante el ejercicio de lectura. <p>TIPO DE TALLER: De preguntas abiertas con respuestas de tipo literal y libres. El texto cuenta con una imagen alusiva al personaje principal de la historia. El nivel de la lectura es B1, de acuerdo a lo estipulado en los Estándares Básicos de Competencias en inglés para el grado noveno.</p> | | | |